
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
(УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»



**LINGUISTICS & POLYGLOT
STUDIES**
VOLUME 11, No.3 (2025)
SPECIAL ISSUE



**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
В МГИМО**
ТОМ 11, №3 (2025)
СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК

Издательство
«МГИМО-Университет»
2025

LINGUISTICS & POLYGLOT STUDIES / ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ В МГИМО

ISSN 2410-2423 (Print)

ISSN 2782-3717 (Online)

The journal *Linguistics & Polyglot Studies / Филологические науки в МГИМО* is an international peer-reviewed journal publishing research in linguistics, polyglottery and related fields.

The aims of the journal are:

- promoting international scholarly communication and discussion of ideas and findings in the field of linguistics, cross-cultural communication, translation studies, literature studies, methodology of foreign language teaching and related disciplines;
- developing an international platform for publication of research papers and conference proceedings in the field of polyglottery;
- publishing results of original interdisciplinary research.

The *Linguistics & Polyglot Studies / Филологические науки в МГИМО* focuses primarily on the following themes: linguistics, cross-cultural communication, sociolinguistics, cognitive linguistics, translation studies, pragmatics, discourse analysis, literature and culture studies, polyglottery and innovative methods of foreign language learning/teaching. It also publishes book and thesis reviews, literature overviews and conference reports.

Indexed / abstracted in RSCI, RSL, CROssRef, EBSCO Academic Research, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Library of Congress, WorldCat, Lens.org., Mendeley.

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English, German, French, Spanish, Italian, Chinese, Japanese, Arabic and Hindi.

The journal is published in accordance with the policies of COPE (Committee on Publication Ethics) <http://publicationethics.org>.

Address: 76, Prospect Vernadskogo Moscow, Russia, 119454

MGIMO University

Tel.: +7 495 225-3857

Email: philnauki@inno.mgimo.ru

Web site: philnauki.mgimo.ru

Linguistics & Polyglot Studies / Филологические науки в МГИМО, Volume 11, No.3. Special issue (Editor-in-chief V. Iovenko). – Moscow: MGIMO-University, 2025. – 128 p.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ В МГИМО / LINGUISTICS & POLYGLOT STUDIES

ISSN 2410-2423 (Print)

ISSN 2782-3717 (Online)

Журнал *Филологические науки в МГИМО / Linguistics & Polyglot Studies* является международным журналом с двойным слепым рецензированием, публикующим научные статьи в области лингвистики, полиглотики и связанных с ними дисциплин.

Основные цели журнала:

- освещение результатов исследований и обмен опытом, идеями и научными открытиями в области лингвистики, литературоведения и межкультурной коммуникации, теории и практики перевода, методики обучения иностранным языкам и смежных с ними дисциплин;
- создание международной платформы для публикации научных исследований и материалов конференций в области изучения теории полиглотики и практики ее применения;
- публикация результатов оригинальных исследований междисциплинарного характера.

Основные рубрики: лингвистика и межкультурная коммуникация, социолингвистика и когнитивная лингвистика, переводоведение, прагматика и дискурсивный анализ, литературоведение и лингвокультурология, полиглотия, инновационные методики и компетентностный подход в преподавании иностранных языков, рецензии и научные обзоры.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ:

группы специальностей:

- 5.9.7. Классическая, византийская и новогреческая филология;
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования;
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования;
- 5.9.2. Литературы народов мира;
- 5.9.6. Языки народов зарубежных стран;
- 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.

Включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), elibrary, РГБ, CrossRef, EBSCO Academic Search, Ulrich's Periodicals Directory (Cambridge Information Group); Google Scholar, Library of Congress, World Cat, Lens.org, Соционет, Mendeley.

Периодичность: четыре номера в год.

Языки: русский, английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский, японский, арабский и хинди.

Журнал придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics) <http://publicationethics.org>.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС 77-66596 от 21 июля 2016 г.

Публикация статей в журнале осуществляется бесплатно.

Адрес: 119454, Москва, проспект Вернадского, 76, МГИМО МИД России

Тел.: +7 (495) 225-38-57

E-mail: philnauki@inno.mgimo.ru

Интернет-сайт: philnauki.mgimo.ru

Филологические науки в МГИМО / Linguistics & Polyglot Studies: Журнал. Том 11. №3. Специальный выпуск / Гл. ред. В.А. Иовенко. – М.: МГИМО-Университет, 2025. – 128 с.

Научное издание

Филологические науки в МГИМО / Linguistics & Polyglot Studies. Том 11. №3. Специальный выпуск.

Выпускающий редактор: Е.А. Крашенинникова

Корректурa: Т.А. Ивушкина, Г.А. Казаков

Компьютерная верстка и дизайн: Д.Е. Волков

Распространяется по подписке. Подписной индекс в каталоге ООО «Урал-Пресс» 80991.

Цена свободная.

Подписано в печать 29.09.2025 г. Формат 60x84¹/₈. Бумага офсетная. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 16. Тираж 500 экз. Заказ № 1963.

Отпечатано в производственном отделе Издательского дома МГИМО.

119454, Москва, проспект Вернадского, д. 76.

mgimo.ru/id; id@inno.mgimo.ru

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Valery A. Iovenko, Doctor of Philology, Professor, Professor at the Spanish Language Department, MGIMO University, Russia

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Sergei V. Evteev, Candidate of Philology, Professor at the Department of German, MGIMO-University, Russia

ACADEMIC EDITOR

Tatiana A. Ivushkina, Doctor of Philology, Professor, Chair of English Department №3, MGIMO University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY

Grigory A. Kazakov, Candidate of Philology, PhD, Associate Professor at English Department №3, MGIMO University, Russia

ISSUING EDITOR

Elena A. Krashenninnikova, Expert of the Directorate of Language Training, MGIMO University, Russia

Alexey N. Aleksakhin, Doctor of Philology, Professor at Department of Chinese, Vietnamese, Lao and Thai, MGIMO University, Russia

Pavel V. Balditsin, Doctor of Philology, Head of the Department of Medialinguistics, Moscow State University, Russia

Olga S. Chesnokova, Doctor of Philology, professor at Foreign Languages Department, Philological Faculty, Peoples' Friendship University of Russia, Russia

Elena L. Gladkova, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Indo-Iranian and African languages, MGIMO University, Russia

Ekaterina E. Golubkova, Doctor of Philology, Professor at the Department of English Lexicology, Faculty of the English Language, Moscow State Linguistic University, Russia

Tatiana M. Gurevich, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philology, Professor at the Department of Japanese, Korean and Indonesian Languages, MGIMO University, Russia

Nikolai V. Ivanov, Doctor of Philology, Professor, Head of Romance Languages, MGIMO University, Russia

Kitabayashi Hikaru, PhD, Professor Emeritus of Daito Bunka University, Japan

Marina P. Kizima, Doctor of Philology, Professor at Department of World Literature and Culture, MGIMO University, Russia

Lidiya P. Kostikova, Doctor of Pedagogy, Ryazan State University, Russia

Natalia V. Loseva, Candidate of Philology, Associate Professor, Professor at Department of French, MGIMO University, Russia

Natalia N. Nizhneva, Doctor of Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Evgenia V. Ponomarenko, Doctor of Philology, Professor, Professor at English Department №5, MGIMO University, Russia

Elena M. Pozdniakova, Doctor of Philology, Professor, Professor at English Department №3, MGIMO University, Russia

Maria M. Repenkova, Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Turkic Philology, Institute of Asia and Africa, Moscow State University, Russia

Nabati Shahram, Doctor of Philology, Head of the Russian Language Department at Gilan University, Islamic Republic of Iran

Andrei V. Shtanov, Candidate of Philology, Head of Near and Middle East Languages Department, MGIMO University, Russia

Elvira L. Shubina, Doctor of Philology, Professor at the Department of German, MGIMO University, Russia

Lyudmila Smirnova, PhD, Professor of Education, Mount Saint Mary College in Newburgh, USA

Svetlana G. Ter-Minasova, Doctor of Philology, President of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University, Russia

Elena Y. Varlamova, Doctor of Pedagogy, Moscow Aviation Institute, Russia

Elena V. Voevoda, Doctor of Pedagogy, Moscow State Institute of International Relations (University), Russia

Elena B. Yastrebova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, professor at English Department №1, MGIMO University, Russia

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР, ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Иовенко Валерий Алексеевич – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры испанского языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Евтеев Сергей Валентинович – к.филол. н., доцент, проф. кафедры немецкого языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР

Ивушкина Татьяна Александровна – д.филол. н., проф., заведующий кафедрой английского языка №3 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Казаков Григорий Александрович – к.филол.н., PhD, доцент кафедры английского языка №3 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Крашенинникова Елена Андреевна – эксперт Управления языковой подготовки МГИМО МИД России

Алексахин Алексей Николаевич – д.филол.н., профессор, проф. кафедры китайского, вьетнамского, лаосского и тайского языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Балдицын Павел Вячеславович – д.филол.н., профессор, заведующий кафедрой медиалингвистики МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва)

Варламова Елена Юрьевна – д.пед.н., доцент, проф. кафедры И-12 «Лингвистика и переводоведение» МАИ, (Россия, Москва)

Воевода Елена Владимировна – д.пед. н., профессор, профессор кафедры педагогической культуры и управления в образовании, профессор кафедры английского языка №2 МГИМО МИД России, (Россия, Москва)

Гладкова Елена Львовна – к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой индоиранских и африканских языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Голубкова Екатерина Евгеньевна – д.филол.н., профессор, проф. кафедры лексикологии английского языка факультета английского языка Московского государственного лингвистического университета (Россия, Москва)

Гуревич Татьяна Михайловна – д.культурологии, к.филол.н., доцент, проф. кафедры японского, корейского и индонезийского языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Иванов Николай Викторович – д.филол.н., профессор, заведующий кафедрой романских языков МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Кизима Марина Прокофьевна – д.филол.н., профессор, проф. кафедры мировой литературы и культуры МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Китабаяси Хикару – PhD, заслуженный профессор Университета Дайто-Бунка, (Япония, Токио)

Костикова Лидия Петровна – д.пед.н., профессор кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук РГУ им. С.А. Есенина, (Россия, Рязань)

Лосева Наталья Владимировна – к.филол.наук, доцент, проф. кафедры французского языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Набати Шахрам – д.филол.н., заведующий кафедрой русского языка Гилянского университета (ИРИ, Решт)

Нишнева Наталья Николаевна – академик Международной академии наук педагогического образования, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, д.пед.н., профессор кафедры английского языкознания БГУ (Белоруссия, Минск)

Позднякова Елена Михайловна – д.филол. н., профессор, проф. кафедры английского языка № 3 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Пономаренко Евгения Витальевна – д. филол. н., профессор, профессор кафедры английского языка №5 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Репенкова Мария Михайловна – д.филол.н., доцент, заведующий кафедрой тюркской филологии ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова (Россия, Москва)

Смирнова Людмила – PhD, профессор педагогики, колледж Маунт-Сент-Мэри (США, Нью-Йорк)

Тер-Минасова Светлана Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова

Чеснокова Ольга Станиславовна – д.филол. н., профессор, проф. кафедры иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов (Россия, Москва)

Штанов Андрей Владимирович – к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой языков стран Ближнего и Среднего Востока МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Шубина Эльвира Леонидовна – д.филол.н., профессор, проф. кафедры немецкого языка МГИМО МИД России (Россия, Москва)

Ястребова Елена Борисовна – к.пед.н., доцент, проф. кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России (Россия, Москва)

CONTENTS

Preface 8

RESEARCH ON POLYGLOTTERY

Quantifiable Aspects of Language Acquisition 10
Grigory Kazakov

Experimental Application of the Hyperintensive Method for Entering Conversational Practice
in German Using Only AI Tutors 24
Alan Bigulov

STUDIES IN RARE LANGUAGES AND SCRIPTS

Practices and Ideologies of Mother-Tongue-Based Multilingual Education:
A Case Study of Tibetan in Nepal 55
Aita Bishowkarma & Babu Ram Bishwokarma

Using the Nahuatl Language in Academic Writing 66
Osvaldo Alexis Zúñiga Elizalde

LANGUAGES IN WORLD HISTORY

11th Century Genealogical and Onomastic Connections between Old Rus and the British Isles 78
Hikaru Kitabayashi

The Genitive in the Earliest English Anthropic and Somatic Phraseology 102
Sergey Mukhin & Daria Efremova

SOCIOLINGUISTICS AND GEOLINGUISTICS

The Intersection of Language and Class in Literature 114
Tatiana Ivushkina

Language News across the World 2025 124

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	8
-------------------	---

ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИГЛОТИИ

Измеряемые аспекты овладения языком	10
<i>Г.А. Казаков</i>	
Экспериментальное применение методики гиперинтенсива для вхождения в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами	24
<i>А.К. Бигулов</i>	

ИЗУЧЕНИЕ РЕДКИХ ЯЗЫКОВ И ПИСЬМЕННОСТЕЙ

Практики и идеологии многоязычного образования на основе родного языка: пример тибетского языка в Непале	55
<i>А. Бишовкарма, Б.Р. Бишовкарма</i>	
Использование языка науатль в академическом письме	66
<i>О.А. Суньига Элисалъде</i>	

ЯЗЫКИ В МИРОВОЙ ИСТОРИИ

Генеалогические и ономастические связи между Древней Русью и Британскими островами в XI веке	78
<i>Х. Китабаяси</i>	
Генитив в ранней антропной и соматической фразеологии английского языка	102
<i>С.В. Мухин, Д.А. Ефремова</i>	

СОЦИОЛИНГВИСТИКА И ГЕОЛИНГВИСТИКА

Пересечение языка и класса в литературе	114
<i>Т.А. Ивушкина</i>	
Лингвистические новости в мире 2025 года	124

Preface

Language is a factor and an instrument of both personal and social development. In this regard, linguistics is designed not only to reveal the internal mechanisms of language, but also to offer solutions for pressing problems of education, language policy and international communication. Our special issue seeks to meet all these requirements of time.

The papers in the section of polyglottery introduce the topic of quantitative research into the process of language acquisition, including using artificial intelligence technologies. The theme of rare languages and scripts is represented by new studies about the languages of Nepal and Mexico. The section of sociolinguistics and geolinguistics considers the linguistic reflection of class differences in fiction.

In addition, in this issue we open a new section devoted to languages in world history: both to the languages of past eras and to language as a factor of writing and interpreting history (in this case, by reference to the English language, medieval manuscripts and onomastics). The column of linguistic news from around the world that started a year earlier also continues.

We hope that this issue, at least to some extent, will reflect for readers the versatility of language as a unique phenomenon embracing all spheres of public life and bringing together people on different continents.

Editors

Предисловие

Язык является фактором и инструментом как личного, так и социального развития. В связи с этим лингвистика призвана не только раскрывать внутренние механизмы языка, но и предлагать решения для насущных проблем образования, языковой политики и международного общения. На все эти требования времени стремится отвечать наш специальный выпуск.

Статьи раздела полиглотики вводят тему количественного изучения процесса овладения языком, в том числе с помощью технологий искусственного интеллекта. Тематика редких языков и письменностей представлена новыми исследованиями о языках Непала и Мексики. В разделе социолингвистики и геолингвистики рассматривается языковое отражение классовых различий в художественной литературе.

Кроме того, в этом номере мы открываем новый раздел, посвящённый языкам в мировой истории: как языкам прошлых эпох, так и языку как фактору написания и интерпретации истории (в данном случае на материале английского языка, средневековых рукописей и ономастики). Продолжается также введённая годом ранее рубрика лингвистических новостей со всего мира.

Надеемся, что этот номер хотя бы в небольшой мере отразит для читателей многогранность языка как уникального феномена, охватывающего все сферы общественной жизни и собирающего воедино людей на разных континентах.

Редакторы



Quantifiable Aspects of Language Acquisition

Grigory Kazakov

MGIMO University
76, Prospekt Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia

Abstract. This paper investigates the quantifiable aspects of language acquisition such as the amount of input (perceived speech material) and vocabulary size. In light of the disillusionment of language education methodology in the 20th century with the search for an ideal method of language learning, the need for a new theoretical framework that will account for the available research data is emphasized. Stephen Krashen's theory of second language acquisition is described as the most significant contribution to this end. Krashen's hypotheses of acquisition and learning, natural order, monitor, comprehensible input and emotional filter are discussed. It is theorized that statistical processing of language input by the brain lies at the core of language acquisition. Reference is made to evidence from first language acquisition and polyglots' study of foreign languages confirming this statement. The requirements for optimal input are examined, leading to the question of sufficient input quantity (measured by the number of words). Relevant data from first language acquisition, corpus linguistics and polyglottery is presented. Then, the question of vocabulary size corresponding to different levels of language competence is addressed by reference to estimates found in polyglot literature, exam-based research and online sources. In conclusion, it is argued that reaching an intermediate level in foreign language skills (B1–B2 in the European framework), requires the input of about one million words while mother tongue acquisition in childhood requires several dozen times more. This result can serve as a reference point for language education curriculum and materials development. On this basis, some practical recommendations for the improvement of language education are proposed, namely the need for talking with children more, calculating input in the learning process, using audio and video materials more widely, stimulating extensive reading, encouraging students to perceive information on topics of interest in a foreign language, and working with their motivation. Finally, the importance of further quantitative studies on language acquisition is underscored.

Keywords: quantitative aspects of language acquisition, second language acquisition, input, vocabulary size, child speech, corpus linguistics, polyglottery

For citation: Kazakov, G.A. (2025). Quantifiable Aspects of Language Acquisition. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 10–23. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-10-23>

Измеряемые аспекты овладения языком

Г.А. Казаков

Московский государственный институт международных отношений (университет), МИД России
119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. В данной статье исследуются количественно измеряемые аспекты овладения языком, такие как объём инпута (воспринимаемого речевого материала) и размер словарного запаса. В свете того, что методика языкового образования в конце XX века разочаровалась в поиске идеального метода изучения языка, подчёркивается необходимость новой теоретической основы, которая будет учитывать имеющиеся исследовательские данные. Теория усвоения неродного языка С. Крашена описывается как наиболее значительный вклад в достижение этой цели. Обсуждаются гипотезы Крашена об усвоении и изучении языка, естественном порядке усвоения языковых структур, редакторе, понятном инпуте и эмоциональном фильтре. Выдвигается теория, что в основе усвоения языка лежит статистическая обработка инпута мозгом. Приводятся ссылки на данные о процессе усвоения родного языка и изучении иностранных языков полиглотами, подтверждающие этот тезис. Рассматриваются требования к оптимальному инпуту, что приводит к вопросу о достаточном объёме инпута (измеряемого количеством слов). Анализируются релевантные данные из области усвоения родного языка, корпусной лингвистики и полиглотии. Затем изучается вопрос о размере словарного запаса, соответствующего разным уровням языковой компетенции, с учётом оценок, опубликованных в полиглотической литературе, исследованиях на основе экзаменов и интернет-источниках. В заключение утверждается, что для достижения среднего уровня владения иностранным языком (B1–B2 по европейской системе) требуется инпут в количестве около 1 млн. слов, тогда как для усвоения родного языка в детстве необходимо в несколько десятков раз больше. Этот результат может служить ориентиром для разработки учебных программ и материалов по иностранным языкам. На этой основе предлагаются некоторые практические рекомендации для усовершенствования языкового образования, а именно необходимость большего количества речевого общения с детьми, учёта инпута в учебном процессе, более широкого использования аудио- и видеоматериалов, стимулирования экстенсивного чтения, поощрения работы студентов с интересующим их тематическим материалом и внимания к их мотивации. Наконец, подчёркивается важность проведения дальнейших количественных исследований в области овладения языком.

Ключевые слова: количественные аспекты овладения языком, теория усвоения неродного языка, инпут, словарный запас, детская речь, корпусная лингвистика, полиглотия

Для цитирования: Казаков, Г.А. (2025). Измеряемые аспекты овладения языком. *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 10–23. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-10-23>

1. Введение

С конца XIX века методическая наука вращалась вокруг поисков идеального метода обучения иностранным языкам. Однако в конце XX века методический поиск разочаровался в понятии метода, то есть совокупности определённых принципов, которые вместе должны дать оптимальный результат обучения иностранным языкам. Идеальный метод не был найден, поскольку каждый метод имеет свои ограничения и применим для той или иной категории людей, для тех или иных целей изучения иностранного языка. Соответственно, стал вопрос о поиске новых понятий, которые позволили бы дать ориентиры в сфере изучения и преподавания иностранных языков [24, р. 14–16].

Если нет только одного определённого пути, тогда как подходить к обучению иностранным языкам? Что может служить его опорой? В свете данных о фундаментальных факторах процесса овладения языком, нейробиологии речи и природе человеческого языка, перед нами стоит задача создать такую модель, выстроить такую систему понятий, которая бы учитывала эти объективные данные, а не противоречила им, и позволяла предсказывать степень продуктивности того или иного подхода к обучению иностранным языкам.

2. Теория усвоения неродного языка С. Крашена

Наиболее значительный шаг в направлении поиска такой системы понятий, которая позволила бы в целом описать причины успеха изучения иностранного языка, как представляется, был предпринят американским лингвистом и методистом С. Крашеном. Его теория была сформулирована в 1980-е годы и не потеряла своей актуальности и сегодня. Из доступных автору данных она видится наиболее удачным описанием тех факторов, от которых зависит успешность изучения и преподавания иностранных языков. Название сферы её применения – теория усвоения неродного, или второго, языка (*second language acquisition*) – это наименование той дисциплины, которая более или менее соответствует тому, что в русскоязычной традиции называется методикой (возможно, с более прочной опорой на психолингвистические исследования). Теория Крашена формулируется в пяти гипотезах [20, р. 9–33].

1. Первая гипотеза заключается в различении усвоения и изучения языка (*acquisition and learning*). Крашен пишет о том, что эти два процесса не идентичны, что есть два источника, из которых мы черпаем знание языка. Один источник – это «усвоение» языка (*acquisition*). Это непровольный и не контролируемый сознанием процесс. Ученик не концентрируется на изучении, но произвольно усваивает структуру языка, понимает смысл новых слов и т.д. В то же время «изучение» языка (*learning*) – сознательный процесс, когда целенаправленно изучаются правила языка: грамматика, лексика и т.д. Крашен говорит о том, что это два отдельных процесса, которые играют разную роль в овладении новым языком.

2. Вторая гипотеза называется гипотезой о естественном порядке, согласно которой язык усваивается не в какой-то непредсказуемой последовательности, то есть каждый раз как получится, но в определённом естественном порядке формирования его структур. В своей книге Крашен на основе ряда исследований приводит примеры из английского языка, которые показывают, какие формы усваиваются раньше или позже. Например, среди первых, которые усваиваются быстрее всего, суффикс *-ing* (длительная форма глагола), суффикс множественного числа *-s*, глагол-связка *to be* и затем другие формы. Таким образом, утверждается, что в усвоении языка всегда прослеживается определённая закономерность.

3. Третья гипотеза называется по-английски *The Monitor Hypothesis*, гипотеза о редакторе. Эта гипотеза проливает свет на роль изучения языка, то есть сознательного достижения языковых знаний в результате систематических занятий и запоминания. Функция редактора заключается в контроле применения наличествующих знаний. Когда мы хотим сказать что-то, наша

способность порождать речь спонтанно не зависит от сознательного изучения («редактора»). Роль этих сознательно выученных языковых фактов лишь в том, чтобы редактировать высказывания, которые мы способны порождать спонтанно, но источником их порождения является только непроизвольное усвоение (*acquisition*). Иными словами, благодаря тому, что мы усваиваем непроизвольно, мы способны порождать речь, не задумываясь над формами и грамматическими нюансами. Это неосознанный процесс. А при целенаправленном использовании знаний включается редактор, который реагирует на готовое высказывание и анализирует его с точки зрения грамматической, лексической, стилистической и т.д. правильности, то есть мы оцениваем то, что уже непроизвольно родилось в нашей голове. В этом заключается различие между процессами усвоения и изучения языка.

Каким же образом в таком случае усваивается язык и откуда появляется способность порождать речь, то есть именно то, что называют свободным владением языком, когда мы не задумываемся над каждым суффиксом и окончанием, а просто свободно говорим и высказываем собственные мысли, суждения и т.д.? На эти вопросы отвечают гипотеза о понятном инпуте и гипотеза об эмоциональном фильтре.

4. Главная из них – это гипотеза о понятном инпуте: она представляет собой центр всей теории. Согласно данной гипотезе, источником приращения знания языка в процессе непроизвольного усвоения является только понимание доступного языкового материала. Когда мы встречаемся с образцами речи в письменной или устной форме, то есть слышим речь других людей или аудиозапись, смотрим видеофильмы, читаем тексты, наш мозг получает инпут (*input*) – воспринимаемые нами устные и письменные тексты. И только когда мы понимаем этот языковой материал, происходит приращение знания языка. Крашен описывает это формулой $i + 1$, где i – это имеющийся языковой уровень, наше знание, а $+1$ означает материал немного выше текущего уровня знаний, прибавление нового к уже имеющемуся багажу.

5. Эмоциональный фильтр (*affective filter*), в свою очередь, – это психологический барьер, своего рода заслонка на пути инпута. Психологическая неготовность или закрытость, вызванная негативными эмоциями, страхом, тревожностью и т.д., блокирует восприятие языкового материала. Зрительно это можно изобразить следующим образом (см. рис. 1 и 2).

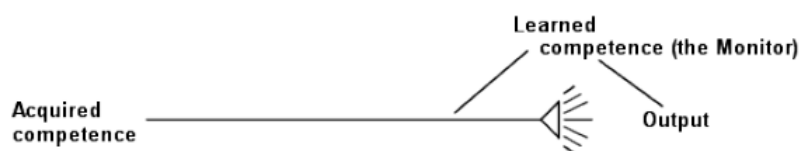


Рис. 1. Роль «редактора» [20, p. 16]

Мы, благодаря уже ранее усвоенному языковому материалу, приобретаем способность к производству речи (*acquired competence*) и порождаем некое высказывание (*output*), которое впоследствии контролируем на предмет его правильности: с точки зрения использования падежей, расстановки окончаний и т.д.

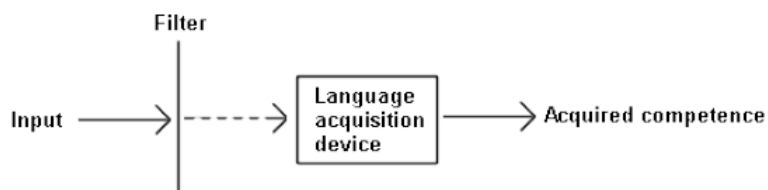


Рис. 2. Роль инпута и эмоционального фильтра [20, p. 32]

Даже в родном языке мы иногда задумываемся постфактум, правильно ли, например, мы всё согласовали в предложении. Это и есть иллюстрация роли редактора, то есть сознательно изученных языковых сведений. Инпут же работает как некий поток необходимой языковой информации, поступающей в наш мозг. Крашен называет это *language acquisition device* (термин Н. Хомского), буквально «устройство по усвоению языка» – некий предполагаемый участок мозга, некая функция, которая ответственна за усвоение языкового материала. И если инпут доставляется в этот участок благополучно, это приводит к приращению непроизвольно усвоенных языковых знаний, то есть повышается наша речевая способность, способность спонтанно производить речь. Но на пути инпута может стать фильтр как заслонка, которая не даст ему пройти в наш мозг, и тогда процесс не приносит результатов.

Главным понятием здесь выступает именно инпут, поэтому представляется необходимым остановиться на этом подробнее. Это можно наблюдать на примере усвоения родного языка ребёнком: без направленного на него достаточного количества инпута оно невозможно [15, р. 235], [17, р. 118]. При этом ребёнок должен получать инпут от родителей и других окружающих людей – технические средства (телевизор, радио и другие подобные устройства) не достигают должного эффекта, поскольку отсутствует компонент непосредственного взаимодействия и эмоционального общения [7, с. 51], [13, с. 265], [20, р. 63].

Таким образом, инпут – это действительно главная переменная в теории усвоения неродного языка и центральное понятие, потому что даже эмоциональный фильтр, вторая главная переменная, служит как бы поправкой к работе по усвоению языка в связи с получением инпута, что можно представить в виде дроби, где инпут – это числитель, а эмоциональный фильтр – знаменатель. Чем больше инпут, тем выше результат усвоения языка; чем выше эмоциональный фильтр (уровень страха, тревожности, напряжения), тем ниже результат, тем меньше эффект от инпута. Соответственно, чем больше инпута и чем меньше негативных эмоций, то есть чем ниже эмоциональный фильтр, тем лучше итоговый результат (рис. 3). Таким образом, процесс усвоения речи можно представить в виде следующей формулы:

$$\frac{\text{инпут}}{\text{эмоциональный фильтр}} = \text{усвоение языка}$$

Рис. 3. Формула усвоения языка

Другие источники, в частности эмпирические наблюдения полиглотов, также подтверждают значение инпута, ключевую роль достаточного количества языкового материала [8], [19, р. 115], [21]. В мозге работает некий статистический механизм, который прозаически можно сравнить с водопроводным счётчиком. Чем больше воды протекает по трубе, тем выше значение показаний на счётчике. Чем больше через мозг проходит языкового материала, который можно измерить количеством слов, содержащихся в поступающих устных и письменных текстах, тем лучше результат. Таким образом, измерение инпута позволяет предсказывать эффективность овладения иностранным языком в каждом конкретном случае.

3. Требования к инпуту

Однако для того, чтобы инпут был усвоен наилучшим образом, он должен соответствовать нескольким требованиям [20, р. 62–73].

1. Прежде всего, инпут должен быть понятным. Если включить аудио- или видеозапись на совершенно неизвестном языке и несколько часов её слушать либо же взять текст, пусть даже записанный, скажем, латинским алфавитом, который можно произнести, но где не понятно ни одно слово, то никакого эффекта от этого не будет. Инпут присутствует, но не соблюдается условие о его понятности. Приращение знания языка происходит, когда инпут в целом понятен и содержит небольшое количество новых элементов, о значении которых можно догадаться по контексту.

Но в этом случае возникает вопрос: если мы начинаем изучать новый язык, как сделать инпут понятным? Ведь любое сообщение на новом языке для нас будет совершенно непонятно. Здесь потребуются вспомогательные инструменты, такие как параллельный перевод, когда на одной или соседних страницах представлены и целевой текст, и его перевод на уже знакомый читателю язык [9]. Кроме того, можно использовать субтитры (если речь идёт о видеоматериалах), комментарии к устным или письменным текстам, или просто читать или смотреть материалы, которые уже знакомы на родном языке. В последнем случае мы уже имеем представление об истории, и поэтому, встретив иноязычные формы, многое можем вывести из нашего фонового знания.

2. Инпут также должен быть интересным и соответствовать личным потребностям человека, изучающего язык. Иными словами, тематика текстов должна вызывать какой-то отклик. Если ученик интересуется историей, а читает технические инструкции, это будет вызывать повышение эмоционального фильтра, поскольку будет восприниматься как неактуальная информация. Хотя языковой материал есть, у изучающего нет на него запроса. Таким образом, речь идёт о тематическом подборе. При этом сам характер темы не важен: язык можно изучать по текстам любой тематики. Важно только, чтобы она соответствовала нашим интересам и личным задачам.

3. Инпут должен быть представлен в достаточном количестве. Если прочитать один абзац текста или послушать пять минут аудиозаписи, этого будет недостаточно для того, чтобы усвоить необходимые структуры языка. Становится ясно, что инпута должно быть большое количество. Но сколько именно? Если это главная переменная при усвоении неродного языка (и родного тоже), то совершенно необходимо понимать, какой объём текстов нужно закладывать в учебники, сколько часов видеозаписи требуется для того, чтобы достичь того или иного уровня владения языком, и т.д. Таким образом, это становится центральным вопросом методических разработок, на который Крашен не даёт ответа. Он говорит, что на момент написания его книги (начало 1980-х годов) у него для этого было недостаточно данных, но в целом инпута должно быть значительно больше, чем сейчас содержится в наших программах [20, р. 73]. Однако за последние десятилетия, как представляется, определённые эмпирические данные были накоплены, и теперь можно в некоторой степени приблизиться к ответу на вопрос, сколько же именно инпута необходимо для усвоения языка [10].

4. Вопрос о количестве инпута

4.1. Данные детской речи

Первый источник информации на этот счёт – это усвоение родного языка, детская речь. В конце XX века в США было проведено исследование, связанное с усвоением английского языка как родного. Б. Харт и Т. Рисли в течение 2,5 лет наблюдали за речевым развитием детей в нескольких десятках американских семей. Эти семьи были разного социального уровня, разного материального достатка. В результате наблюдений исследователи пришли к выводу, что за час времени в семьях малого достатка ребёнок получает инпут в размере в среднем 616 слов; в семьях среднего достатка практически в два раза больше – 1251 слово; а в очень обеспеченных семьях и того больше – более 2000 слов за час (см. табл. 1). Исследователи записывали на аудиоустройство всю речь, которую дети слышали за это время в своей семье, то есть которая была направлена в сторону ребёнка, и затем посчитали количество слов. Далее, исходя из представлений о 14 часах бодрствования ребёнка в сутки, они посчитали, что за четыре года, отталкиваясь от приведённых выше показателей, ребёнок в малообеспеченной семье в США получит инпут в размере 13 млн. слов; в семьях среднего достатка – 26 млн.; и в богатых семьях – 45 млн. слов. Таким образом, налицо очень существенный разрыв. Статья, в которой были опубликованы эти данные, так и называлась: “30 million word gap” (разрыв в 30 млн. слов) [18].

Таблица 1

Результаты исследования Б. Харт и Т. Рисли

<i>Семьи</i>	<i>Инпут</i>	<i>Количество слов в час</i>	<i>Количество слов за 4 года</i>
Малообеспеченные		616	13 млн.
Среднего достатка		1251	26 млн.
Богатые		2153	45 млн.

Возникает вопрос, почему имеет место такой разрыв между семьями разного достатка? По всей видимости, это связано с тем, что родители в более обеспеченных семьях имеют возможность проводить с ребёнком больше времени и, соответственно, больше с ним общаются. Аналогичную тенденцию можно проследить в процессе обучения чтению на родном языке. Речь идёт о так называемом «эффекте Матфея», когда в более обеспеченных семьях ребёнок получает больше общения со стороны родителей: с ним больше разговаривают, ему больше читают вслух, благодаря чему он становится более подготовлен к чтению и в дальнейшем лучше читает. Это, в свою очередь, помогает ему наращивать запас слов и увеличивает систему понятий у него в голове, что способствует его дальнейшему когнитивному развитию. Вследствие этого он читает ещё лучше и больше и таким образом процесс ускоряется. А ребёнок, который недополучает подобной подготовки к чтению из устной речи, в дальнейшем, когда начинаются школьные занятия и нужно постоянно читать, сталкивается с трудностями. Он начинает отставать, и этот разрыв, который можно измерить словарным запасом, становится всё больше [5, с. 185]. Харт и Рисли также устанавливают некоторые корреляции между выявленным ими лексическим разрывом и разницей в учебных успехах и в целом интеллектуальном развитии детей из разных семей [18, р. 4, 9]. Их социальные выводы вызвали большой резонанс и споры в США.

Но в данном случае нас интересует именно числовая сторона, а именно что это исследование предоставляет нам данные о том, сколько слов усваивается ребёнком за определённый период. Что из этого можно вывести? Если посчитать среднее арифметическое между указанными величинами (13, 26 и 45 млн.), мы получим 28 млн. слов за четыре года. Данное число можно соотнести с тем, что словарный запас ребёнка в этом возрасте в родном языке варьирует в размере от 1500 до 2000 слов. Таким образом, можно видеть, какая колоссальная величина, около 30 млн. слов инпута из устной речи окружающих, прежде всего родителей, нужна, чтобы из них выкристаллизовались только около 2000 слов собственного лексического запаса ребёнка.

4.2. Данные корпусной лингвистики

Другое исследование, которое может служить источником данных о количестве инпута, было выполнено в русле корпусной лингвистики новозеландским лингвистом П. Нейшном на материале английского языка [23]. В любом языке одни слова используются в речи чаще, а другие – реже, в связи с чем возможно составление списков слов по их убывающей частотности. Нейшн поставил перед собой задачу выяснить, какой объём текста необходим, чтобы наиболее частотные английские слова (от второй до девятой тысячи) естественным образом встретились при чтении достаточное для запоминания количество раз. В данном случае он исходил из того, что для запоминания необходимо встретить новое слово в разных контекстах порядка 12 раз. Выполнив статистический поиск в корпусах английского языка, Нейшн пришёл к следующим выводам. Для второй тысячи самых частотных лексических гнезд (групп однокоренных слов) нужен текст объёмом в 200 тыс. слов, для третьей тысячи – 300 тыс., для четвёртой – 500 тыс., для пятой тысячи – 1 млн. слов, для шестой – 1,5 млн., для седьмой – 2 млн., для восьмой – 2,5 млн., и для девятой тысячи – 3 млн. слов (см. табл. 2). Таким образом, чем реже слова, тем больший объём текста необходим, чтобы произвольным образом усвоить их при чтении.

Таблица 2

Результаты исследования П. Нейшна

<i>Самые частотные лексические гнезда английского языка</i>	<i>Количество инпута, необходимое, чтобы встретить в тексте порядка 12 раз</i>
2-я тысяча	200 тыс.
3-я тысяча	300 тыс.
4-я тысяча	500 тыс.
5-я тысяча	1 млн.
6-я тысяча	1,5 млн.
7-я тысяча	2 млн.
8-я тысяча	2,5 млн.
9-я тысяча	3 млн.

4.3. Данные полиглотики

И, наконец, из данных полиглотики, то есть информации об овладении многими языками полиглотики, также можно извлечь некоторые, как представляется, интересные сведения. На Съезде полиглотов 2017 года в Братиславе, Р. Дирман выступил с докладом, в котором озвучил эмпирические наблюдения некоторых полиглотов, пользователей определённого интернет-форума, о том, сколько часов просмотра видеозаписей им потребовалось для того, чтобы перейти от одного уровня владения языком к другому (пользуясь европейской шкалой языковых уровней от A1 до C2). Из этих усреднённых данных следовало, что для достижения уровня B1 нужно было порядка 150 часов видеоматериала, для уровня B2 – 366 часов, для уровня C1 – 590 часов, и для C2 – более 2000 часов [16].

Чтобы составить представление об инпуте, который стоит за этим объёмом видеоматериалов, можно воспользоваться подсчётами П. Нейшна, который в своём ранее упомянутом исследовании отмечает, что один час чтения даёт инпут порядка 10 тыс. слов, тогда как час просмотра видеоматериалов даёт в два раза меньше, примерно 5 тыс. слов [23, р. 8]¹. Исходя из этих данных, несложными математическими вычислениями мы получаем такие величины, как 750 тыс. слов для уровня B1, примерно 2 млн. слов для уровня B2, около 3 млн. слов для уровня C1 и 10 млн. для уровня C2 (см. табл. 3).

Таблица 3

Данные о соотношении объёма видеоматериалов, уровня владения языком и лексического инпута

<i>Уровень</i>	<i>Видео в часах</i>	<i>Инпут в словах</i>
B1	150	750 тыс.
B2	366	1 млн. 830 тыс.
C1	590	2 млн. 950 тыс.
C2	более 2000	10 млн.

5. Словарный запас и уровень владения языком

Что же можно из этого всего вывести? Предположим, у нас есть представление об объёме инпута, но какое количество слов собственного словарного запаса будет ему соответствовать? И как соотносятся уровни владения языком с разным размером словарного запаса? Парадоксально, но по такому важному для методики изучения и преподавания языков вопросу практически

¹ Эта разница объясняется тем, что в фильмах часть лексических описаний заменяется зрительным рядом, и, кроме того, словарный запас устной речи значительно более ограничен, по сравнению с письменной. По всем этим причинам чтение представляет собой гораздо более богатый источник инпута, чем видео и аудио, хотя преимущество последних является невербальный контекст.

нет исследований. Автору удалось найти только одно специальное исследование, посвящённое этой теме (даже не вопросу об инпуте, а вопросу о том, какие показатели лексического запаса соответствуют уровням владения языком по европейской шкале). Кроме того, очень разные оценки встречаются в интернет-источниках.

Э. Гуннемарк в своей книге «Искусство изучать языки» и, ссылаясь на него, Д. Б. Никуличева в книге «Как найти свой путь к иностранным языкам» приводят цифры, которые можно свести в следующую систему. Уровню владения языком А соответствует словарный запас в размере от 400 до 500 слов, уровню В1 – примерно в два раза больше, уровню В2 – от 1500 до 2000 слов, и уровню С – 8000 слов [6, с. 50–51], [12, с. 239]. Основой для подсчётов стали, во-видимому, наблюдения Гуннемарка о степени беглости речи и понимания текста в зависимости от количества выученных слов, которые Д. Б. Никуличева соотносит с уровнями европейской шкалы. Можно видеть, что в приведённых вычислениях между уровнями предполагается примерно двукратное увеличение. Поскольку Гуннемарк пользуется собственной шкалой языковых уровней, а Д. Б. Никуличева соотносит их с уровнями А, В1, В2 и С (не подразделяя А и С), следуя логике двукратного увеличения, для уровня А1 можно вывести величину от 200 до 250 слов, а для уровня С1 – словарный запас от 3000 до 4000 слов, который Гуннемарк рассматривает как ступень, непосредственно следующую за лексическим уровнем 1500–2000 слов.

Единственное известное специальное исследование, посвящённое вопросу о том, как объём словарного запаса соотносится с уровнем владения языком, основано на материалах кембриджских экзаменов [22]. Дж. Милтон и Т. Алексису исследовали размер словарного запаса у людей, сдававших кембриджские экзамены для того или иного уровня владения языком, и в дальнейшем соотнесли сведения о словарном запасе этих людей с тем уровнем, которого они достигли. В результате были получены другие, отличные от Гуннемарка и Никуличевой, данные, хотя и совпадающие в некоторых местах, в частности, в уровне С1. Но отправная точка в любом случае другая (более высокая). Согласно этому исследованию, уровень А1, должно быть, соответствует словарному запасу менее 1500 слов, А2 – в среднем 2000, В1 – 3000, В2 – 3500, С1 – около 4000, и С2 приближается к 5000 (из 5000 наиболее частотных слов).

В качестве ещё одного источника информации по данному вопросу можно рассмотреть опубликованные на интернет-форумах практические наблюдения людей, изучающих языки². Среди них встречаются весьма разные оценки (в табл. 4 они приводятся как диапазон значений для каждого уровня). Как можно видеть, различие очень большое вплоть до того, что на уровне С2 наблюдается варьирование от 10 до 16 тыс. слов.

Таблица 4

Данные о соотношении уровня владения языком и словарного запаса

Уровень владения	Объём словарного запаса		
	Гуннемарк, Никуличева	Milton, Alexiou (max. 5000)	Форумы
A1	200–250	<1500	300–500
A2	400–500	1500–2500	600–1000
B1	800–1000	2750–3250	1200–2000
B2	1500–2000	3250–3750	2500–4000
C1	3000–4000	3750–4500	5000–8000
C2	8000	4500–5000	10 000–16 000

Как же оценить все эти разрозненные данные? Если подходить к этому вопросу с точки зрения частотности (чем выше наш уровень владения языком, тем более редкими словами мы владеем) и руководствоваться законом Ципфа (частота использования слов в тексте уменьшается

² What are estimates of vocabulary size for each CEFR level? URL: <https://languagelearning.stackexchange.com/questions/3061/what-are-estimates-of-vocabulary-size-for-each-cefr-level/3063> (дата обращения: 10.09.2025).

пропорционально их рангу: второе по употребительности слово встречается вдвое реже, чем первое, и т.д.), то нужно, по всей видимости, предполагать более значительное увеличение словарного запаса при переходе от одного уровня к другому. Таким образом, те подсчёты, в которых мы будем видеть большой разрыв между уровнями, будут ближе к истине. Однако необходимо оговориться, что, возможно, объём словарного запаса как математически исчисляемая величина в целом не соотносится с уровнями владения языком по европейской системе, которые представляют собой совокупность описательных характеристик. Открытым остаётся и вопрос о количестве инпута, соответствующего тому или иному размеру словарного запаса. Иными словами, сколько нужно услышать на иностранном языке устной речи, прочесть текстов (что можно измерить количеством содержащихся в них слов), чтобы достичь определённого уровня в обучении языку и того объёма словарного запаса, который ему соответствует? Этот вопрос остаётся предметом дальнейших исследований.

6. Выводы

Исходя из всех приведённых выше данных, представляется возможным сделать следующие выводы.

1. Необходимое количество инпута нужно рассчитывать применительно к каждому целевому уровню владения языком. Если мы просто называем некий объём инпута, неясно, какому уровню он соответствует. Однако одну определённую величину, соответствующую пороговому уровню, можно вывести.

2. Уровню B1–B2 по европейской системе соответствует инпут в размере 1 млн. слов. Если исходить из точки зрения, что пороговый уровень достаточен для большинства целей изучения иностранного языка, то на эту величину можно ориентироваться при составлении учебных программ и разработке учебных материалов³.

Как представить себе объём в 1 млн. слов? Посчитано, например, что семь книг о Гарри Поттере содержат на английском немногим более 1 млн. слов [25, р. 16]. Эта величина представляется вполне достижимой, если мы зададимся целью и распределим этот объём, притом в него включается не только чтение письменных текстов, но вся речь, которую воспринимает человек: речь преподавателя, обращённая к студентам, речь, воспринимаемая в разговоре с носителем языка, и т.д. Всё это учитывается статистическим механизмом, если инпут (возвращаясь к вопросу о необходимых требованиях) понятен, соответствует интересам, потребностям изучающего и предоставляется в достаточном количестве. Соответственно, исходя из этого числа, мы можем планировать, сколько текстов на иностранном языке нужно включить в пособия, сколько заложить в программы часов аудио- и видеозаписи и т.д. Таким образом, появляется научно обоснованная отправная точка для расчётов, связанных с учебными программами по иностранным языкам.

3. Из приведённых данных можно видеть, что ребёнку при усвоении родного языка нужно значительно (многократно, в десятки раз) больше инпута, чем взрослому человеку при изучении иностранного языка. Здесь можно видеть подтверждение закономерности, заключающейся в том, что родной язык усваивается медленнее, чем иностранный. Когда мы изучаем иностранный язык, у нас уже есть когнитивная система на основе родного языка, и новые данные ложатся на эту систему, поэтому навыки иностранного языка можно развивать значительно быстрее (хотя они и зависят от соответствующих навыков родного языка).

³ Разумеется, здесь речь не идёт о более высоких уровнях владения языком (профессиональное лингвистическое образование и т.п.). В этом случае нужно предполагать значительно большее количество инпута.

7. Практические рекомендации

Из теории усвоения неродного языка, из гипотезы о понятном инпуте, подтверждаемой многочисленными данными, и из тех сведений, которые у нас есть для того, чтобы ответить на вопрос о необходимом количестве инпута, можно вывести следующие практические рекомендации.

1. Если речь идёт об усвоении родного языка, нужно больше разговаривать с детьми для их полноценного речевого, лексического и интеллектуального развития. Это подтверждается и исследованиями, связанными с освоением навыка чтения. Чем больше с ребёнком говорят, тем лучше он готов к дальнейшему чтению, тем лучше развивается его словарный запас и в дальнейшем когнитивные способности в целом.

2. Мы можем учитывать инпут, когда мы разрабатываем учебные пособия и программы. В этом случае преподаватель, который захочет выстроить все учебники в систему, исходя из теории усвоения неродного языка, сможет посчитать предполагаемое количество инпута, который будет дан студентам в программах за счёт занятий, чтения, аудиоматериалов и т.д.⁴ Эти данные можно без труда получить с помощью функции статистики в текстовом редакторе. Если речь идёт об аудио- и видеозаписях, объём инпута можно вычислить исходя из того, что один час записи содержит примерно 5 тыс. слов.

3. Необходимо включать больше аудио- и видеоматериалов в занятия по иностранным языкам. Почему? Не с точки зрения их богатства инпута – выше было показано, что чтение даёт существенно больше лексического материала. Но аудио- и видеоматериалы хороши на более ранних стадиях изучения нового языка, поскольку содержат более широкий контекст. Когда мы читаем письменный текст, мы не видим в письменных знаках ни выражения лица, ни жестикуюляции, ни зрительного ряда и т.д. Чем шире контекст, тем больше у нас возможностей для догадки о значении новых лексических единиц. Таким образом, повышается понятность инпута. К тому же аудио- и видеоматериалы задействуют более широкий спектр эмоций и поэтому в большей степени способствуют снижению эмоционального фильтра (обычно ученики с большим расположением готовы смотреть видео и слушать аудио, чем читать письменный текст, если у них недостаточная мотивация). Кроме того, известно, что устная речь предшествует развитию письменной речи [3, с. 100, 104]. Поэтому, если в начале изучения нового языка не дать достаточного количества аудио- и видеоматериалов, то переход к письменным текстам будет в дальнейшем объективно затруднён.

4. Следует стимулировать экстенсивное чтение текстов по выбору учащихся. «Экстенсивное» означает направленное на максимальное количество, а не на глубокий анализ каждой конкретной языковой формы, которая встречается на странице. Интенсивное чтение имеет место тогда, когда мы берём небольшой отрывок текста и детально его анализируем. В этом случае происходит работа «редактора», пользуясь технологией Крашена, то есть мы пользуемся сознательно изученными языковыми сведениями. Таким образом происходит изучение (*learning*), но не усвоение (*acquisition*). Усвоение же будет происходить в том случае, когда мы предоставим большое количество текстов, в которых человек, изучающий язык, естественным образом столкнётся с новым для него материалом, значение которого он сможет вывести из контекста и таким образом неосознанно усвоить.

5. Следует также поощрять работу студентов с информацией по интересующим их темам на иностранном языке. Человек интересуется, может быть, какими-то научными дисциплинами, общественной жизнью, международными отношениями и т.д. Ему интересно получать информацию, читать новости, связанные с этой тематикой. Всё то же самое можно делать на иностранном языке. Когда нам интересен текст не только ради того, чтобы он помог нам овладеть языком, но и просто ради своего содержания, тогда происходит наилучшее усвоение языка.

⁴ Пример учёта количества инпута см. в пособиях МГИМО, подготовленных при участии автора [1], [2], [11].

Крашен называет это «принципом забывания» (*forgetting principle*) [20, p. 66]. Предположим, мы читаем или слушаем текст на иностранном языке, и мы настолько заинтересованы в его содержании, что даже забываем, на каком языке оно выражено. Именно в этот момент, утверждает Крашен, усвоение языка происходит самым лучшим образом, то есть можно констатировать наиболее низкий эмоциональный фильтр, при котором инпут свободно поступает в наш мозг и усваивается, повышая языковую компетентность.

6. Наконец, поскольку инпут всегда работает в паре с эмоциональным фильтром (даже если у нас в наличии самый лучший инпут, психологический барьер, чувство тревожности, страха будет препятствовать усвоению языкового материала), необходимо обращать внимание на психологическое состояние и установки учащихся: как они чувствуют себя во время занятий, с какими эмоциями ассоциируется у них процесс изучения языка и т.д. Естественно, нужно максимально поддерживать те формы работы, которые связаны с позитивными эмоциями, и постараться устранить факторы, вызывающие негативные эмоции. Следует всячески подчёркивать значение, полезность иностранного языка, то есть способствовать развитию мотивации, осознанного отношения студентов к обучению, потому что это будет также снижать эмоциональный фильтр и повышать интерес к доступному материалу, вследствие чего инпут будет усваиваться лучше.

8. Перспектива исследования

Поиск ответов на вопросы, связанные с измеряемыми аспектами овладения языком, требует получения большего количества данных, в том числе с помощью экспериментов по изучению языков, в ходе которых будет регистрироваться объём поступающего инпута и рост словарного запаса⁵. Сейчас мы имеем представление о тех ключевых факторах, от которых зависит успех этого процесса, и можем предсказывать его эффективность. Если наличествует необходимый речевой материал, отвечающий известным требованиям, если атмосфера способствует низкому эмоциональному фильтру, мы можем предсказывать эффективное усвоение языка. Если нет, мы будем предполагать, что развитие речевых способностей будет протекать значительно медленнее. Однако задачи образовательного процесса требуют более конкретного выстраивания учебных программ и пособий. И именно данные об измеряемых аспектах овладения языком, в том числе о количестве инпута и размере словарного запаса, позволяют, как представляется, разработать такие методики, которые будут отличаться значительно большей эффективностью, в сравнении с тем, что история методической науки знала до этого.

© Г.А. Казаков, 2025

Список литературы

1. Английский язык. *Discovering British History* / Н. С. Измайлова, С. Д. Камалова, А. Е. Локонова и др.; под ред. М. М. Конколь, Г. А. Казакова. М.: МГИМО-Университет, 2022. 144 с.
2. Английский язык. Социология: новые перспективы / А. О. Козьмин, Н. В. Панич, Д. И. Милыхина и др.; под ред. Г. А. Казакова. М.: МГИМО-Университет, 2024. 232 с.
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
4. Бигулов А.К. Эксперимент по применению методики гиперинтенсива по вхождению в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами // Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке. Воронеж: Научная книга, 2025. С. 60–61.
5. Вулф М. Пруст и кальмар: нейробиология чтения. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 384 с.
6. Гуннемарк Э. Искусство изучать языки. Изд. 2-е. СПб.: Тесса, 2002. 208 с.
7. Иванов Вяч. Вс. Чет и нечет: асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. радио, 1978. 184 с.

⁵ В качестве новейшего примера такого рода можно привести эксперимент А. К. Бигулова [4]. Фактор времени также относится к числу измеряемых аспектов овладения языком, но в силу своего значения заслуживает отдельного рассмотрения. Пример количественного исследования по этой теме см. в работе Я. В. Алешкевича-Суслова [14].

8. Казаков Г.А. Съезд полиглотов в Братиславе: Polyglot Gathering 2017 // Вопросы психолингвистики, 2017, №3 (33). С. 258–260.
9. Казаков Г. Параллельный перевод как инструмент овладения иностранным языком // Translatoryka i glottodydaktyka: od teorii do praktyki. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2019. С. 189–199.
10. Казаков Г.А. Сколько нужно инпута для овладения языком: данные детской речи, корпусной лингвистики и полиглотики // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019. С. 245–246.
11. Казаков Г.А. Английский язык. Discovering Shakespeare / Г. А. Казаков, С. С. Шеменкова; под ред. Т. А. Ивушкиной. М.: МГИМО-Университет, 2024. 162 с.
12. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М.: Флинта: Наука, 2009. 304 с.
13. Пинкер С. Язык как инстинкт. М.: УРСС, 2004. 456 с.
14. Aleshkevich-Suslov Ya. Assessing successive learning acceleration in Germanic languages: a research paradigm proposal // Филологические науки в МГИМО. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 35–46. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-35-46.
15. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press, 1987. 472 p.
16. Dearman R. Using TV, Anki, and subtitles to learn a language. Paper presented at Polyglot Gathering 2017. Bratislava, 01.06.2017.
17. Fry D. Homo Loquens. Man as a Talking Animal. Cambridge University Press, 1978. 177 p.
18. Hart B. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3 / B. Hart, T. Risley // American Educator, 2003 (spring). P. 4–9.
19. Kaufmann S. The Linguist: A Personal Guide to Language Learning. Canada, 2003. 146 p.
20. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Phoenix ELT, 1995. 202 p.
21. Krashen S. Polyglots and the comprehension hypothesis // Turkish Online Journal of English Language Teaching, 2017, vol. 2, no. 3. P. 113–119.
22. Milton J. Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages / J. Milton, T. Alexiou // Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition. London: Palgrave Macmillan, 2009. P. 194–211.
23. Nation P. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? // Reading in a Foreign Language, 2014, vol. 26, no. 2. P. 1–16.
24. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. 2nd ed. Cambridge University Press, 2007. 270 p.
25. Seikei Freshers' English Extensive Reading Teacher's Manual. 3rd ed. Tokyo: Seikei Institute for International Studies (Seikei University), 2015. 18 p.

References

1. Izmailova, N., et al. *Angliyskiy Iazyk* [English]. *Discovering British History* (M. Konkol & G. Kazakov eds.). Moscow: MGIMO University, 2022. 144 p.
2. Kozmin, A., et al. *Angliyskiy Iazyk* [English]. *Sociology: A Novel Perspective* (G. Kazakov ed.). Moscow: MGIMO University, 2024. 232 p.
3. Belyaev, B. *Ocherki po Psikhologii Obucheniia Inostrannym Iazykam* [Essays on the Psychology of Language Learning]. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1965. 227 p.
4. Bigulov, A. Eksperiment po primeneniiu metodiki giperintensiva po vkhodniiu v razgovornuiu praktiku nemetskogo iazyka tolko vo vzaimodeystvii s II-tutorami [Experiment on applying the hyperintensive method for entering conversational practice in German using only AI tutors]. *Teoriia Rechevoy Deiatelnosti – Novaia Paradigma v Nauke o Iazyke* [Theory of Speech Activity – New Paradigm in the Science of Language]. Voronezh: Nauchnaia Kniga, 2025. P. 60–61.
5. Wolf, M. *Prust i Kalmar: Neyrobiologiya Chteniia* [Proust and the Squid: Neorobiology of Reading]. Moscow: KoLibri, Azbuka-Attikus, 2020. 384 p.
6. Gunneemark, E. *Iskusstvo Izhuchat' Iazyki* [The Art of Learning Languages]. 2nd ed. Saint Petersburg: Tessa, 2002. 208 p.
7. Ivanov, V. *Chet i Nechet: Assimetriia Mozga i Znakovykh Sistem* [Even and Odd: Asymmetry of the Brain and Sign Systems]. Moscow: Sovetskoe Radio, 1978. 184 p.
8. Kazakov, G. Polyglot Gathering in Bratislava 2017. *Journal of Psycholinguistics*, 2017, no. 3 (33). P. 258–260.
9. Kazakov, G. Parallelny perevod kak instrument ovladeniia inostrannym iazykom [Parallel translation as an instrument of language learning]. *Translatoryka i Glottodydaktyka: Od Teorii do Praktyki*. Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2019. P. 189–199.
10. Kazakov, G. Skol'ko nuzhno inputa dlia ovladeniia iazykom: dannye detskoy rechi, korpusnoy lingvistiki i poliglotti [How much input do we need to learn a language: data from child speech, corpus linguistics and polyglottery]. *Teoriia Rechevoy Deiatelnosti: Vyzovy Sovremennosti* [Theory of Speech Activity: Modern Challenges]. Moscow: Kanzler, 2019. P. 245–246.
11. Kazakov, G., & Shemenkova, S. *Angliyskiy Iazyk* [English]. *Discovering Shakespeare* (T. Ivushkina ed.). Moscow: MGIMO University, 2024. 162 p.
12. Nikulicheva, D. *Kak Nayti Svoy Put' k Inostrannym Iazykam: Lingvisticheskie i Psikhologicheskie Strategii Poliglотов* [How to Find Your Way to Foreign Languages: Linguistic and Psychological Strategies of Polyglots]. Moscow: Flinta; Nauka, 2009. 304 p.
13. Pinker, S. *Iazyk kak Instinkt* [The Language Instinct]. Moscow: URSS, 2004. 456 p.
14. Aleshkevich-Suslov, Ya. Assessing successive learning acceleration in Germanic languages: a research paradigm proposal. *Linguistics & Polyglot Studies*, 2022, vol. 8, no. 3. P. 35–46. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-35-46.
15. Crystal, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 1987. 472 p.

16. Dearman, R. Using TV, Anki, and subtitles to learn a language. Paper presented at Polyglot Gathering 2017. Bratislava, 1 June 2017.
17. Fry, D. *Homo Loquens. Man as a Talking Animal*. Cambridge University Press, 1978. 177 p.
18. Hart, B., & Risley, T. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 2003 (spring). P. 4–9.
19. Kaufmann, S. *The Linguist: A Personal Guide to Language Learning*. Canada, 2003. 146 p.
20. Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Phoenix ELT, 1995. 202 p.
21. Krashen, S. Polyglots and the comprehension hypothesis. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 2017, vol. 2, no. 3. P. 113–119.
22. Milton, J., & Alexiou, T. Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*. London: Palgrave Macmillan, 2009. P. 194–211.
23. Nation, P. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 2014, vol. 26, no. 2. P. 1–16.
24. Richards, J., & Rodgers, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2007. 270 p.
25. *Seikei Freshers' English Extensive Reading Teacher's Manual*. 3rd ed. Tokyo: Seikei Institute for International Studies (Seikei University), 2015. 18 p.

Сведения об авторе:

Григорий Александрович Казаков – кандидат филологических наук, PhD, ответственный секретарь журнала «Linguistics & Polyglot Studies» («Филологические науки в МГИМО»), доцент кафедры английского языка №3 МГИМО МИД России. Сфера научных интересов: языковое образование, полиглоссия, психолингвистика, психология мастерства, язык и религия, перевод священных текстов, внешкольная педагогика. E-mail: g.kazakov@my.mgimo.ru. ORCID: 0000-0002-6481-2564.

About the author:

Grigory Kazakov, PhD, is Executive Secretary of *Linguistics & Polyglot Studies* and Associate Professor at Department of English No.3, MGIMO University. Research interests: language education, polyglottery, psycholinguistics, psychology of expertise, language and religion, translation of sacred texts, Scouting pedagogy. E-mail: g.kazakov@my.mgimo.ru. ORCID: 0000-0002-6481-2564.

* * *



Experimental Application of the Hyperintensive Method for Entering Conversational Practice in German Using Only AI Tutors

Alan Bigulov

Vladikavkaz, Russia

Abstract. The article presents experimental verification of the possibility of achieving the level of entry into conversational practice in German from zero level exclusively through interaction with AI-based tutors within the framework of the author's hyperintensive method of language learning. The author conducted a two-month (62 days) self-experiment from December 2024 to January 2025. During the experiment, the hyperintensive method was applied, adapted for conducting lessons with personalized AI tutors based on the Student Operated Lesson approach. As part of the experiment, an ecosystem of 21 specialized AI tutors was developed on the *ChatGPT Plus*, *Google AI Studio*, *Claude*, and *ElevenLabs* platforms, divided into two functional groups: academic tutors for maintaining complex educational dialogues, and conversational tutors who acted as language partners for informal communication. Throughout the experiment, the progress of conversational skills was monitored with the involvement of independent experts (teachers of German). The author conducted a quantitative linguistic analysis of transcribed dialogues using specially developed software based on the *spaCy* and *Textstat* libraries. Over the 62 days of the experiment, with a total time expenditure of 131 hours, of which 52.5 hours were devoted to targeted conversational practice with AI agents, the author achieved the level of entry into conversational practice. The results of the experiment were verified through final spontaneous conversations with six unfamiliar German speakers and two independent experts, who determined the level achieved to be B1 on the CEFR scale in terms of conversational skills. Linguistic analysis revealed the acquisition and use of 1,060 unique lemmas in spontaneous speech, progressive complication of syntactic structures (increase in dependency depth), a decrease in the number of hesitation markers, which characterizes an increase in fluency, and a decrease in readability, which indirectly indicates a complication of speech structures. The level achieved demonstrated stability during a follow-up check three months later. Specific psycholinguistic features of interaction with AI were identified, including the "uncanny valley" effect and the need for high self-discipline on the part of the learner. The experiment confirms the applicability of the hyperintensive method to learning conditions exclusively with AI tutors and the possibility of achieving functional fluency in foreign languages without the participation of human teachers. The results open up new prospects for the development of both autonomous language learning methods and hybrid language learning models that integrate the advantages of AI technologies and traditional pedagogical approaches to foreign language learning. Nevertheless, further research should focus on studying the long-term sustainability of the results achieved and optimizing human interaction with AI systems in the educational process.

Keywords: hyperintensive method, Student Operated Lesson, personalized AI tutors, entry into conversational practice, large language models, quantitative linguistic analysis, second language acquisition, polyglottery

For citation: Bigulov, A.K. (2025). Experimental Application of the Hyperintensive Method for Entering Conversational Practice in German Using Only AI Tutors. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 24–54. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-24-54>

Исследовательская статья

Экспериментальное применение методики гиперинтенсива для вхождения в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами

А.К. Бигулов

Владикавказ, Россия

Аннотация. В статье представлена экспериментальная верификация возможности достижения уровня вхождения в разговорную практику немецкого языка с нулевого уровня исключительно посредством взаимодействия с тьюторами на базе искусственного интеллекта в рамках авторской методики гиперинтенсива. Автором был проведён двухмесячный (62 дня) автоэксперимент с декабря 2024 года по январь 2025 года. В ходе эксперимента применялась методика гиперинтенсива, адаптированная для проведения уроков с персонализированными ИИ-тьюторами на основе подхода *Student Operated Lesson*. В рамках эксперимента была разработана экосистема из 21 специализированного ИИ-тьютора на платформах *ChatGPT Plus*, *Google AI Studio*, *Claude* и *ElevenLabs*, разделённых на две функциональные группы: академические тьюторы для поддержания сложных учебных диалогов и разговорные тьюторы, выполнявшие роль языковых партнёров для неформального общения. На протяжении эксперимента осуществлялся мониторинг прогресса разговорного навыка с привлечением независимых экспертов – преподавателей немецкого языка. Автором был проведён количественный лингвистический анализ транскрибированных диалогов с использованием специально разработанного программного обеспечения на базе библиотек *spaCy* и *Textstat*. За 62 дня эксперимента при общих временных затратах 131 час, из которых 52,5 часа были посвящены целенаправленной разговорной практике с ИИ-агентами, автором был достигнут уровень вхождения в разговорную практику. Результаты эксперимента были верифицированы через итоговые спонтанные беседы с шестью незнакомыми носителями немецкого языка и двумя привлечёнными независимыми экспертами, которые определили достигнутый уровень как B1 по шкале CEFR в аспекте разговорного навыка. Лингвистический анализ выявил освоение и использование 1060 уникальных лемм в спонтанной речи, прогрессивное усложнение синтаксических структур (увеличение *dependency depth*), снижение количества маркеров неуверенности (*hesitation markers*), что характеризует увеличение беглости речи, а также уменьшение показателя удобочитаемости (*readability*), что косвенно свидетельствует об усложнении речевых конструкций. Достигнутый уровень продемонстрировал устойчивость в ходе контрольной проверки через три месяца. Были выявлены специфические психолингвистические особенности взаимодействия с ИИ, включая проявление эффекта «зловещей долины» и необходимость высокой самодисциплины обучающегося. Проведённый эксперимент подтверждает применимость методики гиперинтенсива к условиям обучения исключительно с ИИ-тьюторами и возможность достижения функциональной беглости в иностранных языках без участия преподавателей-людей. Полученные результаты открывают новые перспективы как для развития методик автономного изучения

языков, так и для создания гибридных моделей языкового обучения, интегрирующих преимущества ИИ-технологий и традиционных педагогических подходов к изучению иностранных языков. Тем не менее, дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочной устойчивости достигнутых результатов и оптимизацию взаимодействия человека с ИИ-системами в образовательном процессе.

Ключевые слова: методика гиперинтенсива, Student Operated Lesson, персонализированные ИИ-тьюторы, вхождение в разговорную практику, большие языковые модели, количественный лингвистический анализ, изучение второго языка, полиглотия

Для цитирования: Бигулов, А.К. (2025). Экспериментальное применение методики гиперинтенсива для вхождения в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами. *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 24–54. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-24-54>

1. Введение

Ещё в 2021 году интерактивное использование цифровых интеллектуальных технологий в образовательных целях, в частности чат-ботов, находилось на очень ранней стадии развития и было лишь началом пути к их эффективному и полноценному применению в образовании [39]. Однако стремительное развитие технологий искусственного интеллекта в виде больших языковых моделей (*Large Language Models, LLM*) за последние несколько лет позволяет им поддерживать сложные, контекстно-зависимые диалоги, адаптироваться к уровню учащегося и даже имитировать различные личности и стили общения, что открыло принципиально новые возможности в области изучения иностранных языков [22], [24].

Согласно гипотезам взаимодействия (*Interaction Hypothesis*) [21] и вывода (*Output Hypothesis*) [32], активное, динамичное взаимодействие и производство речи являются критически важными для овладения разговорным навыком. Традиционно наиболее полные возможности для такого взаимодействия обеспечивались контактом с живыми носителями языка или квалифицированными преподавателями. Однако доступность таких специалистов может быть ограничена географическими, временными и/или финансовыми факторами. В этом контексте ИИ-тьюторы потенциально могут решить проблему доступности языкового общения, хотя остаётся открытым вопрос о качестве лингводидактики такого взаимодействия с искусственными агентами в силу специфики их алгоритмов обработки естественного языка, особенно в ситуации изучения иностранного языка с нуля.

В связи с этим автором было инициировано исследование возможности развития разговорного навыка в немецком языке с начального уровня исключительно через взаимодействие с ИИ-системами без участия преподавателей-людей и использования других учебных материалов.

1.1. Методологическая основа исследования

Концептуальной основой настоящего исследования является методика гиперинтенсива, разработанная автором в рамках лонгитюдного автоэксперимента «10 языков за 1000 дней» [4]. Данный исследовательский проект осуществлялся автором с сентября 2018 года по июнь 2021 года, в ходе которого каждые 100 дней он приступал к изучению нового языка с нуля. Основным фокусом языкового эксперимента являлось выявление необходимых методических составляющих для развития разговорного навыка в ограниченный срок.

Одним из важных понятий методики является «вхождение в разговорную практику» (ВРП) – способность поддерживать спонтанную, не подготовленную заранее беседу с незнакомым носителем языка в течение не менее 30 минут без критических коммуникативных сбоев.

Понятие ВРП в рамках методики также играет роль определителя первого уровня развития разговорного навыка и представляет собой измеримый критерий перехода от учебной к естественной коммуникации, включающий формальные требования (продолжительность разговора не менее 30 минут, отсутствие или малое количество переходов на родной язык, отсутствие длительных пауз, минимум грамматических ошибок) и качественные показатели коммуникативного комфорта собеседника (ощущение взаимопонимания, естественности коммуникации и вовлечённости в разговор у собеседников).

В ходе эксперимента автором было обнаружено, что для достижения уровня ВРП в ограниченный срок ученику необходимо интенсифицировать обучение в виде прохождения иммерсивной программы с управляемой интенсивностью погружения в разговорную практику [27] и ведущей ролью ученика на уроках [6], [8]. Была разработана концепция языкового онлайн-погружения в формате гиперинтенсива, впервые примененная для изучения хинди с объёмом 100 часов разговорной практики за 10 дней [3].

Методика была опробована автором на 14 языках и впоследствии, в период с 2021 по 2025 год, применена в ходе индивидуального языкового сопровождения более 100 учеников от 15 до 63 лет, изучавших суммарно 21 различных язык. По статистике 88% учеников успешно справлялись с гиперинтенсивным форматом и достигали намеченных языковых результатов [там же]. Эффективность методики была продемонстрирована также в ходе эксперимента параллельного изучения пяти романских языков в 2022 году [2].

1.2. Постановка проблемы исследования

Несмотря на растущий интерес к использованию ИИ в языковом образовании, остаётся недостаточно изученным вопрос о возможности полной замены преподавателей-людей и языковых партнёров искусственным интеллектом, особенно в контексте интенсивных методик обучения. Если ранее эффективность методики гиперинтенсива зависела от доступности преподавателей-людей и комьюнити-тьюторов (непрофессиональных тьюторов, оказывающих платные услуги разговорной практики) через онлайн-платформы бронирования (*iTalki*, *Preply*, *Verbling*) [1], то развитие больших языковых моделей и сопутствующих сервисов на их основе предоставило альтернативные возможности для организации разноформатного языкового взаимодействия с ИИ.

Центральный исследовательский вопрос данной работы заключается в следующем: возможно ли развить разговорный навык с нулевого уровня и достичь вхождения в разговорную практику иностранного языка, используя исключительно ИИ-тьюторов в рамках методики гиперинтенсива?

Данный вопрос порождает ряд дополнительных исследовательских задач: какие специфические преимущества и ограничения имеют ИИ-тьюторы по сравнению с преподавателями-людьми? Как проявляются психолингвистические особенности взаимодействия с ИИ в процессе языкового обучения? Какие методы объективной оценки языкового прогресса наиболее эффективны для мониторинга результатов такого обучения?

1.3. Цель, задачи и гипотеза исследования

Цель исследования заключается в экспериментальной проверке возможности достижения описанного выше уровня развития разговорного навыка, соответствующего ВРП для немецкого языка исключительно через взаимодействие с ИИ-тьюторами с применением методики гиперинтенсива.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач исследования:

1. Адаптировать методику гиперинтенсива для работы с ИИ-тьюторами и разработать систему персонализированных ИИ-агентов для языкового обучения.
2. Провести экспериментальное изучение немецкого языка с нулевого уровня до уровня вхождения в разговорную практику, используя исключительно ИИ-тьюторов.
3. Оценить достигнутый языковой результат с использованием множественных методов оценки: экспертной оценки, оценки носителями языка и компьютерного анализа языковых данных.

4. Выявить специфические преимущества и ограничения использования ИИ-тьюторов в интенсивном языковом обучении.
5. Исследовать психолингвистические аспекты взаимодействия с ИИ в процессе языкового обучения.
6. Разработать рекомендации по оптимизации использования ИИ-технологий в интенсивном изучении иностранных языков.

Основная гипотеза исследования формулируется следующим образом: методика гиперинтенсива может быть успешно адаптирована для работы с ИИ-тьюторами и обеспечить достижение уровня вхождения в разговорную практику в иностранном языке, сопоставимого с результатами традиционного обучения с тьюторами – носителями языка.

2. Обзор исследований в области применения ИИ для развития разговорного навыка при изучении второго (иностранного) языка

Автором был проведён анализ современных исследований, посвящённых применению искусственного интеллекта для развития разговорных навыков, который позволяет выявить чёткую хронологическую и технологическую демаркацию, проходящую по рубежу 2022–2023 годов – моменту выхода в свет и широкого распространения генеративных моделей.

2.1. Исследования до выхода генеративного ИИ (до ноября 2022 года)

В период до ноября 2022 года исследования в области применения ИИ для развития разговорной речи фокусировались преимущественно на технологиях автоматического распознавания речи, интеллектуальных обучающих системах и чат-ботах с ограниченными функциональными возможностями. В частности, интеллектуальные обучающие системы показывали положительное, хотя и не всегда превосходящее другие технологические решения, влияние на успеваемость, особенно среди учащихся средней школы [16]. Основной акцент делался на отработке базовых интерактивных сценариев, таких как структурированные диалоги и ответы на вопросы [41], [42].

В исследованиях изучались в основном коммерчески доступные голосовые ассистенты, а также специализированные диалоговые системы [14], [41].

В ряде работ для оценки прогресса в разговорном навыке использовались тесты, которые измеряли такие параметры, как беглость, содержание, словарный запас, произношение и грамматика [41].

Ключевым преимуществом, отмечаемым в большинстве работ данного периода до 2022 года, была способность ИИ-систем создавать безопасную, свободную от стресса и осуждения, среду для практики [11], [13], [14], [31], [41]. Это способствовало значительному снижению языковой тревожности у учащихся и, как следствие, повышению их готовности к коммуникации [13]. Исследователи отмечали, что студенты, особенно с низким уровнем владения языком, получали больше пользы от взаимодействия с ИИ, поскольку система предлагала индивидуализированную обратную связь и не вызывала чрезмерных когнитивных ограничений [14].

В одном из исследований того периода, где для имитации продвинутого ИИ использовался человек (метод «Волшебник из страны Оз»), было установлено, что при общении с собеседником, которого они считали человеком, учащиеся прилагали значительно больше усилий, чем при общении с предполагаемым ИИ: использовали больше слов в реплике и чаще прибегали к стратегиям самокоррекции для сохранения коммуникации [11].

Тем не менее технологические ограничения того времени были существенны и являлись центральной темой многих исследований. К наиболее часто упоминаемым проблемам относились:

1. Некачественное распознавание речи: Системы с трудом распознавали речь с акцентом (точность могла составлять всего 50%), что приводило к сбоям в коммуникации и фрустрации учащихся [13], [14], [15], [31], [41].

2. «Механистичность» и неестественность: ответы чат-ботов часто были бессвязными, голос – неестественным, а диалоги – лишёнными важных коммуникативных компонентов, что создавало ощущение «роботизированного» взаимодействия. Диалоговые системы были неспособны поддерживать сложные, многоэтапные беседы и адекватно реагировать на отклонения от заранее запрограммированного сценария [14], [31], [42].
3. Технические сбои: частые разрывы связи и ошибки в работе программного обеспечения мешали естественному течению диалога и снижали вовлечённость [13], [14].

Систематический обзор, охватывающий работы с 2013 по 2022 год, показал, что разработка и внедрение диалоговых систем ИИ в тот период находились на начальной стадии развития [42].

Таким образом, ИИ того времени был пригоден для создания безопасной среды с низким уровнем тревожности для базовой отработки произношения и простых диалоговых конструкций, но его технические недостатки в понимании и воспроизведении естественной, нюансированной речи серьёзно ограничивали его потенциал в качестве полноценного разговорного партнёра.

2.2. Исследования после выхода генеративного ИИ (с конца 2022 года)

С появлением *ChatGPT* в ноябре 2022 года исследовательский ландшафт претерпел кардинальные изменения. Систематические обзоры, анализирующие публикации с начала 2023 года, фиксируют экспоненциальный рост числа эмпирических работ [17], [18]. Генеративный ИИ стал рассматриваться как многогранный инструмент, способный выступать в роли собеседника, партнёра по диалогу и генератора учебных материалов [17], [20].

Современные ИИ-системы сохранили и усилили преимущества своих предшественников. Они по-прежнему эффективно снижают тревожность и повышают готовность к коммуникации, создавая персонализированную и адаптивную среду [12], [19], [33], [38], [43]. Исследования показывают заметные улучшения в беглости речи, произношении, грамматике и словарном запасе у студентов, использующих ИИ-ассистентов [15], [37], [38], [40]. Студенты отмечают, что ИИ помогает им повысить уверенность в себе и расширить речевые возможности [35], а использование конкретных платформ, таких как «Дуолинго» (*Duolingo*), в сочетании с традиционными методами обучения способствует улучшению произношения и уверенности в устной речи, хотя и имеет ограничения по глубине обратной связи [23]. В ряде работ зафиксирован значительный количественный прогресс: увеличение коммуникативной эффективности на 30% [40], улучшение разговорных навыков на 12,5 пункта по 50-балльной шкале [33]. Метаанализ 31 исследования показал, что чат-боты с голосовым вводом на базе генеративного ИИ показывают статистически более высокий результат в изучении языка ($g = 0,809$) по сравнению с текстовыми аналогами ($g = 0,425$) [23].

После выхода больших языковых моделей в конце 2022 года фокус проблем сместился от чисто технических сбоев к более тонким, социокультурным и когнитивным аспектам. Ключевые ограничения современных систем включают:

1. Поверхностность и отсутствие культурных нюансов: чат-боты испытывают трудности с пониманием культурно обусловленной речи, что приводит к генерации общих или повторяющихся ответов [25], [30], [33], [36], [38]. Ответы могут быть точными на поверхностном уровне, но лишёнными глубины и критического анализа [9], [25]. Даже когда ИИ-инструменты предоставляют сведения о культурных аспектах, преподаватели выражают опасения относительно возможной потери культурных тонкостей [10].
2. Проблема «галлюцинаций» и надёжности: склонность ИИ генерировать неточную или ложную информацию требует от пользователей постоянной верификации данных [9], [20], [28], [34].
3. Ограниченное распознавание ошибок и контекста: современные системы всё ещё испытывают трудности с распознаванием неправильно произнесённых слов и контекстуальных подсказок, что может приводить к фрустрации, особенно у продвинутых учащихся [30].

4. Риск чрезмерной зависимости: постоянное использование ИИ может ограничивать развитие у учащихся навыков критического мышления и самостоятельного решения проблем [12], [15], [25].

Примечательно, что даже в эпоху генеративного ИИ развитие навыков письма продолжает доминировать в исследованиях, получая значительно больше внимания, чем развитие устной речи [18], [25], [44]. Систематический обзор 144 работ показал, что на письмо приходилось 51,3% исследований, в то время как на говорение – лишь 7,7% [18]. Это указывает на то, что, несмотря на появление голосовых интерфейсов, их педагогический потенциал всё ещё остаётся недостаточно изученным [12], [17].

2.3. Критическая лакуна в исследовательском поле

Критический анализ представленных публикаций обнаруживает существенную исследовательскую лакуну: на момент проведения данного исследования в научной литературе отсутствуют документированные случаи успешного развития разговорных навыков иностранного (второго) языка с нулевого уровня исключительно посредством взаимодействия с ИИ-системами. Все проанализированные исследования и обзоры либо предполагают наличие базового уровня владения языком у участников, либо включают обязательный компонент человеческого взаимодействия в образовательном процессе и позиционируют ИИ-технологии как вспомогательный инструмент в рамках традиционной образовательной парадигмы.

Данное обстоятельство определяет актуальность настоящего исследования, направленного на экспериментальную верификацию возможности достижения функционального уровня владения разговорным навыком иностранного языка в условиях полной автономии обучения с применением исключительно ИИ-технологий.

3. Материалы и методология

3.1. Общая характеристика экспериментального исследования

Автором был проведён экспериментальный анализ эффективности применения технологий искусственного интеллекта для изучения иностранных языков в рамках методики гиперинтенсива. Исследование представляло собой двухмесячный автоэксперимент (N=1), в котором автор выступал одновременно в качестве экспериментатора и единственного испытуемого.

Временные параметры эксперимента:

- запланированная продолжительность: 100 дней;
- фактическая продолжительность: 62 дня;
- период проведения: с 1 декабря 2024 года по 31 января 2025 года;
- причина досрочного завершения: достижение целевого результата раньше запланированного срока.

Основными условиями эксперимента были:

1. Полный отказ от использования традиционных учебных материалов, учебников, грамматических справочников.
2. Исключение любых форм взаимодействия с людьми-преподавателями или носителями языка в процессе обучения.
3. Использование исключительно ИИ-платформ для языковой практики.
4. Непрерывный мониторинг и документирование всех видов учебной активности.
5. Многоуровневая система верификации результатов.

3.2. Методика гиперинтенсива

Данный эксперимент осуществлялся на основе методики гиперинтенсива, разработанной автором в рамках проекта «10 языков за 1000 дней» [3] и многократно верифицированной в экспериментах с различными языками, а также участниками программ индивидуального языкового сопровождения.

Ключевыми элементами методики являются:

1. *Принцип управляемого гиперинтенсивного погружения (гиперинтенсива)*. Данный принцип реализует гипотезу управляемых волн интенсивности занятий [27] как более эффективной формы организации процесса освоения языка, в ходе которого периоды высокой интенсивности занятий намеренно сменяются периодами низкой интенсивности. Период пиковой интенсивности занятий носит название гиперинтенсива и представляет собой концентрированную и контролируемую языковую практику с различными носителями языка продолжительностью 3–5 часов ежедневно в течение 10–14 дней с полной фокусировкой на развитии разговорных навыков.
2. *Принцип Student Operated Lesson (управляемый учеником урок)* – центральный элемент методики, при котором ученик берёт на себя полную инициативу в управлении процессом обучения, от содержания и формата отдельного урока и до последовательной их серии. Преподаватель или комьюнити-тьютор выступает в роли языкового спарринг-партнёра и основного источника языкового материала [8].
3. *Концепция вхождения в разговорную практику (ВРП)* – операциональное определение первого этапа овладения разговорным навыком, характеризующегося способностью поддерживать 30-минутную беседу с незнакомым носителем языка без коммуникативного дискомфорта для собеседника.
4. *Концепция лингвокоммуникативных ситуаций (ЛКС)* – структурообразующий элемент методики, представляющий собой типизированные контексты наиболее вероятного и реального для ученика языкового взаимодействия, которому соответствуют определённые прогнозируемые параметры необходимой лексики и грамматики. Данные контексты служат целевыми ориентирами для поэтапного развития коммуникативной компетенции от базовых (разговор с незнакомым носителем) до специализированных (профессиональное взаимодействие) с целью достижения максимальной включённости и естественности речевого поведения.

3.3. Определение «вхождения в разговорную практику»

В рамках методики гиперинтенсива, вхождение в разговорную практику (ВРП) определяется как достижение такого уровня владения разговорным навыком изучаемого языка, при котором ученик способен провести разговор с незнакомым носителем языка, отвечающий следующим критериям:

1. Разговор является заранее не согласованным по тематике, содержанию и формату.
 2. Носитель языка является незнакомым для ученика, не имеющим подробной информации об опыте и уровне владения учеником изучаемого языка.
 3. Продолжительность разговора должна составить не менее 30 минут при примерно равной степени участия собеседников.
 4. В ходе разговора ученик не переходит на другой (родной) язык.
 5. Затруднения в понимании речи носителя разрешаются средствами изучаемого языка (посредством уточнений, просьб упростить речь).
 6. Разговор складывается естественным образом для формата встречи незнакомых людей.
- Коммуникативный комфорт определяется через следующие наблюдаемые параметры:
1. Ученик не делает частых и длительных пауз, припоминая и подбирая слова.
 2. Ученик демонстрирует достаточность активного словарного запаса и адекватность навыков аудирования для поддержания беседы.
 3. Ученик не совершает существенных грамматических ошибок, затрудняющих понимание.
 4. Ученик лишь изредка переспрашивает собеседника из-за непонимания.
 5. Собеседник понимает речь ученика, несмотря на её начальный уровень, который, однако, не мешает коммуникации.
 6. Отсутствуют коммуникативные затруднения, включая произношение, делающие разговор трудным.

7. Наблюдается обоюдная вовлечённость собеседников в разговор.
8. Ученик испытывает яркие положительные эмоции от состоявшегося разговора.

3.4. Технологическая инфраструктура

Для реализации эксперимента автором были задействованы платформы-провайдеры больших языковых моделей: *ChatGPT Plus (OpenAI)*, *Google AI Studio*, *Claude (Anthropic)*.

Платформа голосового взаимодействия. Основной платформой для голосовой практики выступала *ElevenLabs*¹, выбранная благодаря высокому качеству синтеза речи на немецком языке, низкой латентности и возможности создания персонализированных голосовых агентов с возможностью подключения больших языковых моделей от разных разработчиков.

Вспомогательные инструменты. В качестве вспомогательных инструментов использовались:

1. Системы транскрибации аудио на базе платформы *ElevenLabs* для анализа записей бесед.
2. Платформа *iTalki*² для организации верификационных сессий с носителями языка.
3. Специализированные программы хронометрирования (*Toggl*) для точного учёта времени.

Разработка экосистемы ИИ-тьюторов. Центральным инновационным элементом эксперимента стало создание не единичного ИИ-ассистента, а целой экосистемы из 21 специализированного тьютора с глубокой персонализацией. Автором были созданы два основных типа ИИ-тьюторов:

1. Академические тьюторы (10 персон): *Dr. Elena Chen*, *Dr. Adelinde Eberhardt* и др. Эти агенты были разработаны как высококвалифицированные специалисты с академическими степенями, способные обеспечивать структурированное обучение, детальные объяснения грамматических явлений и углублённую обратную связь.
2. Комьюнити-тьюторы (11 персон): *Sophie Müller*, *Andreas Koch* и др. Эти агенты имитировали обычных носителей языка различных возрастов и профессий, обеспечивающих естественную разговорную практику в неформальной обстановке.

Структура документации ИИ-тьюторов. Каждый ИИ-тьютор был снабжён автором комплексным пакетом документации объёмом 2000–3000 слов, включающим:

1. Биографический профиль: детальное описание образования, профессионального опыта, личных интересов и характерных особенностей личности, что обеспечивало последовательность поведения и создавало иллюзию взаимодействия с реальным человеком.
2. Педагогический протокол: чётко определённые паттерны реагирования на различные учебные ситуации, способы предоставления обратной связи и методы исправления ошибок.
3. Методические инструкции: специфические указания по применению принципов методики гиперинтенсива, включая техники проведения *Student Operated Lessons*, способы адаптации к уровню учащегося и методы интеграции грамматического и лексического материала.

Особую роль в процессе создания тьюторов играли ИИ-разработчики – специализированные ассистенты на базе больших языковых моделей, которым предоставлялись технические задания объёмом несколько тысяч слов с подробным описанием требуемых характеристик ИИ-тьютора. Эти разработчики генерировали комплексные пакеты документов, обеспечивающих последовательность и устойчивость исполнения роли каждым тьютором.

Итеративная разработка и оптимизация. В течение всего эксперимента автором проводилась непрерывная разработка и совершенствование ИИ-тьюторов. Общее количество созданных версий составило около 30 различных модификаций ИИ-тьюторов как следствие постоянной оптимизации на основе получаемого опыта взаимодействия. Наиболее эффективные версии были созданы во второй половине эксперимента, что стало катализатором прорыва в разговорном навыке.

¹ Интернет-платформа *ElevenLabs*. URL: <https://elevenlabs.io> (дата обращения 01.07.2025).

² Языковая интернет-платформа *iTalki*. URL: <https://italki.com> (дата обращения 01.07.2025).

Технические вызовы метакоммуникации. Одной из ключевых технических проблем стала организация метакоммуникации: необходимость переключения между целевым языком (немецким) и языком объяснений. Существующие коммерческие платформы для изучения языков с ИИ оказались малоприспособленными для учащихся начального уровня именно из-за отсутствия поддержки метаязыка коммуникации. Когда учащийся не владеет изучаемым языком, ему необходимо использовать дополнительный (например, английский или родной) язык для управления уроком, что большинство готовых решений не поддерживает. Языком метакоммуникации для общения с ИИ-тьюторами был выбран английский язык как наиболее представленный в больших языковых моделях при их изначальном обучении.

3.5. Организация учебного процесса

Учебный процесс был организован автором в соответствии с принципом управляемых волн интенсивности и включал два основных гиперинтенсивных периода (см. рис. 1):

1. Первый гиперинтенсив (9–22 декабря 2024 года): фокусировка на базовых структурах и начальном вокабуляре, преимущественно текстовое взаимодействие с постепенным переходом к голосовой практике.
2. Второй гиперинтенсив (13–30 января 2025 года): развитие разговорного навыка, интенсивная устная практика с отлаженными ИИ-агентами, подготовка к верификационным сессиям.

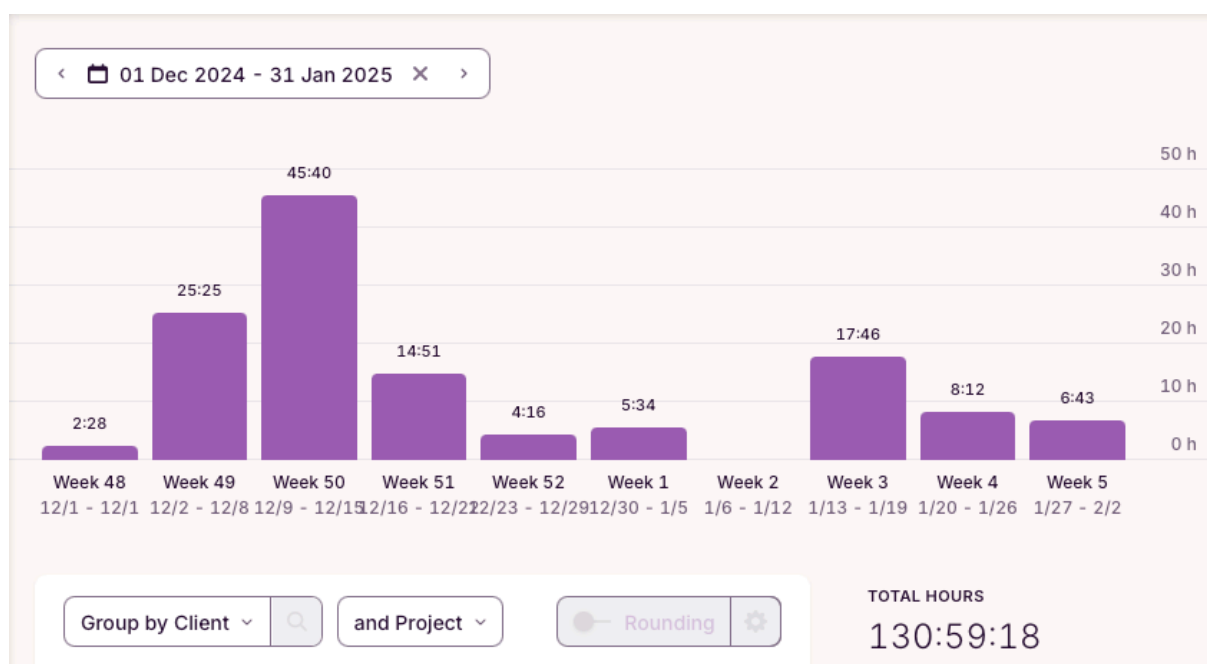


Рисунок 1. Распределение общего времени занятий по неделям

Временная структура занятий. Общее время занятий составило 131 час за 62 дня эксперимента, из которых 52,5 часа было посвящено непосредственно разговорной практике с ИИ-тьюторами. В целях первичного тестирования и настройки поведения ИИ-тьюторов на уроке автором был предпринят поэтапный переход от текстовой к устной коммуникации:

- недели 1–2: преимущественно текстовое взаимодействие;
- недели 3–4: введение аудирования и начало устной практики;
- недели 5–8: доминирование устной коммуникации.

Прогрессия сложности. Автором была организована система постепенного увеличения сложности коммуникативных задач. Начальный этап (дни 1–15) фокусировался на базовой лексике и простых грамматических структурах. Промежуточный этап (дни 16–40) включал расширение

словарного запаса и усложнение грамматических конструкций. Заключительный этап (дни 41–61) был направлен на развитие спонтанности речи и подготовку к взаимодействию с носителями языка.

3.6. Персональный разговорный курс как дополнительный вид методической активности

Важным дополнением к основной работе с ИИ-тьюторами стало использование так называемого «персонального разговорного курса» (ПРК), впервые разработанного автором в 2019 году в рамках проекта «10 языков за 1000 дней» [4]. Согласно первоначальной концепции, идея создания персонального разговорного курса возникла из понимания того, что неизбежная нерелевантность массовых методических пособий и материалов текущим языковым запросам и конкретному жизненному контексту взрослого ученика может делать их малопривлекательными, и, как следствие, менее эффективными для развития разговорных навыков в ограниченные сроки.

Персонализация учебного языкового материала смогла обеспечить искомую релевантность. Концептуальной основой первой редакции методики ПРК стало использование разработанных Д. Б. Никуличевой упражнений «по развитию навыков говорения на допороговом уровне» [7, с. 14], по каждому из которых составлялась серия персонализированных диалогов.

Позднее, после создания методики гиперинтенсива, ПРК стал её неотъемлемым методическим принципом, заключающимся в том, что единственным источником языкового материала является носитель/преподаватель языка. Содержание же (тематическое, лексическое, грамматическое) и объём этого материала задаёт ученик, руководствуясь принципами *Student Operated Lesson* и лингвокоммуникативной ситуации.

С этим языковым материалом, поступающим из каждого проведённого урока в виде аудио- и текстовых файлов, ученик организует регулярные самостоятельные занятия, включающие в себя и письменные формы, и чтение, и грамматический разбор. По мере прохождения от урока к уроку, у ученика таким образом аккумулируется специфичный именно для него языковой материал, который и составляет персональный разговорный курс.

В рамках настоящего эксперимента методика ПРК использовалась в течение 32,9 часа, преимущественно в первой фазе эксперимента, которая стала критически важной для перехода от начального этапа освоения лексики к активной речевой практике (см. рис. 2).

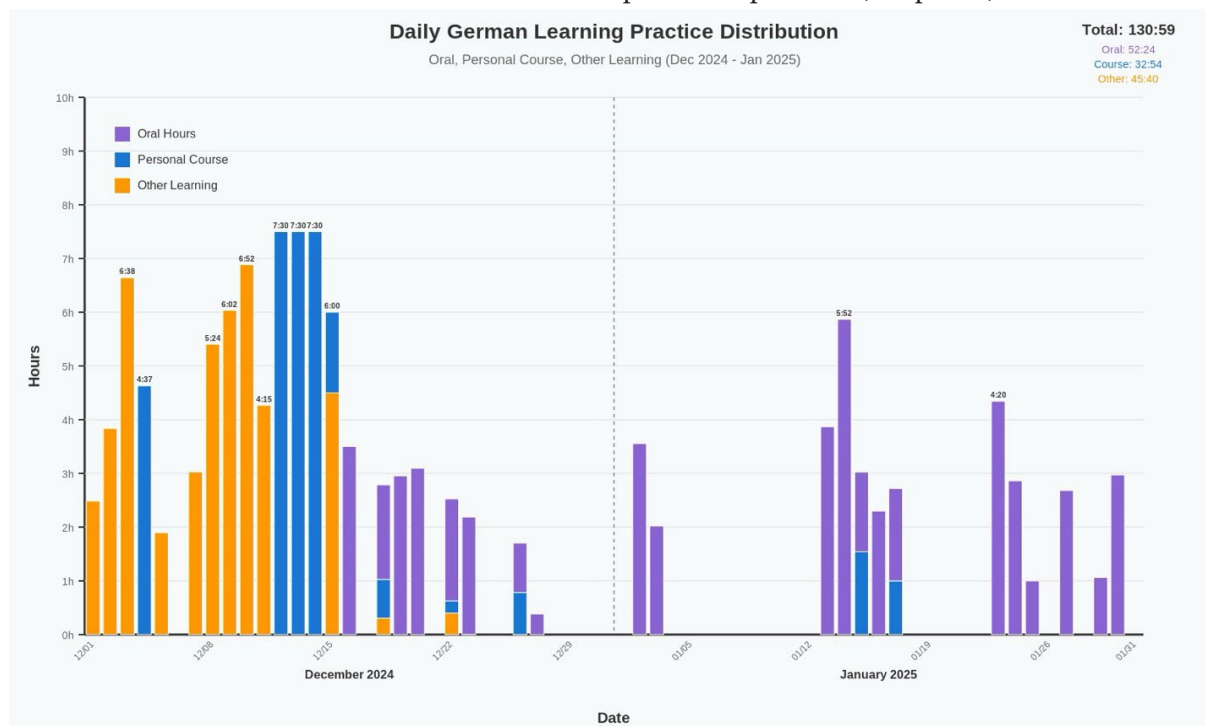


Рисунок 2. Распределение по дням суммарного времени занятий текстовой коммуникации с ИИ-тьюторами (жёлтый цвет), устной практики (фиолетовый цвет) и занятия с ПРК (синий цвет)

В настоящем эксперименте методика ПРК была успешно адаптирована для работы с ИИ-тьюторами через создание специализированных промптов, позволяющих проводить с ИИ-тьюторами структурированные уроки по персональным темам учащегося. Применение ПРК с ИИ-тьюторами показало эффективность персонализированного подхода для быстрого освоения языкового материала и перехода к более уверенной разговорной практике.

3.7. Процедура эксперимента

Мультимодальная система мониторинга. Для обеспечения объективности и воспроизводимости результатов автором была внедрена многоуровневая система мониторинга:

- хронометраж всех видов учебной активности с точностью до минуты, включая время начала и окончания каждой сессии, тип активности, используемого ИИ-тьютора и тематику занятия;
- непрерывный мониторинг независимыми экспертами: Л. Пыкиной (преподаватель немецкого и английского языков) и С. Черновой (билингв, владеющая немецким и русским языками, лингвист, преподаватель немецкого, английского и норвежского языков, языковой коуч) осуществляли регулярное наблюдение за прогрессом через контрольные сессии в начале, середине и по завершении эксперимента;
- фиксация большинства устных и текстовых сессий с ИИ-тьюторами, экспертами и носителями языка, что позволило провести детальный анализ языковой продукции.

Компьютерный лингвистический анализ. Для объективной оценки языкового прогресса автором была разработана специализированная программа анализа *Enhanced Analyzer* на языке *Python*, использующая библиотеки кодов *spaCy*³ (модель *de_core_news_md* для немецкого языка) и *Textstat*⁴. Программа обеспечивала анализ транскрибированных диалогов по следующим параметрам:

- лексические метрики: общее количество токенов (слов), количество уникальных лемм (размер активного словаря), лексическое разнообразие (*type-token ratio*), средняя длина слова в слогах, распределение частей речи;
- синтаксические метрики: *dependency depth* – максимальная глубина синтаксических зависимостей, средняя длина предложений, соотношение простых/сложных предложений;
- метрики беглости речи: количество слов в минуту, средняя длина речевого сегмента без пауз, анализ маркеров неуверенности (*hesitation markers*) как параметр косвенной оценки беглости;
- метрики удобочитаемости: *Flesch Reading Ease* (адаптированный для немецкого языка), *Flesch-Kincaid Grade Level*, *SMOG Index* для оценки сложности продуцируемого текста.

3.8. Критерии оценки результатов

Система верификации. Верификация достижения вхождения в разговорную практику осуществлялась автором через систему оценки:

1. Основная верификация (31 января 2025): шесть 45-минутных спонтанных бесед с незнакомыми носителями немецкого языка через платформу *iTalki*. Все собеседники были сертифицированными преподавателями или комьюнити-тьюторами, не информированными предварительно о характере и методах эксперимента. Беседы проводились в формате свободного разговора без согласования содержания.
2. Экспертная оценка: независимые специалисты получили доступ к аудиозаписям бесед с носителями языка и провели качественный анализ достигнутого уровня владения языком.

³ Библиотека *spaCy* для обработки немецкого языка. URL: <https://spacy.io/models/de> (дата обращения 01.07.2025).

⁴ Библиотека *Python Textstat*. URL: <https://textstat.org> (дата обращения 01.07.2025).

3. Контрольная верификация устойчивости результатов (1 мая 2025): через три месяца полного отсутствия практики немецкого языка была проведена 57-минутная беседа с новым носителем немецкого языка с последующим заполнением структурированной анкеты из 27 пунктов, разработанной на основе параметров оценки методики гиперинтенсива.

Критерии успешности эксперимента. Автором были установлены следующие критерии успешного достижения ВРП:

- количественные показатели: продолжительность беседы не менее 30 минут, минимальное количество критических коммуникативных сбоев, статистически значимое улучшение лингвистических метрик;
- качественные показатели: положительная оценка коммуникативного комфорта со стороны носителей языка, подтверждение экспертами достижения целевого уровня, сохранение достигнутого уровня после трёхмесячного перерыва.

3.9. Этические аспекты исследования

Проведение исследования соответствовало основным принципам этики научных исследований. Автор выступал одновременно в роли исследователя и испытуемого. Все взаимодействия с независимыми экспертами проводились с их информированного согласия на запись бесед для исследовательских целей. Персональные данные носителей языка не собирались и не разглашались, а в публикациях использовались только имена без фамилий. Использование ИИ-технологий осуществлялось в соответствии с условиями использования соответствующих платформ.

4. Результаты исследования

4.1. Количественные показатели эксперимента

Временные параметры. Автором был проведён эксперимент по применению методики гиперинтенсива с ИИ-тьюторами продолжительностью 62 дня, который подтвердил эффективность данной методики. По итогам эксперимента наблюдался заметный рост разговорного навыка, что было подтверждено множественными методами верификации.

Общая продолжительность учебной активности составила 131 час, что значительно превышает объём традиционных языковых курсов за аналогичный период. Из этого времени 52,5 часа (40,1%) было посвящено непосредственно разговорной практике с ИИ-тьюторами, что обеспечило интенсивность погружения, сопоставимую с пребыванием в языковой среде.

Автором была выявлена чётко выраженная волнообразная структура интенсивности занятий, соответствующая принципам методики гиперинтенсива.

Начальный этап (дни 1–15) включал в себя преимущественно текстовые формы взаимодействия с ИИ-тьюторами при минимальной голосовой практике. Общее время занятий составило 22,5 часа при полном отсутствии устной практики.

Переходный этап (дни 16–30) обозначил постепенный переход к голосовым формам взаимодействия. Автором была осуществлена разработка голосовых ИИ-тьюторов на платформе *ElevenLabs*. К концу данного этапа общий объём занятий достиг 68 часов, из которых 18,2 часа составила разговорная практика.

Этап интенсивного развития (дни 31–61) заключался в концентрации на устной практике с оптимизированными ИИ-тьюторами. Итоговые показатели составили 131 час общего времени при 52,5 часах разговорной практики.

Структура взаимодействия с ИИ-тьюторами. В ходе эксперимента автором было использовано 21 различных ИИ-тьютора, включая 10 академических и 11 неформальных персон. Такое разнообразие обеспечило основательную проработку целевой лингвокоммуникативной ситуации данного этапа освоения разговорного навыка и успешное вхождение в разговорную практику с носителями немецкого языка.

4.2. Качественные результаты верификации

Оценка носителями немецкого языка. В ходе верификации результатов было проведено шесть независимых бесед с носителями немецкого языка, каждая продолжительностью более 40 минут. Автором было установлено, что все беседы проходили в формате спонтанного общения без предварительной подготовки тем.

Ключевые отзывы носителей языка:

1. Отзыв Шэрон (профессиональный преподаватель): «Вы не на уровне A2. Вы на уровне B1–1, я бы сказала, начало B1. Вы уже не на уровне A2, я бы сказала, потому что вы говорите слишком бегло для A2. И вы используете слова, которые обычно не знают студенты A2...»
2. Отзыв Симоны (коммьюнити-тьютор): «Я без слов, я полностью впечатлена. Это ваш первый день разговора, ваша грамматика на 98% правильная, и это только несколько слов, которых вы не знаете, но мы говорили на гораздо более высоком уровне, чем A2...»
3. Отзыв Йен (коммьюнити-тьютор): «Я очень впечатлена... Я записала несколько слов, но только те, которые вы на самом деле не знаете. Но большая часть, как грамматические формы, на самом деле довольно хорошие...»
4. Отзыв Мими (коммьюнити-тьютор): «...Честно говоря, за двухмесячный срок это так впечатляет, что вы уже можете общаться на таком уровне...»

Консенсус оценки уровня владения языком. Проведённый анализ всех шести отзывов показал единодушное мнение носителей языка о достижении уровня B1 по шкале CEFR. Все собеседники отметили комфортное качество грамматического оформления речи, достаточность словарного запаса для поддержания продолжительного разговора и отсутствие коммуникативного дискомфорта во время беседы.

Экспертная оценка независимых специалистов. Экспертная верификация, проводившаяся независимыми преподавателями немецкого языка, подтвердила выводы носителей языка:

1. Оценка Л. Пыкиной: «Меня очень впечатляет, что вы говорите свободно, без каких-либо зажимов. И желание говорить у вас очень сильное, а это очень, очень важно. Если бы не знать, что это ваш первый опыт общения с носителями языка и с тем, что вы изучаете всего два месяца, никто бы и не подумал, никто бы не догадался. Это действительно прямо-таки “вау” эффект. Это очень успешный, хороший результат. Так что да, Алан, это уровень B1».
2. Оценка С. Черновой: «Меня очень приятно поразило то, что за это время эксперимента можно достичь уровня разговоров, на котором я не вижу, например, языкового барьера, то есть когда вы общались с носителями языка. Вы вели беседу очень естественно, то есть из самой беседы, если сделать расшифровку, не создается впечатление, что вы там чего-то не понимали вообще».

4.3. Контрольная оценка устойчивости результатов

Для проведения оценки устойчивости достигнутого результата была организована контрольная беседа через три месяца после завершения основного эксперимента. Эти три месяца характеризовались полным отсутствием занятий и практики немецкого языка. После этого 1 мая была назначена и проведена беседа с незнакомым носителем немецкого языка – девушкой Майей.

Для объективной оценки была разработана специализированная анкета обратной связи, состоящая из 27 пунктов и составленная на основе параметров оценки уровня разговорного навыка по гиперинтенсивной методике (см. приложение). До начала разговора Майя была уведомлена, что это часть научного эксперимента, и ей будет предложено по завершении беседы заполнить анкету обратной связи, на что было получено её согласие.

Беседа продлилась 57 минут. Контрольная верификация подтвердила устойчивость достигнутых результатов. Ответы носителя по анкете засвидетельствовали сохранение уровня вхождения в разговорную практику без ощутимой утраты объёма активного словарного запаса, но с незначительным замедлением беглости речи.

Структурированная анкета показала следующие результаты:

- коммуникативные трудности: «незначительные трудности, не влияющие на общее качество коммуникации»;
- разговорные способности: «способен поддерживать 60-минутную беседу с адекватным словарным запасом и грамматикой. Коммуникация комфортна, хотя ограничения заметны»;
- понимание речи: «хорошее понимание развёрнутой речи с пропуском незначительных деталей»;
- сильные стороны: «беглая речь, отсутствие страха совершать ошибки для обучения на них»;
- области для улучшения: «грамматическая структура, размещение глаголов».

Эта контрольная беседа засвидетельствовала, что достигнутый гиперинтенсивным методом языковой результат не является краткосрочным и удерживается на горизонте, как минимум, трёх месяцев без языковой практики.

4.4. Систематизация количественных данных

Компьютерный лингвистический анализ. Автором была разработана специализированная программа анализа транскрибированных реплик из диалогов на немецком языке на базе библиотек *sraCu* и *Textstat* для объективной оценки языкового прогресса. Программа осуществляла многомерный анализ речевых характеристик в транскрибированных диалогах.

Таблица 1

Динамика лексических показателей по датам проведения контрольных бесед с независимыми экспертами и носителями языка

Detailed Metrics Summary							
CONVERSATION	DATE	DURATION (MIN)	UNIQUE LEMMAS	HESITATIONS/MIN	READABILITY	AVG SEGMENT (S)	DEPENDENCY DEPTH
Alan_Lubov_1	07 Dec 2024	3.45	73	17.39	87.81	7.39	2.00
Alan_Steffi_1	10 Jan 2025	6.23	125	2.57	76.57	12.06	2.08
Alan_Lyubov_2	12 Jan 2025	8.11	181	17.51	89.49	6.76	2.48
IMG_1580_Yen	31 Jan 2025	24.96	338	6.53	74.78	14.54	2.84
IMG_1581_Mimi	31 Jan 2025	24.87	331	6.11	73.30	16.05	2.72
IMG_1582_Sharon	31 Jan 2025	27.13	337	0.37	67.48	12.24	2.61
IMG_1583_Simone	31 Jan 2025	26.57	344	2.56	69.13	18.98	2.83
IMG_1584_Lisa	31 Jan 2025	25.93	385	4.51	69.71	18.09	3.18
Alan_Lubov_3	02 Feb 2025	6.38	150	13.32	76.11	11.60	3.18
Alan_Maja	01 May 2025	43.89	453	5.86	71.38	17.68	2.81
Total Unique Lemmas: 1060							

По итогам исследования автором было установлено устойчивое расширение активного словарного запаса на протяжении всего эксперимента. Общее количество уникальных лемм (число неповторяющихся базовых форм, то есть абсолютный размер «словаря» реплик ученика в транскрибированных диалогах за период эксперимента) достигло 1,060 (см. табл. 1), что позволило поддерживать разговор на уровне вхождения в разговорную практику и вызвало у собеседников схожую оценку уровня владения языком как B1.

В ходе верификации было обнаружено прогрессивное усложнение языковых структур. Серия графиков ниже иллюстрирует динамику различных метрик (рис. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10):



Рисунок 3. Динамика продолжительности бесед (синий, в минутах) и средней длины реплики ученика (красный, в количестве слов)

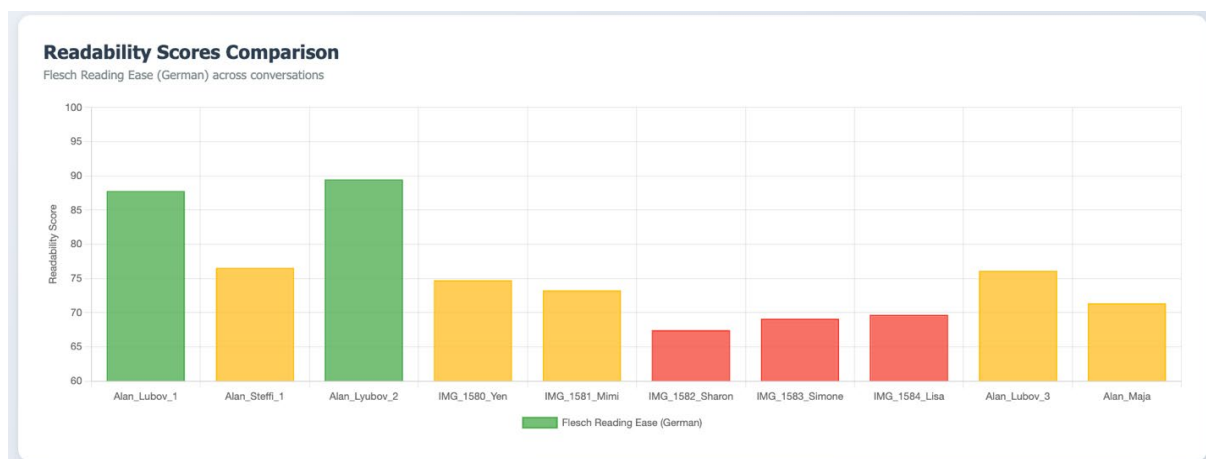


Рисунок 4. Динамика удобочитаемости транскрибированных реплик: красные зоны показывают, что к моменту верификационных бесед с носителями в конце эксперимента автором была достигнута более низкая степень удобочитаемости, что означает, что реплики стали сложнее в плане грамматических структур и лексики.

Temporal Progression Analysis

Alan's language acquisition journey demonstrates consistent growth punctuated by periods of consolidation. The trajectory reveals adaptive learning patterns influenced by conversation complexity and partner dynamics.

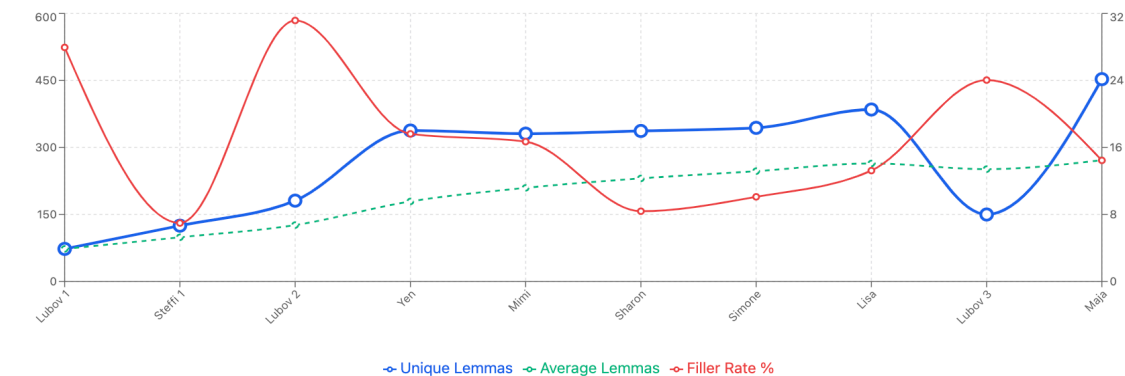


Рисунок 5. Динамика количества уникальных лемм (синий), среднего количества лемм с разговоре (зелёный) и процент слов-заполнителей (включая маркеры неуверенности, красный)

Syntactic Complexity Analysis

Syntactic sophistication manifests through sentence length variation, dependency depth, and structural diversity. Alan's progression shows increasing command of complex German grammatical constructions.

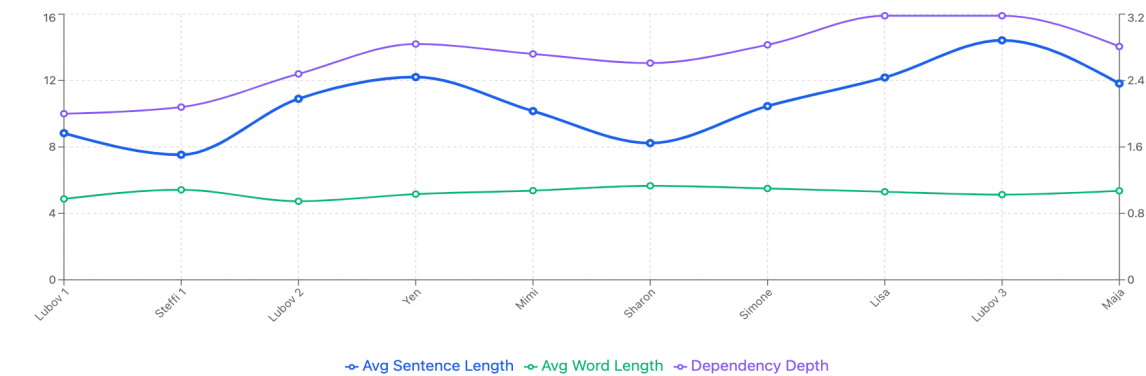
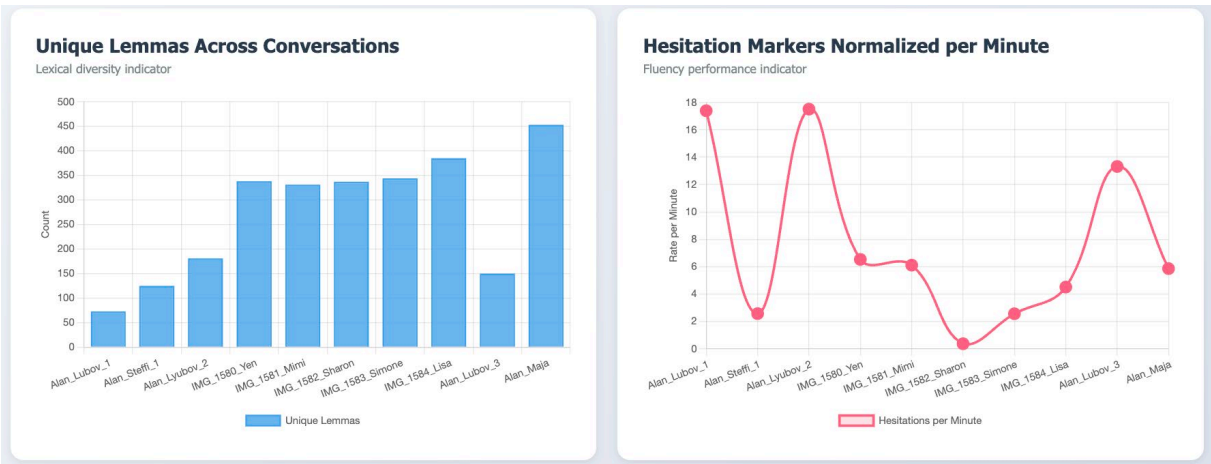


Рисунок 6. Динамика средней длины предложений (синий), средней длинны слова (зелёный) и глубины зависимостей (фиолетовый)



Рисунки 7 и 8. Динамика уникальных лемм (синий) и количество маркеров неуверенности в минуту (красный)



Рисунки 9 и 10. Динамика средней длины высказывания ученика (фиолетовый) и глубина зависимостей (оранжевый)

5. Обсуждение результатов

5.1. Интерпретация основных результатов

Проведённый автором эксперимент подтверждает возможность успешного применения методики гиперинтенсива с использованием исключительно ИИ-тьюторов для достижения цели «вхождения в разговорную практику» иностранного языка. Схожая оценка всеми участниками бесед уровня владения разговорной речью у автора как B1 по шкале CEFR за 62 дня обучения демонстрирует эффективность разработанной методики, возможность организации процесса овладения и развития разговорного навыка без живых собеседников или преподавателей и открывает дискуссию для пересмотра подходов к изучению второго (иностранного) языка.

В ходе проведённого автором эксперимента была полностью подтверждена основная гипотеза о возможности адаптации методики гиперинтенсива для работы с ИИ-тьюторами. Совпадение оценок носителей языка, экспертов и объективных лингвистических метрик свидетельствует о возможности достижения уровня языковой компетенции, сопоставимого с результатами традиционного обучения, но за заметно более короткий отрезок времени (эти данные нуждаются в дополнительной проверке). Автором было обнаружено, что достигнутый уровень характеризуется не только количественными показателями (словарный запас 1060 уникальных лемм), но и качественными характеристиками естественной коммуникации. Отзывы носителей языка подчёркивают отсутствие коммуникативного дискомфорта и способность поддерживать продолжительные спонтанные беседы, что является ключевыми критериями успешного «вхождения в разговорную практику».

Проведённый автором эксперимент также подтверждает, что правильно разработанные и запрограммированные ИИ-тьюторы могут эффективно выполнять функции языковых спарринг-партнёров в рамках методики гиперинтенсива.

Были выявлены ключевые факторы успеха: персонализация профилей тьюторов для создания разнообразных коммуникативных ситуаций (21 специализированный агент), чёткое определение алгоритмов поведения и соблюдение методических принципов, постоянная доступность для интенсивной практики (24/7), навыки настройки ИИ-тьюторов под уровень и потребности учащегося.

Проведённый эксперимент показал, что достигнутый за 52,5 часа разговорной практики результат – уровень вхождения в разговорную практику, который в отдельных аспектах может быть сопоставлен с уровнем B1 CEFR – демонстрирует эффективность в отношении времени изучения языка. Это подтверждает принципиальную возможность заметного сокращения времени обучения при использовании гиперинтенсивных методик.

В ходе проведённого эксперимента было установлено, что ИИ-тьюторы в рамках гиперинтенсивной методики способны обеспечивать качество языкового материала и учебного взаимодействия, сопоставимое с преподавателями-людьми. В то же время автором было обнаружено, что критически важным отличием остаётся отсутствие подлинного эмоционального взаимодействия, персонального опыта и культурной контекстуализации, что требует специальных компенсаторных стратегий.

5.2. Преимущества использования ИИ-тьюторов

В ходе эксперимента автор выявил ряд специфических преимуществ использования ИИ-тьюторов в интенсивном языковом обучении, которые могут быть недоступны при традиционных подходах.

1. *Масштабируемость и экономическая эффективность.* Автором было установлено, что одним из наиболее значимых преимуществ ИИ-тьюторов является их потенциальная масштабируемость. В отличие от преподавателей-людей, ИИ-тьюторы могут быть доступны неограниченному количеству учащихся одновременно без снижения качества обучения. Автором был проведён экономический анализ, который показал, что средняя стоимость 1 часа занятий с ИИ-тьюторами составила приблизительно \$5 (действительно на период проведения эксперимента), в то время как средний час занятия с квалифицированными преподавателями обходится примерно в \$25 (на основании анализа анкет преподавателей немецкого языка платформы *iTalki*).
2. *Постоянная доступность ИИ-тьюторов (24/7)* обеспечивает гибкость в планировании обучения, что особенно важно для взрослых работающих людей. Автором было подтверждено, что это преимущество является критически важным для поддержания распределённой в течение дня интенсивной ежедневной практики в период организации гиперинтенсива в рамках цикла обучения.
3. *Персонализация и адаптивность.* В ходе эксперимента автор обнаружил широкие возможности программирования ИИ-тьюторов для персонализации обучения под индивидуальные потребности учащегося. Автором было создано 21 различных персон тьюторов, характеристики которых могли варьироваться в зависимости от запроса ученика и языковой задачи. Осуществление такого уровня персонализации подбора преподавателей и носителей языка крайне трудно реализовать при работе с людьми из-за ограничений выбора, бюджета и доступности.
4. *Психологический комфорт и аналитические возможности.* Проведённый эксперимент подтвердил, что важным преимуществом ИИ-тьюторов является создание психологически безопасной среды для языковой практики. Отсутствие страха осуждения или нетерпения со стороны ИИ-тьютора позволяет учащимся свободно экспериментировать с языком, совершать ошибки и учиться на них без социального давления. Было установлено, что ИИ-тьюторы способны анализировать речь учащегося в реальном времени, выявлять паттерны ошибок и предоставлять целенаправленные рекомендации для улучшения и отрабатывать их совместно на уроках.

5.3. Психолингвистические аспекты взаимодействия с ИИ

В ходе эксперимента автор выявил ряд специфических психолингвистических феноменов, возникающих при взаимодействии с ИИ-тьюторами, которые требуют детального анализа.

Наиболее значимым из зафиксированных автором ограничений оказалось накопительное проявление эффекта «зловещей долины» (*uncanny valley*) при длительном взаимодействии с ИИ-тьюторами. Этот феномен был впервые описан М. Мори в 1970 году [26] в контексте робототехники. К. Радивоевич и др. показали, что эффект «зловещей долины» проявляется не только в визуальном восприятии роботов, но и в текстовых взаимодействиях с ИИ [29].

Наблюдения в ходе интенсивного голосового взаимодействия с большими языковыми моделями в качестве тьюторов также выявили специфические психологические феномены, характерные для эффекта «зловещей долины»: ощущение «эмоциональной пустоты», увеличение ощущения механистичности взаимодействия, снижение мотивации после начального энтузиазма. Данные состояния могут негативно влиять на мотивацию и общее качество образовательного опыта.

В ходе проведённого эксперимента было установлено, что отсутствие подлинного человеческого контакта, а также когнитивный диссонанс между высоким качеством языковой продукции ИИ-тьюторов и отсутствием у последних подлинной интенции к взаимодействию могут приводить к чувству изоляции, особенно при интенсивном обучении [5]. Таким образом, феномен «зловещей долины» приобретает новое измерение в образовательных ИИ-системах.

В контексте данного исследования особое внимание было обращено на психологические и когнитивные особенности взаимодействия обучающихся с искусственными агентами. Автор пришёл к выводу о необходимости разработки специальных стратегий для поддержания эмоциональной вовлечённости и предотвращения утраты мотивации к занятиям. Полученные данные указывают на необходимость тщательного изучения психолингвистических аспектов длительного взаимодействия с ИИ-тьюторами в процессе языкового обучения.

5.4. Устойчивость достигнутого уровня

Проведённый автором контрольный эксперимент через три месяца полного отсутствия практики немецкого языка предоставил ценные данные о долгосрочной эффективности применения методики гиперинтенсива с ИИ-тьюторами. Было засвидетельствовано сохранение общего уровня вхождения в разговорную практику без ощутимой утраты объёма активного словарного запаса. Был также проведён анализ лингвистических метрик, который показал, что относительное количество уникальных лемм в контрольной беседе осталось на прежнем уровне, что свидетельствует о сохранении языковых знаний даже в отсутствие активной практики.

Автором было обнаружено незначительное снижение беглости речи в контрольной беседе и увеличение количества маркеров неуверенности. Однако эти изменения не повлияли на общую способность поддерживать продолжительную беседу и не создавали коммуникативного дискомфорта для носителя языка, по её оценке.

5.5. Методологические инновации и теоретические импликации

Проведённый автором эксперимент, как представляется, имеет значительные теоретические и прикладные перспективы применения в области изучения второго (иностранного) языка с помощью ИИ-технологий.

1. *Пересмотр роли социального взаимодействия.* Автором было установлено, что успешность эксперимента ставит под вопрос представление о роли человеческого взаимодействия для развития коммуникативной компетенции на иностранном (втором) языке. Хотя ИИ-тьюторы не обеспечивают подлинного социального взаимодействия, они могут создавать достаточно эффективную имитацию коммуникативных ситуаций для развития языковых навыков.
2. *Инновационная экосистема ИИ-тьюторов.* Автором была разработана экосистема из 21 специализированного ИИ-тьютора – методологическая инновация, выходящая за рамки простого применения существующих технологий.
3. *Ключевыми принципами,* обеспечившими успешность эксперимента, стали: функциональная специализация и персональное разнообразие ИИ-тьюторов, адаптивная прогрессия сложности, мультимодальная интеграция с поэтапным переходом от текстовой к устной коммуникации, применение методики гиперинтенсива.

5.6. Практические импликации и области применения

Проведённый автором эксперимент может иметь практические импликации для различных аспектов языкового образования.

1. *Для разработчиков образовательных ИИ-систем.* Автором были сформулированы конкретные рекомендации для разработки эффективных ИИ-тьюторов: необходимость создания разнообразных персон для обеспечения различных коммуникативных контекстов, важность детальной проработки алгоритмов поведения и методических принципов, критическая роль адаптивности и персонализации, необходимость интеграции аналитических инструментов для мониторинга прогресса.
2. *Для образовательных институций.* Автором был проведён анализ, который подтверждает возможность разработки новых форматов языкового образования, сочетающих традиционные методы с ИИ-технологиями. Это может включать гибридные программы, интенсивные курсы с ИИ-поддержкой, дистанционные программы для регионов с ограниченными ресурсами преподавателей или времени на изучение языка. В такой же мере возможны форматы индивидуального и массового языкового образования, построенного практически только на взаимодействии с ИИ-комплексами при ограниченном методическом кураторстве специалистов.
3. *Критерии отбора учащихся для ИИ-обучения.* Автором были выявлены ключевые требования к потенциальным учащимся: коммуникативная готовность и способность к активному общению, способность к удержанию внимания в течение урока, наличие ресурса времени на языковые занятия, готовность к инициативной роли и способность управлять ходом урока, высокая внутренняя мотивация и самодисциплина, психологическая устойчивость к интенсивному режиму в определённые периоды цикла обучения.

5.7. Ограничения исследования

Автором было проведено критическое осмысление ограничений данного исследования, которые должны учитываться при интерпретации результатов и планировании дальнейших исследований.

1. *Дизайн N=1 и специфические характеристики участника.* Основным ограничением является использование дизайна с одним участником, что ограничивает возможности генерализации результатов. Участник исследования обладал рядом специфических характеристик (высокая мотивация, опыт изучения языков, знакомство с методикой гиперинтенсива), которые могли способствовать успеху эксперимента.
2. *Языковая пара и временные ограничения.* Проведённый автором эксперимент осуществлялся для изучения немецкого языка носителем русского языка. Эффективность метода для других языковых пар может различаться в зависимости от особенностей языков. Исследование охватывало период в 62 дня и одну контрольную проверку через три месяца, что достаточно для оценки краткосрочной эффективности, но недостаточно для изучения долгосрочных эффектов.
3. *Технологическая зависимость.* Автором было установлено, что эффективность ИИ-тьюторов зависит от качества и доступности технологических платформ. Ограничения в области обработки естественного языка, генерации речи и понимания контекста могут влиять на качество взаимодействия.

5.8. Направления дальнейших исследований

Проведённый автором эксперимент открывает множество направлений для дальнейших исследований в области применения ИИ-технологий в языковом образовании.

Автором была выявлена необходимость проведения исследований с большими выборками для подтверждения воспроизводимости результатов и выявления индивидуальных различий в эффективности метода. Важным направлением является проведение контролируемых исследований эффективности ИИ-тьюторов по сравнению с традиционными методами обучения.

Тем не менее, дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочных эффектов обучения с ИИ-тьюторами, включая устойчивость результатов и способность к дальнейшему языковому развитию.

Данный эксперимент был построен на сочетании немецкого языка как целевого, английского как языка метакommunikации и русского как родного языка учащегося. Представляется, что проведение новых экспериментов по изучению эффективности описанной методики для различных языковых комбинаций могло бы выявить универсальные принципы и специфические адаптации.

Автором была определена перспективность исследования оптимальных комбинаций

ИИ-тьюторов и преподавателей-людей для максимизации эффективности при минимизации ресурсных затрат. Углублённое изучение психологических аспектов взаимодействия с ИИ-тьюторами, включая долгосрочные проявления эффекта «зловещей долины» и стратегии его преодоления, представляет критически важное направление исследований.

Проведённый эксперимент подтверждает эффективность применения ИИ-тьюторов в рамках гиперинтенсивной методики изучения языков. Достигнутые результаты демонстрируют сопоставимость с традиционными подходами при более высокой темпоральной и экономической эффективности. Тем не менее, успешное применение требует тщательной методической подготовки, учёта психологических особенностей взаимодействия с ИИ и разработки стратегий преодоления эффекта «зловещей долины». Полученные данные подтверждают возможность развития образовательных технологий и создания гибридных моделей обучения, сочетающих преимущества ИИ-систем с незаменимыми качествами человеческого взаимодействия в образовании.

6. Заключение

Проведённый экспериментальный курс представляет собой первую документированную попытку верификации возможности достижения уровня вхождения в разговорную практику исключительно посредством взаимодействия со специализированными ИИ-тьюторами. Исследование подтвердило центральную гипотезу о возможности достижения функционального уровня владения разговорным навыком иностранного языка без участия человека-носителя и/или преподавателя.

В свете выполненных задач проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Достигнутый на момент проведения эксперимента технологический уровень больших языковых моделей, алгоритмов обработки речи и платформ для создания голосовых ИИ-агентов позволяет как создавать ИИ-тьюторов, так и организовывать с ними сопоставимые по результативности с преподавателями-людьми языковые занятия по развитию разговорного навыка, в том числе для учеников начального уровня, без привлечения дополнительных учебных и/или людских ресурсов.
2. Для обеспечения эффективности занятий и компенсации дефицита методической, технической, организационной подготовки ученики с недостаточным опытом в изучении языков и использовании ИИ-технологий могут нуждаться в консультационном сопровождении со стороны специалистов по учебному взаимодействию с ИИ-тьюторами, что, вероятно, приведёт к появлению новых профессиональных специализаций в лингводидактике.
3. Уровень человекоподобности поведения ИИ-тьюторов не исключает возникновения эффекта «зловещей долины» и может провоцировать негативные эмоциональные состояния у некоторых учеников, что должно приниматься в расчёт при массовом внедрении сервисов на базе искусственного интеллекта в образовательных целях.
4. Стремительное развитие больших языковых моделей и программных продуктов для обработки естественного языка предоставляет исследователям новый спектр возможностей для комплексного количественного анализа всех этапов освоения иностранного (второго) языка для более глубокого понимания содержания и точечного управления различными аспектами языковых компетенций.

5. Создание специализированных языковых моделей для малоресурсных языков (то есть языков, на которых нет достаточного количества цифровых материалов) может способствовать разработке ИИ-тьюторов на базе методики гиперинтенсива для занятий разговорной практикой в более широком масштабе для целей сохранения данных языков.

Результаты работы расширяют возможности функционального развития языковых навыков в условиях отсутствия аутентичного человеческого взаимодействия, что требует переосмысления роли социокультурного и эмоционального компонентов в процессе усвоения второго (иностранного) языка. Исследование демонстрирует потенциал разработанной методики для создания доступных, экономически эффективных и масштабируемых программ языковой подготовки, а также для формирования гибридных моделей обучения.

Автор признаёт, что использование дизайна N=1 ограничивает возможности генерализации результатов на более широкие группы учащихся. Эти ограничения определяют направления дальнейших исследований, которые должны быть нацелены на проведение контролируемых сравнительных исследований с расширенными выборками для подтверждения воспроизводимости результатов, а также на адаптацию методики для различных языковых пар и типологически различных языков. Особый интерес представляет углублённое изучение психологических аспектов длительного взаимодействия с ИИ-тьюторами и интеграция мультимодальных ИИ-систем.

Проведённый эксперимент позиционирует ИИ-опосредованное обучение не как полноценную замену традиционных методов, а как их существенное дополнение, открывающее новые возможности для индивидуализации и интенсификации образовательного процесса. Думается, исследование продемонстрировало, что будущее языкового образования заключается в создании синергетических моделей, где ИИ-тьюторы усиливают возможности преподавателей и создают для них новую роль проводников языкового образовательного опыта на базе искусственного интеллекта.

Приложение

Анкета обратной связи для оценки уровня разговорного навыка

Questionnaire for Native Speaker Evaluation of Conversational Skills Based on Alan Bigulov's Method

Dear Native Speaker,

Thank you for participating in this language assessment. Your feedback is invaluable in evaluating the language learner's conversational abilities according to Alan Bigulov's method. Please complete this questionnaire immediately after your conversation with the student.

Note: This assessment recognizes that concepts like "comfort" and "discomfort" are subjective.

Background Information

Date of conversation: _____

Target Language of conversation: _____

Duration of conversation: _____ minutes

Format of conversation:

- Unplanned/spontaneous discussion
- Pre-arranged topic discussion
- Interview
- Presentation with discussion
- Other (please specify): _____

Your relationship with the student:

- First meeting (unfamiliar)
- Have met previously
- Familiar/regular conversation partner

Primary topic(s) discussed: _____

Section 1: General Impression and Communicative Comfort

1. Overall, how would you rate your comfort level during the conversation?

- Very comfortable – the conversation flowed naturally
- Comfortable – with occasional minor challenges
- Somewhat comfortable – with some noticeable challenges
- Uncomfortable – frequent communication barriers
- Very uncomfortable – conversation was difficult to maintain

2. Did you feel the need to significantly adjust your speech (simplify vocabulary, slow down, avoid idioms) to accommodate the student?

- No adjustment needed
- Minor adjustments occasionally
- Moderate adjustments frequently
- Significant adjustments throughout
- Extreme adjustments (almost like speaking to a beginner)

3. Was the conversation balanced in terms of participation?

- Equal participation (approximately 50/50)
- Student spoke slightly more than me
- I spoke slightly more than the student
- Student dominated the conversation
- I dominated the conversation

4. Did the student switch to their native language during the conversation?

- Never
- Once or twice for single words
- Several times for phrases
- Frequently
- Not applicable (I don't know their native language)

5. How natural did the conversation feel compared to talking with another native speaker?

- Very natural – almost like speaking with another native
- Mostly natural – with occasional reminders of language learning
- Somewhat natural – clearly non-native but comfortable
- Not very natural – noticeably affected by language limitations
- Not natural at all – constantly aware of language barriers

Section 2: Fluency and Speech Production

6. How often did the student make long pauses to recall or search for words?

- Rarely or never
- Occasionally (didn't disrupt conversation flow)

- Sometimes (somewhat disrupted conversation flow)
- Frequently (noticeably disrupted conversation flow)
- Constantly (severely disrupted conversation flow)

7. How would you rate the student's ability to speak continuously when expressing ideas?

- Could speak continuously for several minutes with natural pauses
- Could speak continuously for about a minute
- Could typically produce 2-3 sentences at a time
- Usually limited to 1-2 sentences at a time
- Mostly single-sentence or fragmented responses

8. How would you describe the length and complexity of the student's responses?

- Extended, detailed responses with complex sentences
- Complete responses with some complex structures
- Complete but simple responses
- Brief, basic responses
- Minimal, sometimes incomplete responses

9. How would you rate the student's speech confidence?

- Very confident – spoke without hesitation
- Confident – minor hesitations
- Moderately confident – noticeable hesitations
- Somewhat unsure – frequent hesitations
- Not confident – constant hesitation and uncertainty

Section 3: Language Accuracy and Complexity

10. How would you rate the student's grammatical accuracy?

- Near-native – rare minor errors
- Advanced – occasional errors that don't impede understanding
- Intermediate – noticeable errors that rarely impede understanding
- Basic – frequent errors sometimes impeding understanding
- Elementary – significant errors often impeding understanding

11. How would you rate the student's vocabulary range?

- Extensive – including specialized terminology and idiomatic expressions
- Broad – varied vocabulary appropriate for most topics
- Adequate – sufficient for the topic but occasionally limited
- Basic – simple vocabulary with noticeable limitations
- Limited – very simple vocabulary causing frequent communication barriers

12. Did the student use specialized vocabulary relevant to the topic?

- Yes, extensively and appropriately
- Yes, adequately
- Occasionally
- Rarely
- Not at all
- Not applicable (topic didn't require specialized vocabulary)

13. How would you rate the grammatical range/complexity used by the student?

- Wide range of complex structures used appropriately
 - Good variety of structures with some complexity
 - Basic structures with occasional complexity
 - Primarily simple structures
 - Very limited structural range
-

Section 4: Comprehension and Interactive Skills
14. How well did the student understand your speech?

- Complete understanding even when speaking at natural pace
- Good understanding with occasional clarification needed
- Partial understanding with regular clarification needed
- Limited understanding with frequent repetition needed
- Very limited understanding despite simplification

15. How often did the student ask you to repeat, slow down, or rephrase?

- Rarely or never
- Occasionally
- Sometimes
- Frequently
- Very frequently

16. When communication difficulties arose, how did the student handle them?

- Very effectively using the target language
- Effectively with occasional struggle
- Attempted to resolve in the target language with mixed success
- Struggled to resolve issues in the target language
- Unable to resolve or reverted to another language
- Not applicable (no significant difficulties arose)

17. How would you rate the student's ability to understand your extended speech/monologues?

- Complete understanding of extended complex speech
 - Good understanding of extended speech with minor details missed
 - Understands main points of extended speech
 - Struggles with extended speech but understands short segments
 - Has difficulty understanding beyond short, simple statements
-

Section 5: Overall Assessment
18. Based on your conversation, which of these stages best describes the student's conversational ability?

- **Stage 1: Entry into conversational practice.** *Can maintain a 30-minute conversation with simple vocabulary, limited grammar, and short replies. Some communication difficulties but generally understandable.*
- **Stage 2.1: Improved simple speaking.** *Can maintain a 60-minute conversation with adequate vocabulary and grammar. Communication is comfortable though limitations are noticeable.*

- **Stage 2.2: Improved in-depth speaking.** *Can maintain extended conversations with broader vocabulary including specialized terminology. Can speak monologically for several minutes. Grammar is generally accurate with few errors.*
- **Stage 3: Professional/target-level proficiency.** *Can fully participate in conversations for professional or specific purposes with fluency and accuracy approaching native-like levels.*

19. Did you experience any communication difficulties or discomfort during the conversation due to the student's language level?

- No difficulties or discomfort
- Minor difficulties that didn't affect overall communication
- Noticeable difficulties that occasionally affected communication
- Significant difficulties that frequently affected communication
- Severe difficulties that made conversation challenging to maintain

20. Would you be willing to have another conversation with this student?

- Definitely yes
- Probably yes
- Not sure
- Probably not
- Definitely not

Section 6: Detailed Feedback

21. Please describe any particular strengths you observed in the student's conversational abilities:

[Open text area]

22. Please describe any particular areas where the student could improve:

[Open text area]

23. Additional comments or observations:

[Open text area]

Thank you for your valuable feedback!

This assessment will help the student understand their current level of conversational proficiency according to Alan Bigulov's method and identify areas for further improvement.

© А.К. Бигулов, 2025

Список литературы

1. Бигулати В.Л. Роль методики гиперинтенсива в использовании языковых онлайн-платформ для развития разговорного навыка // Российская психоллингвистика: итоги и перспективы. Материалы XX Международного симпозиума по психоллингвистике и теории коммуникации, Москва, 27–28 мая 2022 г. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 187–188.
2. Бигулов А.К. Гиперинтенсив параллельного изучения пяти романских языков // Российская психоллингвистика: итоги и перспективы. Материалы XX Международного симпозиума по психоллингвистике и теории коммуникации, Москва, 27–28 мая 2022 г. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 188–189.

3. Бигулов А.К. Гиперинтенсивный формат развития разговорного навыка иностранного языка // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху: материалы XIV Общероссийской конференции с международным участием «Неделя медицинского образования – 2023» (Москва, 3–7 апреля 2023 года). М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 266–267.
4. Бигулов А.К. Проект «10 языков за 1000 дней» и эксперимент по созданию индивидуализированного речевого курса // Теория речевой деятельности: вызовы современности. Материалы XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 6–8 июня 2019 г. М.: Канцлер, 2019. С. 244–245.
5. Бигулов А.К. Эффект зловещей долины и философско-антропологические перспективы голосовых коммуникаций между человеком и LLM. СПб.: Лаборатория цифровой философии, 2025. URL: <https://digital-philosophy.ru/event/phillconTexts/bigulovAK.html> (дата обращения: 01.07.2025).
6. Никуличева Д.Б. Апробация методики полиглота Алана Бигулова по суперинтенсивному вхождению в разговорную практику // Филологические науки в МГИМО, 2022, т. 8, №3. С. 25–34. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-25-34.
7. Никуличева Д.Б. Говорим, читаем, пишем: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М.: Флинта: Наука, 2013. 288 с.
8. Сябро Е.В. Принцип организации урока в рамках гиперинтенсивной методики изучения иностранных языков Алана Бигулова // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху: материалы XIV Общероссийской конференции с международным участием «Неделя медицинского образования – 2023» (Москва, 3–7 апреля 2023 года). М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 267–268.
9. Alhazmi A.A. Evaluating ChatGPT's Reliability in Second Language Acquisition (SLA): Insights on Language Skills and Technology's Role / A. A. Alhazmi, M. Muftah // Electronic Journal of e-Learning, 2025, vol. 23, no. 1. P. 96–112. DOI: 10.34190/ejel.23.1.3762.
10. Aljabr F.S. Ethical and pedagogical implications of AI in language education: An empirical study at Ha'il University / F. S. Aljabr, A. A. M. H. Al-Ahdal // Acta Psychologica, 2024, vol. 251. Art. 104605. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104605.
11. Davis G.M. Humanlike Conversational Artificial Intelligence Agents for Foreign or Second Language Learning: User Perceptions, Expectations, and Interactions with Agents. PhD Dissertation. Stanford University, 2022. URL: <https://purl.stanford.edu/dj743bg5280> (дата обращения 31.07.2025).
12. Deep P.D. ChatGPT in ESL Higher Education: Enhancing Writing, Engagement, and Learning Outcomes / P. D. Deep, N. Martirosyan, N. Ghosh et al. // Information, 2025, vol. 16, no. 4. Art. 316. DOI: 10.3390/info16040316.
13. Du J. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice / J. Du, B. K. Daniel // Computers and Education: Artificial Intelligence, 2024, vol. 6. Art. 100230. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100230.
14. Ericsson E. English speaking practice with conversational AI: Lower secondary students' educational experiences over time / E. Ericsson, S. Johansson // Computers and Education: Artificial Intelligence, 2023, vol. 5. Art. 100164. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100164.
15. Lai W.Y.W. A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents / W. Y. W. Lai, J. S. Lee // Computers and Education: Artificial Intelligence, 2024, vol. 7. Art. 100291. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100291.
16. Létourneau A. A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education / A. Létourneau, M. Deslandes Martineau, P. Charland et al. // npj Science of Learning, 2025, vol. 10. Art. 29. DOI: 10.1038/s41539-025-00320-7.
17. Li B. A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching / B. Li, V. L. Lowell, C. Wang, X. Li // Computers and Education: Artificial Intelligence, 2024, vol. 7. Art. 100266. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100266.
18. Li B. Two Years of Innovation: A Systematic Review of Empirical Generative AI Research in Language Learning and Teaching / B. Li, Y. L. Tan, C. Wang, V. Lowell // Computers and Education: Artificial Intelligence, 2025. Art. 100445. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100445.
19. Li Y. Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review / Y. Li, X. Zhou, H. Yin, T. K. F. Chiu // Smart Learning Environments, 2025, vol. 12, no 1. Art. 24. DOI: 10.1186/s40561-025-00379-0.
20. Li Z. Exploring the Utility of ChatGPT for Self-directed Online Language Learning / Z. Li, C. Wang, C. Bonk // Online Learning, 2024, vol. 28, no. 3. P. 157–180. DOI: 10.24059/olj.v28i3.4497.
21. Long M.H. Input, interaction, and second-language acquisition // Annals of the New York Academy of Sciences, 1981, vol. 379, no 1. P. 259–278. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x.
22. Lu K. Large Language Models are Superpositions of All Characters: Attaining Arbitrary Role-play via Self-Alignment / K. Lu, B. Yu, C. Zhou, J. Zhou. // Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Vol. 1: Long Papers. Association for Computational Linguistics, 2024. P. 7828–7840. DOI: 10.18653/v1/2024.acl-long.423.
23. Lyu B. Effectiveness of Chatbots in Improving Language Learning: A Meta-Analysis of Comparative Studies / B. Lyu, C. Lai, J. Guo // International Journal of Applied Linguistics, 2025, vol. 35, no 2. P. 834–851. DOI: 10.1111/ijal.12668.
24. Mannekote A. Large Language Models for Whole-Learner Support: Opportunities and Challenges / A. Mannekote, A. Davies, J. D. Pinto et al. // Frontiers in Artificial Intelligence, 2024, vol. 7. Art. 1460364. DOI: 10.3389/frai.2024.1460364.
25. Mohebbi A. Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: a systematic review // Cogent Education, 2025, vol. 12, no 1. Art. 2433814. DOI: 10.1080/2331186x.2024.2433814.
26. Mori M. The Uncanny Valley [From the Field] / M. Mori, K. MacDorman, N. Kageki // IEEE Robotics & Automation Magazine, 2012, vol. 19, no 2. P. 98–100. DOI: 10.1109/mra.2012.2192811.

27. Nikulicheva D. Waves of Intensity in Language Learning: Polyglot Alan Bigulov's Project "10 Languages in 1000 Days" // *Signo*, 2022, vol. 47, no. 88. P. 126–133. DOI: 10.17058/signo.v47i88.17394.
28. Peng J.-E. Willingness to communicate with artificial intelligence (AI)? Insights from tracking EFL learners' perceived acceptance and chat output / J.-E. Peng, W. Liang // *Computer Assisted Language Learning*, 2025. P. 1–27. DOI: 10.1080/09588221.2025.2486147.
29. Radivojevic K. Human Perception of LLM-generated Text Content in Social Media Environments / K. Radivojevic, M. Chou, K. Badillo-Urquiola, P. Brenner // *arXiv*, 10 Sep. 2024. DOI: arxiv.org/abs/2409.06653.
30. Sarraf Caldwell N. Examining the Impact of AI-Assisted Language Learning Tools on Second Language Production. EdD Dissertation. National University, 2025. 107 p.
31. Son J.-B. Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching / J.-B. Son, N. K. Ružić, A. Philpott // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2025, vol. 5, no 1. P. 94–112. DOI: 10.1515/jccall-2023-0015.
32. Swain M. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning / M. Swain, S. Lapkin // *Applied Linguistics*, 1995, vol. 16, no 3. P. 371–391. DOI: 10.1093/applin/16.3.371.
33. Tæza J. The role of AI-powered chatbots in enhancing second language acquisition: An empirical investigation of conversational AI assistants // *Edelweiss Applied Science and Technology*, 2025, vol. 9, no. 3. P. 2616–2629. DOI: 10.55214/25768484.v9i3.5853.
34. Terzimehić N. Conversational AI as a Catalyst for Informal Learning: An Empirical Large-Scale Study on LLM Use in Everyday Learning. Conversational AI as a Catalyst for Informal Learning / N. Terzimehić, B. Bühler, E. Kasneci // *arXiv*, 13 Jun. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2506.11789.
35. Tu P.T.T. Integrating AI Into Language Learning: Insights from English Majors at a University in Vietnam / P. T. T. Tu, T. H. H. Giang, D. T. N. Thao, N. P. Thao // *International Journal of Social Science and Human Research*, 2025, vol. 8, no. 4. P. 2438–2445. DOI: 10.47191/ijsshr/v8-i4-57.
36. Van Dijk W. Harnessing Artificial Intelligence to Enhance Speaking Confidence in EFL Learners with Limited Opportunities for Real-World Practice: A Review and Recommendations // *International Journal For Multidisciplinary Research*, 2025, vol. 7, no. 2. P. 727–742. DOI: 10.36948/ijfmr.2025.v07i02.42748.
37. Vincent J. Using AI Platforms to Improve Listening and Speaking Skills in ESL Primary Students / J. Vincent, M. Md Yunus, N. E. Mohd Said. // *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2025, vol. 14, no 1. P. 1829–1843. DOI: 10.6007/ijarped/v14-i1/24848.
38. Wiboolyasar W. AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications / W. Wiboolyasar, K. Wiboolyasar, P. Tiranant et al. // *Amper*, 2025, vol. 14. Art. 100224. DOI: 10.1016/j.amper.2025.100224.
39. Wollny S. Are We There Yet? A Systematic Literature Review on Chatbots in Education / S. Wollny, J. Schneider, D. Di Mitri et al. // *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2021, vol. 4. Art. 654924. DOI: 10.3389/frai.2021.654924.
40. Xia Y. Cross-Cultural Intelligent Language Learning System (CILS): Leveraging AI to Facilitate Language Learning Strategies in Cross-Cultural Communication / Y. Xia, S.-Y. Shin, J.-C. Kim // *Applied Sciences*, 2024, vol. 14, no 13. Art. 5651. DOI: 10.3390/app14135651.
41. Xiao F. Conversational agents in language learning / F. Xiao, P. Zhao, H. Sha et al. // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2024, vol. 4, no 2. P. 300–325. DOI: 10.1515/jccall-2022-0032.
42. Zhai C. A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university / C. Zhai, S. Wibowo // *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, vol. 4. Art. 100134. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100134.
43. Zhang C. Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate / C. Zhang, Y. Meng, X. Ma // *System*, 2024, vol. 121. Art. 103259. DOI: 10.1016/j.system.2024.103259.
44. Zhu M. A systematic review of research on AI in language education: Current status and future implications / M. Zhu, C. Wang // *Language Learning & Technology*, 2025, vol. 29, no. 1. P. 1–29.

References

1. Bigulati, V.L. Rol' metodiki giperintensiva v ispol'zovanii iazykovykh onlain-platform dlia razvitiia razgovornogo navyka [The role of the hyperintensive method in using language online platforms to develop speaking skills]. *Rossiiskaia Psikholingvistika: Itogi i Perspektivy* [Russian Psycholinguistics: Results and Prospects]. *Proceedings of the 20th International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory*. Moscow: RUDN Press, 2022. P. 187–188.
2. Bigulov, A.K. Giperintensiv parallel'nogo izucheniia piati romanskikh iazykov [Hyperintensive parallel study of five Romance languages]. *Rossiiskaia Psikholingvistika: Itogi i Perspektivy* [Russian Psycholinguistics: Results and Prospects]. *Proceedings of the 20th International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory*. Moscow: RUDN Press, 2022. P. 188–189.
3. Bigulov, A.K. Giperintensivny format razvitiia razgovornogo navyka inostrannogo iazyka [Hyperintensive format for developing foreign language speaking skills]. *Transformatsiia Meditsinskogo Obrazovaniia v Tsifrovuiu Epokhu* [Transformation of Medical Education in the Digital Age]. *Proceedings of the 14th All-Russian Conference with International Participation "Medical Education Week – 2023"*. Moscow: Sechenov University, 2023. P. 266–267.
4. Bigulov, A.K. Proekt "10 iazykov za 1000 dni" i eksperiment po sozdaniiu individualizirovannogo rechevogo kursa [The project "10 languages in 1000 days" and an experiment in creating an individualized speech course]. *Teoriia Rechevoi Deiatel'nosti: Vyzovy Sovremennosti* [Theory of Speech Activity: Modern Challenges]. *Proceedings of the 19th International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory*. Moscow: Kantsler, 2019. P. 244–245.

5. Bigulov, A.K. Effekt zloveshchei doliny i filosofsko-antropologicheskie perspektivy golosovykh kommunikatsii mezhdu chelovekom i LLM [The uncanny valley effect and philosophical and anthropological perspectives on voice communication between humans and LLMs]. Saint Petersburg: Laboratoriia Tsifrovoy Filosofii, 2025, digital-philosophy.ru/event/phlcon-Texts/bigulovAK.html (accessed 1 July 2025).
6. Nikulicheva, D.B. Aprobatsiia metodiki poliglota Alana Bigulova po superintensivnomu vkhozheniiu v razgovornuiu praktiku [Testing polyglot Alan Bigulov's strategy for superintensive entry into conversational practice]. *Linguistics & Polyglot Studies*, 2022, vol. 8, no. 3. P. 25–34. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-25-34.
7. Nikulicheva, D.B. *Govorim, Chitaem, Pishem: Lingvisticheskie i Psikhologicheskie Strategii Poliglotov* [Speaking, Reading, and Writing: Linguistic and Psychological Strategies of Polyglots]. Moscow: Flinta; Nauka, 2013. 288 p.
8. Siabro, E.V. Printsip organizatsii uroka v ramkakh giperintensivnoi metodiki izucheniia inostrannykh iazykov Alana Bigulova [The principle of lesson organization in Alan Bigulov's hyperintensive method of foreign language learning]. *Transformatsiia Meditsinskogo Obrazovaniia v Tsifrovuiu Epokhu* [Transformation of Medical Education in the Digital Age]. *Proceedings of the 14th All-Russian Conference with International Participation "Medical Education Week – 2023"*. Moscow: Sechenov University, 2023. P. 267–268.
9. Alhazmi, A.A., & Muftah, M. Evaluating ChatGPT's Reliability in Second Language Acquisition (SLA): Insights on Language Skills and Technology's Role. *Electronic Journal of e-Learning*, 2025, vol. 23, no 1. P. 96–112. DOI: 10.34190/ejel.23.1.3762.
10. Aljabr, F.S., & Al-Ahdal, A.A.M.H. Ethical and pedagogical implications of AI in language education: An empirical study at Ha'il University. *Acta Psychologica*, 2024, vol. 251. Art. 104605. DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104605.
11. Davis, G. M. *Humanlike Conversational Artificial Intelligence Agents for Foreign or Second Language Learning: User Perceptions, Expectations, and Interactions with Agents*. PhD Dissertation. Stanford University, 2022, purl.stanford.edu/dj743bg5280 (accessed 31 July 2025).
12. Deep, P.D., et al. ChatGPT in ESL Higher Education: Enhancing Writing, Engagement, and Learning Outcomes. *Information*, 2025, vol. 16, no 4. Art. 316. DOI: 10.3390/info16040316.
13. Du, J., & Daniel, B.K. Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6. Art. 100230. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100230.
14. Ericsson, E., & Johansson, S. English speaking practice with conversational AI: Lower secondary students' educational experiences over time. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, vol. 5. Art. 100164. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100164.
15. Lai, W. Y. W., & Lee, J.S. A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 7. Art. 100291. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100291.
16. Létourneau, A., et al. A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education. *npj Science of Learning*, 2025, vol. 10. Art. 29. DOI: 10.1038/s41539-025-00320-7.
17. Li, B., et al. A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: Examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 7. Art. 100266. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100266.
18. Li, B., et al. Two Years of Innovation: A Systematic Review of Empirical Generative AI Research in Language Learning and Teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2025. Art. 100445. DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100445.
19. Li, Yan, et al. Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review. *Smart Learning Environments*, 2025, vol. 12, no 1. Art. 24. DOI: 10.1186/s40561-025-00379-0.
20. Li, Z., et al. Exploring the Utility of ChatGPT for Self-directed Online Language Learning. *Online Learning*, 2024, vol. 28, no. 3. P. 157–180. DOI: 10.24059/olj.v28i3.4497.
21. Long, M.H. Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1981, vol. 379, no. 1. P. 259–278. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x.
22. Lu, K., et al. Large Language Models are Superpositions of All Characters: Attaining Arbitrary Role-play via Self-Alignment. *Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Vol. 1: Long Papers. Association for Computational Linguistics, 2024. P. 7828–7840. DOI: 10.18653/v1/2024.acl-long.423.
23. Lyu, B., et al. Effectiveness of Chatbots in Improving Language Learning: A Meta-Analysis of Comparative Studies. *International Journal of Applied Linguistics*, 2025, vol. 35, no 2. P. 834–851. DOI: 10.1111/ijal.12668.
24. Mannekote, A., et al. Large Language Models for Whole-Learner Support: Opportunities and Challenges. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2024, vol. 7. Art. 1460364. DOI: 10.3389/frai.2024.1460364.
25. Mohebbi, A. Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: a systematic review. *Cogent Education*, 2025, vol. 12, no. 1. Art. 2433814. DOI: 10.1080/2331186x.2024.2433814.
26. Mori, M., et al. The Uncanny Valley [From the Field]. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 2012, vol. 19, no 2. P. 98–100. DOI: 10.1109/mra.2012.2192811.
27. Nikulicheva, D. Waves of Intensity in Language Learning: Polyglot Alan Bigulov's Project "10 Languages in 1000 Days". *Signo*, 2022, vol. 47, no. 88. P. 126–33. DOI: 10.17058/signo.v47i88.17394
28. Peng, J.-E., & Liang, W. Willingness to communicate with artificial intelligence (AI)? Insights from tracking EFL learners' perceived acceptance and chat output. *Computer Assisted Language Learning*, 2025. P. 1–27. DOI: 10.1080/09588221.2025.2486147.
29. Radivojevic, K., et al. Human Perception of LLM-generated Text Content in Social Media Environments. *arXiv*, 10 Sep. 2024. DOI: arxiv.org/abs/2409.06653.
30. Sarraf Caldwell, Nequin. *Examining the Impact of AI-Assisted Language Learning Tools on Second Language Production*. EdD Dissertation. National University, 2025. 107 p.
31. Son, J.-B., et al. Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2025, vol. 5, no. 1. P. 94–112. DOI: 10.1515/jccall-2023-0015.

32. Swain, M., & Lapkin, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 1995, vol. 16, no. 3. P. 371–391. DOI: 10.1093/applin/16.3.371.
33. Taeza, J. The role of AI-powered chatbots in enhancing second language acquisition: An empirical investigation of conversational AI assistants. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 2025, vol. 9, no. 3. P. 2616–2629. DOI: 10.55214/25768484.v9i3.5853.
34. Terzimehić, N., et al. Conversational AI as a Catalyst for Informal Learning: An Empirical Large-Scale Study on LLM Use in Everyday Learning. *Conversational AI as a Catalyst for Informal Learning*. *arXiv*, 13 Jun. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2506.11789.
35. Tu, P.T.T., et al. Integrating AI into Language Learning: Insights from English Majors at a University in Vietnam. *International Journal of Social Science and Human Research*, 2025, vol. 8, no. 4. P. 2438–2445. DOI: 10.47191/ijsshr/v8-i4-57.
36. Van Dijk, W. Harnessing Artificial Intelligence to Enhance Speaking Confidence in EFL Learners with Limited Opportunities for Real-World Practice: A Review and Recommendations. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 2025, vol. 7, no. 2. P. 727–742. DOI: 10.36948/ijfmr.2025.v07i02.42748.
37. Vincent, J., et al. Using AI Platforms to Improve Listening and Speaking Skills in ESL Primary Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2025, vol. 14, no. 1. P. 1829–1843. DOI: 10.6007/ijarped/v14-i1/24848.
38. Wiboolyasarini, W., et al. AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications. *Ampersand*, 2025, vol. 14. Art. 100224. DOI: 10.1016/j.amper.2025.100224.
39. Wollny, S., et al. Are We There Yet? A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2021, vol. 4. Art. 654924. DOI: 10.3389/frai.2021.654924.
40. Xia, Y., et al. Cross-Cultural Intelligent Language Learning System (CILS): Leveraging AI to Facilitate Language Learning Strategies in Cross-Cultural Communication. *Applied Sciences*, 2024, vol. 14, no. 13. Art. 5651. DOI: 10.3390/app14135651.
41. Xiao, F., et al. Conversational agents in language learning. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 2024, vol. 4, no. 2. P. 300–325. DOI: 10.1515/jccall-2022-0032.
42. Zhai, C., & Wibowo, S. A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2023, vol. 4. Art. 100134. DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100134.
43. Zhang, C., et al. Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. *System*, 2024, vol. 121. Art. 103259. DOI: 10.1016/j.system.2024.103259.
44. Zhu, M., & Wang, C. A systematic review of research on AI in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*. 2025, vol. 29, no. 1. P. 1–29.

Сведения об авторе:

Бигулов Алан Константинович – индивидуальный предприниматель, независимый исследователь в области методик изучения иностранных языков, полиглот, автор проекта «10 языков за 1000 дней». Сфера научных интересов: интенсивные методики языкового обучения, применение технологий искусственного интеллекта в образовании, психолингвистические аспекты освоения иностранных языков, разговорная практика и коммуникативная компетенция. E-mail: abigulov@yandex.ru. ORCID: 0009-0008-4088-7685

About the author:

Alan Bigulov is an individual entrepreneur, independent researcher in foreign language learning methodologies, polyglot and author of the “10 Languages in 1,000 Days” project. Research interests: intensive language learning methodologies, application of artificial intelligence technologies in education, psycholinguistic aspects of foreign language acquisition, conversational practice and communicative competence. E-mail: abigulov@yandex.ru. ORCID: 0009-0008-4088-7685

* * *



Practices and Ideologies of Mother-Tongue-Based Multilingual Education: A Case Study of Tibetan in Nepal

Aita Bishowkarma & Babu Ram Bishwokarma

Tribhuvan University
Kirtipur, Kathmandu, Nepal

Abstract. Nepal accommodates 123 plus 6 languages, which make it a multilingual, multiethnic and multicultural nation. The state's policy embraces mother-tongue-based multilingual education (MTB-MLE) in primary school as children from diverse ethnic groups come to school in Nepal. This paper critically examines the practices of stakeholders, mainly students, teachers and a head teacher, on Tibetan MTB-MLE in public schools in Nepalese schools (Tibetan being a minority language in Nepal). A literature review is undertaken to demonstrate different views on mother-tongue-based education in Nepalese academia. The main objective of the study was to explore the stakeholders' practices and ideologies with regard to Tibetan MTB-MLE practiced in school in Nepal. The research follows a qualitative approach and employs a case study research design. A school in Kathmandu was purposely selected as the field of study. Interview, focus group discussion (FGD) and observation including the researchers' reflective diary were the methods of data collection. The data generated were transcribed and translated into English from Nepali prior to their thematic coding. The finding shows that Tibetan MTB-MLE has positive impacts on quality delivery of education. The Tibetan language has been used as the medium of instruction to make students understand the text and context. However, its implementation has not been effective due to a number of reasons such as lack of curriculum, textbooks, resources materials, appropriate teaching methodologies and proficient teachers in the school. The concern of the parents and management team members was yet to be investigated. The findings obtained can be applied to reforming policy, practices and teacher education in Tibetan MTB-MLE in Nepal.

Keywords: Nepal, Tibetan language, multilingual education, mother tongue, medium of instruction, language ideology, market ideology, critical awareness

For citation: Bishowkarma, A., & Bishwokarma, B.R. (2025). Practices and Ideologies of Mother-Tongue-Based Multilingual Education: A Case Study of Tibetan in Nepal. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 55–65. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-55-65>

Практики и идеологии многоязычного образования на основе родного языка: пример тибетского языка в Непале

А. Бишовкарма, Б. Р. Бишвокарма

Университет Трибхувана
Киртипур, Катманду, Непал

Аннотация. В Непале говорят на 123 плюс 6 языках, что делает его многоязычной, многоэтнической и многокультурной страной. Политика государства включает в себя многоязычное образование на основе родного языка (МООРЯ) в начальной школе, поскольку в Непале учатся дети из разных этнических групп. В данной статье критически рассматривается практика заинтересованных сторон, в основном учеников, учителей и директора, в отношении МООРЯ применительно к тибетскому языку в непальских государственных школах (тибетский язык является миноритарным в Непале). Предпринимается обзор литературы для демонстрации различных взглядов на вопрос образования на основе родного языка в непальской академической среде. Основной целью исследования было изучение практики и идеологии заинтересованных сторон в отношении реализуемого в непальских школах МООРЯ на примере тибетского языка. Исследование следует качественному подходу и использует дизайн исследования на основе конкретной ситуации (case study). В качестве пространства исследования была намеренно выбрана школа в Катманду. Методами сбора данных были интервью, фокус-группа и наблюдение, включая исследовательский дневник. Полученные данные были расшифрованы и переведены на английский язык с непальского до их тематического кодирования. Результаты исследования показывают, что МООРЯ применительно к тибетскому языку оказывает положительное влияние на качество образования. Тибетский язык использовался в качестве средства обучения для того, чтобы учащиеся понимали текст и контекст. Однако его внедрение оказалось неэффективным по ряду причин, таких как отсутствие учебной программы, учебников, методических материалов, соответствующих методик преподавания и квалифицированных учителей в школе. Озабоченность родителей и руководства школы ещё предстоит изучить. Полученные результаты могут быть применены для реформирования политики, практики и подготовки учителей в сфере МООРЯ применительно к тибетскому языку в Непале.

Ключевые слова: Непал, тибетский язык, многоязычное образование, родной язык, средство обучения, языковая идеология, рыночная идеология, критическое восприятие

Для цитирования: Бишовкарма, А., Бишвокарма, Б.Р. (2025). Практики и идеологии многоязычного образования на основе родного языка: пример тибетского языка в Непале. *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 55–65. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-55-65>

Introduction

Nepal is multiethnic, multilingual and multicultural country accommodating 123 plus 6 languages. These languages are the treasure house of knowledge of diverse ethnic communities. Scholars argue that language is not only the medium of communication; rather, it is the mechanism of thinking, creating and generating a knowledge system to perceive the world [1]. The knowledge system inherent in indigenous languages is the most precious treasure of Nepal. Farr and Song have also opined that each and every language community has their own life history preserved in their languages [13]. The children deserve to acquire these cultural riches for their all-round development, and mother-tongue-based multilingual education (MTB-MLE) is the foundation. Such MTB-MLE includes four languages: the students' mother tongue or first language, a regional language, the national language and an international language [20, p. 2].

Assessing the successful results of piloting MTB-MLE from 2006 to 2008 with the technical assistance of the Finnish Government, the Government of Nepal initiated MTB-MLE in eight languages and in seven schools of six districts from 2007 to 2009. Mother-tongue-based education encourages learners to develop a robust understanding of their culture and language while equipping them with the necessary competencies to navigate the wider world [26]. However, the language policy for mother-tongue-based multilingual education in Nepal has been a subject of ongoing contention and challenges.

Mother-tongue-based multilingual education empowers learners and communities [33]. When children are taught in their mother tongue, they can learn better and can become more self-confident [3, p. 17]. Nevertheless, critical awareness of stakeholders remains crucial. Language plays a critical role as it reflects the shared aspirations and efforts to make the world a more equitable and sustainable place, which can be instrumental in achieving Millennium Development Goals. Ethnic languages were excluded from mainstream school education, which resulted in the extinction of indigenous languages in the past [4].

The constitution of the Federal Democratic Republic of Nepal promulgated on 20 September 2015 has also stated that all the ethnic languages in Nepal are national languages and that mother-tongue-based education is a right of children. Phyak asserts that these policies respond more to Nepal's social, political, and historical context than directly to the population's needs [24]. Ultimately, linguistic diversity preserves human culture and identity [14]. A study carried out by Paudel [23] shows that teachers have a strong belief in the use of MLE for the promotion and protection of indigenous knowledge.

However, despite the importance of mother tongue-based education, a constant discussion has continued in Nepalese academia. Hence, it seems necessary to explore existing stock of knowledge on these issues in literature.

Literature review & theoretical ground

Mother-tongue-based multilingual education provides the minority language children with access to education. Experts of pedagogy opined that teachers can facilitate learners' study in their own mother tongue, which is easy, comfortable and natural. However, its teachers need to be empowered by being trained in terms of knowledge, skills and attitudes. Kumaravadivelu believes that macro strategies empower teachers with the knowledge, skills, attitudes, and autonomy necessary to devise for them a systematic, coherent, and relevant alternative method that is informed by the pedagogic parameters of particularity, practicality and possibility [18, p. 213]. Pedagogic delivery plays an important role as minority students need empowerment. In this regard, Crookes states, "Clearly, the increased sensitivity to diversity, to the different tropes of oppression, is indeed likely to make radical pedagogical initiatives of all kinds more practical and more relevant to a variety of groups" [8, p. 333]. Pedagogical initiatives from marginal ethnic minorities broaden the practicality of the instructional materials. However, as mentioned by Kroskrity, standard ideology of language remains one of the perpetuating factors for them [16].

This study is based on analyzing the language ideology that stakeholders have in regard to minority and majority languages. In this respect, the ideological foundation of Kroskrity [17] is important. The ideological stances of the stakeholders represent their beliefs, feelings, conceptions, and perspectives about language structure and use relevant to the political-economic interests of individual speakers, ethnic and other interest groups and nation-states [ibid.]. First, language ideology represents the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group. What is true, morally good, or aesthetically pleasing about the language and discourse is grounded in social experiences. The ideological construct that the nation-state designs to valorize is derived from the mainstream culture and standard language ideology, which devalues nonstandard language and its associated cultural forms [ibid.]. The ideology of standard language devalues minority languages [8]. Mohanty, on the other hand, opines that multilingual education celebrates linguistic diversity [22]. A broad framework of educational provision essentially means the use of learners' first languages or mother tongues as the primary media of instruction. The recent political, ideological and socio-economic changes and phenomena around the world have spearheaded mother tongues towards the center of national and international debate and policy-making [31]. Practices shown in Southeast Asian countries like the Philippines, Singapore and East Timor where MTB-MLE or mother-tongue use is institutionalized in both mainstream and non-mainstream education proved the usefulness of the mother tongues as educational and cultural resources.

Southeast Asia is a hugely linguistically diverse region, but decades of linguistic colonialism and nationalism have resulted not only in the marginalization of vernacular languages or mother tongues but, more importantly, in the cultural, political and socio-economic oppression of their speakers [32]. The present study is based on these theoretical norms of stakeholders of a Tibetan mother-tongue multilingual school.

The Tibetan language is one of the minority languages in Nepal, with 5,053 people speaking it as their mother tongue [22, p. 39]. This language belongs to Tibeto-Burman branch of the Sino-Tibetan language family. It follows the Sambota script and is mostly spoken by people living in the northern range of Nepal bordering Tibet. Swayambhunath is the area in Kathmandu where Tibetan immigrants live densely.

Objectives of the study

The study explores the practices and ideologies of mother-tongue-based multilingual education in a public school in Nepal. The critical perspectives and language ideologies of stakeholders: the head teacher, teachers, and students including a resource person on Tibetan MTB-MLE, were explored. The study was designed to answer the following research questions:

1. What are the existing practices of Tibetan-language-based multilingual education?
2. How do stakeholders perceive MTB-MLE?
3. What are the ideologies of stakeholders, mainly students, teachers, and the head teacher, concerning MTB-MLE?

Methods and materials

The study has employed a qualitative approach with a case study design. The study applied the interpretive research paradigm in which researchers attempt to understand human experience [6]. In this study, the researchers attempt to explore reality through the background, experiences and views of the participants [11]. Multiple methods have been employed to generate data from the field. Tibetan-language-based multilingual school in the Kathmandu Valley of Bagmati Province was purposively selected, and the respondents were the head teacher, four teachers, five students, a resource person (RP), a policy maker, and an expert. As Creswell opines, the qualitative design delves the inner thoughts and the understanding of respondents [10]. Semi-structured interviews, a focus group discussion, classroom observation and the researchers' reflective diary generated qualitative data. Interviews were conducted with the head teacher and teachers. Focus group discussions were conducted with teachers and students selecting them balancing the class and gender. Four classes of Math, Science, Social Studies and Nepali

at the primary level were observed. The data collected were transcribed, translated and thematically categorized and meanings were explored [7], [12]. Descriptive, interpretive and critical methods were employed for analyzing qualitative data [7].

Results and discussion

The cultivation of spiritual development in pedagogy with nature and culture

The Namgyal Lower Secondary School registered under the District Office of Education (DoE), Government of Nepal (GoN), was established in 1981. In 2000, it was shifted to Ichangu. The main objective of this charity-based Tibetan school is to teach Buddhist Education to Tibetan and Himalayan children. The head teacher explained that first this school was established for Tibetan Refugee children whose mother tongue was *BhotBhasa* ("Tibetan language"), and whose parents came from remote villages such as Jumla, Humla, Dolpa or Tibetan villages, and the school takes no fees from them. SOS Hermann Gmeiner School supports it financially and the Curriculum Development Centre (CDC) recognizes all its activities.

Later, Nepali and English were also regarded to be important languages and it was decided that English would be the medium of instruction (MOI) at this school. Nepali and Tibetan are separately taught as compulsory subjects. Regarding the language teaching approach, Namgyal School adopts a multilingual mono grade approach of teaching. English, Nepali and Tibetan languages are taught as subjects and English is the MOI. Mentioning the students from the special community the school was first founded for, the head teacher stated: "Most of the Tibetan children have gone abroad for a better life. We now have a few Tibetan children and mostly Himalayan children". He added, "All the children are Buddhists with about 55% of the children being Nepalese and the rest being Himalayan and other Buddhists, but we do not have any Brahmin or Chhetri students". As Khanal explained, the cultural value system towards education could be one of the important contributors to the learners, making them motivated to learn and optimistic about their future career [15]. Teaching languages to Himalayan children requires special attention as they have distinct cultural beliefs.

Education plays a vital role in establishing fair and equitable treatment for all human beings. La Belle & Ward [19] suggest that societies need to build on diversities in lifestyles, values, and beliefs to enrich all individuals and groups by studying other cultures and learning other languages. One of the teachers stated, "Languages are important in the context of Nepal. Teaching language means teaching culture and identity, both of which are intertwined with social values. Tibetan, Nepali and English are taught in this school". Another teacher further commented that "the English language is the MOI in science, social studies, and mathematics in Grades 1 to 5. If they do not understand, the teacher explains in the Tibetan language". Despite her claim to provide both nature and culture in her school, while she admitted that languages play an important role, she was not clear about the hegemonic role of the English language. Though the head teacher criticized modern education as being materialistic, which does not ordinarily inculcate spiritual values into young minds, the role of the mother tongue and the MOI was not emphasized.

No language is inherently deficient or illogical and the association between some languages and their perceived deficiencies is social in origin, resulting from the unequal treatment of languages [21]. The head teacher in the interview noted, "If a country is developed, the national language is enough. For instance, Japanese people learn the Japanese language. But for us, English is the international language which we need to learn". However, she also observed that English education is not sufficient for our children. The global spread of English now is coming to be regarded as a form of monolingualism, contributing to the loss of other languages [19]. The head teacher criticizes modern education as follows:

"English education is a materialistic one, only suited for job opportunities and access to better facilities. English moral education is not fit at present. I am against modern education because current education does not inculcate culture, inner peace, good behaviour, manners, love, kindness, compassion, or lifestyles. Only if we emphasize these things, do we believe the purpose of education will be fulfilled".

English alone will not fulfill these needs of education. Has English created any job opportunities for minority language children? This is the critical question at the basis of the head teacher's ideas. By and large, the school system of both public and private schools does not fulfill the needs of the new generation. Awasthi argues that the development of indigenous people and ethnic minorities is linked with their freedom of choice and freedom of using "alternative combinations" in order to address their linguistic and cultural needs in harmony with their local material conditions and value systems [2, p. vi]. At present, the English-based modern education system devalues the culture, customs and inner peace of the new generation. Love, kindness and compassion are more important for them than job opportunities. People may earn money from their job, but they are not happy. Actually, this is a drawback of our education system. The head teacher further explained:

"Language education preserves culture, customs, and traditions and provides moral ethics for mental peace. We need cultured new generations. In our school, children have the freedom to choose the language they express themselves in. They can write in Nepali, English or Tibetan. Up to Class 5, they can read and write in any language. We have excellent results".

Using one's mother tongue in academic institutions is a necessary human right that is vital for the linguistic, psychological, cultural, social and economic survival of minorities and for basic democracy and justice [29]. Tupas opined that mother-tongue education is effective for indigenous children [30].

Students' cabinet: A strategy of ensuring learner engagement

In school, the parents have not been directly involved in the educational process of the Himalayan children and Tibetan children who have been studying at the school. Though the school does not have a formal link with the children's communities of origin or the parents, the education of the students was strategically focused. As the belief is that current education is materialistic and produces self-centered students, there is also the belief that the school curriculum, its teaching and learning, should reflect the learners' cultures, experiences, and perspectives, so that they might learn better and might be more highly motivated. The school provides opportunities for children to choose the language they like and empowers learners through various activities. The Tibetan language school also has some special competencies given in figure 1 with the permission of the school principal.

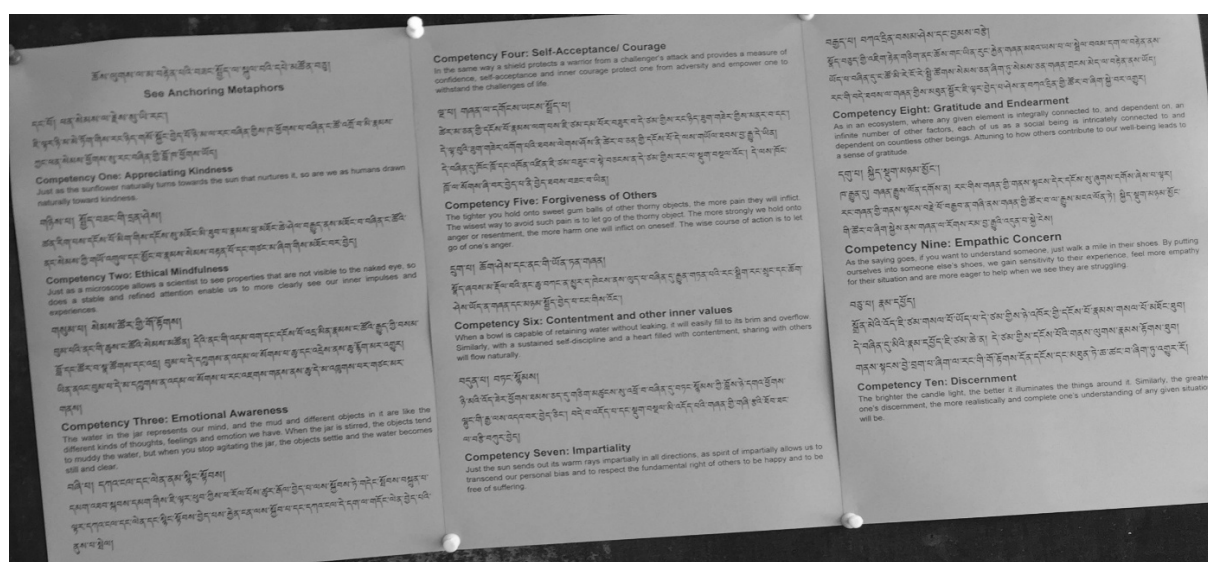


Figure 1. Code of conduct in the Tibetan language school
Source: School Notice Board, field visit, 2025

The document in figure 1 above was like a citizen charter in a government office. Based on Buddhist religious philosophy, the head teacher illustrated 10 competences that children should bear, viz. appreciating kindness, ethical mindfulness, emotional awareness, self-acceptance/courage, forgiveness of others, contentment and other inner values, impartiality, gratitude and endearment, emphatic concern and discernment. With these spiritual and functional actions, the head teacher claimed inculcating spiritualism in children. Everyone should follow the rules based on the Buddhist culture and tradition. Regarding the teaching approach, the head teacher preferred student-centered teaching methods. He stated:

“We activate students through a student cabinet. We name them the education minister, finance minister, minister of information and communication, etc. They organize meetings monthly. The same cabinet members organize different functions such as Teacher’s Day. Students organize all the procedures of celebration such as decorations, speeches, and other necessary arrangements. Even assemblies, writing essays, one-act plays, educational tours, and the report writing programme are conducted at the initiative of students”.

The critical engagement of children in various activities of the school makes the school environment lively and meaningful according to the views of the teachers and head teacher. School Sector Development Program (SSDP, 2016) emphasized subject knowledge, child-centered and active learning, inclusive education, formative assessment, and differentiation to meet the learning needs of every student with approaches that support teachers in applying theoretical knowledge to classroom practice through supportive communities of practice [27, p. 29]. The school engages students in different activities through its cabinet system. Various performances and activities are conducted, dividing the responsibility among the students. Dividing responsibility or work division is one of the strategies to empower students as, according to Crookes, critical engagement empowers learners [9]. Along with this, the school empowers children through pedagogical activities as well. An English teacher elaborates on one of the teaching strategies:

“We encourage individual tasks and group work, even writing stories. We give a title and tell them individually to add ideas. We encourage adding even pie-charts, drawings of natural things, or reports of group activities. For example, we give general topics concerning something or other to do with electronic things. Then they go to work on it and keep moving and moving. We facilitate them. Finally, they have a group presentation”.

Engaging activities, individual work and group work help them in learning languages efficiently. Problem-posing education encourages critical learning. Such learning “aids a person in knowing what holds them back” and imagining “a social order which supports their full humanity” [28, p. 48]. Presentation skills and negotiating leadership also empower the learner’s analytical and critical thinking ability. Pedagogically, textbooks and teaching materials are obligatory. As for teaching materials, one of the English teachers in the same school stated: “We use various teaching materials such as books, charts, multimedia and so on. Apart from these materials, we have a computer lab, a science lab, and lots of teaching aids”. The teacher further stated, “We have direct and indirect download service from YouTube which we present in the computer lab. Despite these resources, we put emphasis on making spiritual leaders of our students”.

Table 1

Practices of MTB-MLE in the classroom

Namgyal Basic School/ Kathmandu	<i>BhotBhasa</i> (Tibetan language)	Lecture, discussion, translation, field trip, project method, practical work, group work, individual work	Textbook, wall pictures, realia, chart papers	Question answer and text-based exercises, demonstration, field report, project report presentation
------------------------------------	--	---	--	---

Table 1 shows that the school is a charity-based Private Trust, regularly supervised by the Ministry of Education and follows a syllabus prescribed by the Curriculum Development Centre (CDC). They are committed to educating Himalayan children who live high in the mountains. The head teacher explained: “Buddha was born in Nepal and Buddhism is a religion indigenous to Nepal. We need land, buildings, and other infrastructure to sustain and to provide quality education. The Government of Nepal provides no support to us. Instead, we have to pay an education tax and other fees to the Government of Nepal”. The head teacher severely criticized the government’s financial investment in education and maintained that there needed to be a positive political climate, a commitment to the preservation of ethnic and cultural rights, and a willingness to be prepared to put some money where the political implications of language maintenance have been thought through [12, p. 102]. Despite government carelessness regarding multilingual education, one of the teachers put forward her ideas on multilingual education as follows:

“MLE has multiple advantages. It takes language as a source of knowledge and it preserves the culture, customs and identity of ethnic communities. The loss of language is a loss of culture. The loss of culture means a loss of our identity. If we lose our language, our culture and identity disappear. Hence, language is a fund or a source of knowledge. If we don’t preserve our language, our culture and tradition and identity will disappear. Customs, culture, festivals, food, festive dances with costumes will all disappear if we lose our language. Therefore, language should be preserved”.

Crystal used the metaphor of language being “a national treasure”, “a cause for celebration” or “a natural resource” [12, p. 98]. Vygotsky argues learning is a necessary and universal aspect of the process of developing “culturally organized, specifically human, psychological functions”. Human activities that take place in a cultural setting construct knowledge, which is based on prior knowledge in the context of human network-based activities. Goal-oriented instruction and collaborative teaching makes it possible [34, p. 91]. MLE provides the best possible environment for culture-sensitive education. However, the efforts made by the government are not enough. MLE in the school was working effectively perhaps precisely because it was not implemented as per the policy of the government.

Ideologies of stakeholders on MLE: A strategy of pedagogy for politics of power

Discussions with stakeholders reveal that the dynamics of MLE begin with pedagogical policies and practices. However, in a deeper sense, it is embedded in the culture and language issues being voiced in the minority language communities. In an interview, an expert strongly argued, “Teaching must be from known to the unknown; pedagogy must be culturally responsive. Education should show respect to all the cultures of children in society. The cultural identity and cognitive level of children must be explored for meaningful learning”. Rayes-Blanes and Daunic put emphasis on the cultural factor and recommend that culturally responsive pedagogy should be imperative [25]. In case of Tibetan-language-based MTB-MLE, it has also been expected to preserve Tibetan culture inculcating Buddha’s spiritual knowledge in modern children.

Market ideology: Hegemonic counter discourse on MLE

It is commonly said that the present lifestyle of people is guided by material prosperity. The ideological perspective of people being shaped and reshaped by material and technological luxury has been influenced by western culture and, basically, through the English language. MTB-MLE policies and practices in Nepal are dominated by Western epistemologies of language [24]. One of RP argued,

“If MLE is taught even at higher levels, the time dedicated to this over time would hinder the learner reaching state designated test results. If the Tibetan language is also emphasized at the higher level, then Tibetan students’ dropout rate would ultimately increase, so emphasis should not be placed on the mother tongue at the higher level”.

He further opined:

“Educated, wealthy people and diplomats have sent their children to boarding schools. Parents also emphasized Nepali and English for access to state services and the job market. They believe that if we emphasize only Tibetan, the children will be like us, but they won’t be as competent as people speaking on radio and TV programs, as people believe that people with prestige can speak on radio and TV”.

Cultural capital can be passed on and potentially reconverted into economic capital because, in the modern age, educational credentials have become increasingly essential for gaining access to prestigious positions in the job market [5]. Bourdieu strongly argues that encouraging the symbolic power of English threatens the teaching and learning of the mother tongue [ibid.]. The Tibetan language in context of Nepal cannot be preserved without implementing it with a strong policy supported by proper resources.

Conclusion

Namgyal Lower Secondary School has made an effort to maintain multilingual education. The use of minority language in school can be a source of advantage for minority parents because they feel proud of the respect given to their own language. A community atmosphere, administrative encouragement and interesting ways of teachers’ presentation motivate children to learn languages. Ensuring the acquisition of the *BhotBhasa* mother tongue by Himalayan children was the main goal at first in Namgyal Lower Secondary School. Yet, changing trends and market ideology has driven them to learn other languages like Nepali and English. Besides this, the medium of instruction also has been changed to English.

Thus, the implementation of Tibetan MTB-MLE has not been effective due to a number of reasons such as lack of curriculum, textbooks, resources, materials, appropriate teaching methodologies and proficient teachers. Despite the disbelief in modern education, the head teacher has to run English, Nepali and Tibetan language education. The textbooks in Tibetan are not sufficient, according to teachers. The concern of the parents and management team members was yet to be investigated.

However, the teachers are hopeful of engaging their students in nature and culture through this charity-based school in the Tibetan language. One of the teachers agreed with the head teacher’s idea to use children’s mother tongue as the medium of instruction. In the classroom, translation from Tibetan to Nepali and English was frequently used. Moreover, Tibetan was not the medium of instruction. The school was following multilingual education only in the form of teaching subjects. The real value of mother-tongue-based education was still to be practiced. Community and parental participation in the school were not foreseen. It showed the detachment of the community from the school, though the administration and the teachers claimed to be inculcating a spiritual education.

© A. Bishowkarma, B.R. Bishwokarma, 2025

References

1. Aahuti. *Nepalma Verna Vyavasthara Verga Sangharsa* [Caste System and Class Struggle in Nepal]. Kathmandu: Phoenix Books, 2019. 279 p.
2. Awasthi, L.D. *Exploring Monolingual School Practices in Multilingual Nepal*. PhD Dissertation. Danish University of Education, 2004. 356 p.
3. Barron, S. *Why Language Matters for the Millennium Development Goals*. Bangkok: UNESCO, 2012. 54 p.
4. Bishowkarma, A. *Critical Pedagogy in Multilingual Classrooms in Nepal*. PhD Dissertation. Tribhuvan University, 2021. 486 p.
5. Bishowkarma, A. *Multilingualism Education: Policy, Practice and Local Understanding*. MPhil Thesis. Tribhuvan University, 2015. 350 p.
6. Bourdieu, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 248 p.
7. Cohen, L., et al. *Research Methods in Education*. 6th edition. London: Routledge, 2007. 638 p.
8. Crookes, G. The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching*, 2010, vol. 43, no. 3. P. 333–348.
9. Crookes, G. Radical language teaching. *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing, 2009. P. 595–609.

10. Creswell, J. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009. 270 p.
11. Creswell, J., et al. Advanced mixed methods research designs. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. P. 209–240.
12. Crystal, D. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 198 p.
13. Farr, M., & Song, J. Language ideologies and policies: Multilingualism and education. *Language and Linguistics Compass*, 2011, vol. 5, no. 9. P. 650–665.
14. Fillmore, N. Mother tongue-based multilingual education in Nepal: Past, present, and emerging trends. *Annual Review of Comparative and International Education 2019*. Emerald Publishing, 2020. P. 231–254. DOI: 10.1108/S1479-367920200000039020.
15. Khanal, B. *Students' Perception of Teaching Styles and Use of Learning Strategies*. MPhil Thesis. Tribhuvan University, 2011. 249 p.
16. Kroskrity, P.V. Language ideologies – Evolving perspectives. *Society and Language Use*. John Benjamins, 2010. P. 192–211.
17. Kroskrity, P.V. Language renewal as sites of language ideological struggle: The need for “ideological clarification”. *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. North Arizona University, 2009. P. 71–83.
18. Kumaravadivelu, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New York: Routledge, 2006. 276 p.
19. La Belle, T.J., & Ward, C.R. *Multiculturalism and Education: Diversity and Its Impact on Schools and Society*. SUNY Press, 1994. 233 p.
20. Malone, S. Mother tongue-based multilingual education: Implications for education policy. Seminar on Education Policy and the Right to Education: Towards More Equitable Outcomes for South Asia's Children. Kathmandu, 17–20 September 2007. 8 p.
21. Mohanty, A.K. Multilingual education: A bridge too far. *Social Justice through Multilingual Education*, 2009, 7. P. 3–16.
22. *National Population and Housing Census 2021: National Report*. Kathmandu: National Statistics Office, 2023. 598 p.
23. Paudel, J.R. Mother Tongue based Multilingual Education (MT-MLE): Teachers' Language Ideologies. *Journal of NELTA Surkhet*, 2018, 5. P. 28–40.
24. Phyak, P. Language ideologies and local languages as the medium-of-instruction policy: A critical ethnography of a multilingual school in Nepal. *Language Planning for Medium of Instruction in Asia*. Routledge, 2015. P. 127–143.
25. Reyes-Blanes, M.E., & Daunic, A.P. Culturally responsive pedagogy: An imperative approach to instruction. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 1996, 17, special issue. P. 103–119.
26. Sah, P.K. English as a medium of instruction, social stratification, and symbolic violence in Nepali schools: Untold stories of Madhesi children. *Multilingual Education in South Asia*. Routledge, 2022. P. 50–68.
27. Schaffner, J., et al. Evaluation of secondary school teacher training under the School Sector Development Programme in Nepal. International Initiative for Impact Evaluation, 2021. 78 p.
28. Shor, I. *Critical Teaching and Everyday Life*. Black Rose Books, 1980. 270 p.
29. Taylor, S.G. Multilingual societies and planned linguistic change: New language-in-education programs in Estonia and South Africa. *Comparative Education Review*, 2002, vol. 46, no. 3. P. 313–338.
30. Tupas, R. The mother tongue in nation building: The (un)making of a postcolonial nation. *Lingua*, 2023, vol. 18, no. 2. P. 176–186.
31. Tupas, R. Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education*, 2014, vol. 25, no. 4. P. 243–254.
32. Tupas, R., & Sercombe, P. Language, education and nation-building in Southeast Asia: An introduction. *Language, Education and Nation-Building: Assimilation and Shift in Southeast Asia*. London: Palgrave Macmillan, 2014. P. 1–21.
33. Uzoma, A.P. Language, a vehicle for sustainable development in the 21st century. *Humanity & Social Sciences Journal*, 2016, vol. 11, no. 1. P. 8–12. DOI: 10.5829/idosi.hssj.2016.11.1.1160.
34. Vygotsky, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. 159 p.

About the authors:

Aita Bishowkarma, PhD, is President of the Geolinguistics Society of Nepal and a faculty member at the Department of English, Campus of International Languages, Tribhuvan University. Research interests: multilingual education, language policy, geolinguistics, critical language pedagogy, language awareness. E-mail: dr.aita24nepal@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8232-7247.

Babu Ram Bishwokarma is Secretary General of the Geolinguistics Society of Nepal and Assistant Professor at the Department of English, Sanathimi Campus, Tribhuvan University. Research interests: subaltern communities' rights, language and education, geolinguistics. E-mail: brbkbj@gmail.com. ORCID: 0009-0002-7754-2361.

Сведения об авторах:

Айта Бишовкарма – PhD, председатель Непальского общества геолингвистики и сотрудник кафедры английского языка кампуса международных языков Университета Трибхувана. Сфера научных интересов: многоязычное образование, языковая политика, геолингвистика, критическая лингводидактика, восприятие языка. E-mail: abgorkhalig@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8232-7247.

Бабу Рам Бишвокарма – генеральный секретарь Непальского общества геолингвистики, и преподаватель кафедры английского языка кампуса Санотхими Университета Трибхувана. Сфера научных интересов: права дискриминируемых сообществ, язык и образование, геолингвистика. E-mail: brbkbj@gmail.com. ORCID: 0009-0002-7754-2361.

* * *



Using the Nahuatl Language in Academic Writing

Osvaldo Alexis Zúñiga Elizalde

Ibero-American University Puebla
2901 Boulevard del Niño Poblano, Puebla, 72834, Mexico

Abstract. This article proposes to foster the use of the Nahuatl language in academic writing, from papers at the undergraduate level to scientific research, by developing the specialized vocabulary needed through the generation of neologisms. It is proposed to implement this development through the parasyntactic method and epistemological equivalence translations, since the (European) languages from which the new concepts are taken belong to an epistemic context different from that of Nahuatl. The current proposal is also replicable for other indigenous languages of Mexico (68 in total with around 360 dialects, according to the National Institute of Indigenous Languages). Likewise, it is believed to be possible to expand the vocabulary of Nahuatl to other fields of knowledge as diverse as physics or theatre, since the method of lexical expansion proposed is in tune with the logic of the language and does not depend on a specific discipline. The absence of Nahuatl in academic writing is due, among other reasons, to the historical obstacles that have impeded the access of the indigenous peoples of Mexico to health, education, and justice systems, since most of the services related to these three areas are offered almost exclusively in Spanish, although some basic documents such as the Political Constitution of Mexico are translated into various native languages. This situation has relegated these languages to mainly colloquial use, thus causing a lack of vocabulary for certain disciplines. A fragment of a case study devoted to the social functioning of the Nahuatl dialectal variety of the town of San Antonio Alpanocan in the state of Puebla, Mexico, is attached as an example of academic writing in Nahuatl. Likewise, the first article of the Political Constitution of the United Mexican States is included as an example of specialized Nahuatl vocabulary use in law.

Keywords: Mexico, Nahuatl, academic writing, lexicon production, neologisms, parasyntactic method, thesis, graduate studies, native languages, epistemology, epistemological equivalence translation

For citation: Zúñiga Elizalde, O.A. (2025). Using the Nahuatl Language in Academic Writing. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 66–77. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-66-77>

Использование языка науатль в академическом письме

О. А. Суньига Элисалде

Ибероамериканский университет Пуэбла
2901 Бульвар дель Ниньо Поблано, Пуэбла, 72834, Мексика

Аннотация. В данной статье предлагается стимулировать использование языка науатль в академической письменной речи, от студенческих работ до научных исследований, путём развития необходимого специализированного словаря посредством создания неологизмов. Это развитие предлагается реализовать при помощи парасинтетического метода и эпистемологически эквивалентных переводов, поскольку (европейские) языки, из которых берутся новые понятия, принадлежат к эпистемическому контексту, отличному от науатля. Данное предложение применимо и к другим языкам коренных народов Мексики (всего 68 языков с приблизительно 360 диалектами, по данным Национального института статистики и географии). Аналогичным образом, представляется возможным расширить словарный запас науатля и в других областях знаний, от физики до театра, поскольку предлагаемый метод лексического расширения созвучен логике языка и не зависит от конкретной дисциплины. Отсутствие науатля в академических текстах обусловлено, помимо прочего, историческими препятствиями, затруднявшими доступ коренных народов Мексики к системам здравоохранения, образования и правосудия, поскольку большинство услуг, связанных с этими тремя сферами, предоставляется почти исключительно на испанском языке, хотя некоторые основополагающие документы, такие как Политическая конституция Мексики, переведены на различные языки коренных народов. Такое положение дел привело к тому, что эти языки стали использоваться преимущественно в разговорной речи, что обусловило нехватку терминологии для некоторых дисциплин. В качестве примера академического текста на науатле прилагается фрагмент исследования, посвящённого социальному функционированию диалектного варианта науатля в городе Сан Антонио Альпанокан, штат Пуэбла, Мексика. Аналогичным образом, первая статья Политической конституции Мексиканских Соединённых Штатов приводится в качестве примера использования специализированной лексики науатля в области юриспруденции.

Ключевые слова: Мексика, науатль, академическое письмо, создание лексики, неологизмы, парасинтетический метод, диссертация, последипломное образование, языки коренных народов, эпистемология, эпистемологическая эквивалентность перевода

Для цитирования: Суньига Элисалде О.А. (2025). Использование языка науатль в академическом письме. *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 66–77. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-66-77>

Introduction

The factors limiting the use of the indigenous languages of Mexico [11] in academic writing and related fields have a structural nature and, from a historical perspective, can be traced back to the occupation of what is now the Mexican territory by the Spanish empire between the 16th and 19th centuries [1]. Throughout the colonial period, thousands of codex books systematically got burned, an example of this being the destruction of the Mayan written heritage by Bishop Diego de Landa, which, according to Cázares [15], happened during an inquisitorial ceremony on July 12, 1562, and was registered by Landa himself, leading to the replacement of the ancient writing systems with the Latin alphabet.

The process of writing substitution went on for at least two centuries, producing hybrid documents or resulting in the coexistence of two writing forms when territorial or legal issues were resolved, among other situations [9]. During this process, writing in native languages stopped, reducing their existence to narrow limits and often leading to their extinction [14]. One of the consequences of these practices over time is scarce scientific writing in indigenous languages at academic institutions in Mexico, which, in its turn, nourishes the cycle of inaccessibility and, as noted by De Sousa Santos [5], the non-recognition of indigenous knowledge.

The purpose of this paper is to add impulse to asserting Nahuatl as a scientific research language through the development of its academic writing lexicon, thus opening possibilities for indigenous communities to participate actively in knowledge production through their mother tongue, which can help new generations to present their academic papers, theses and other scientific texts.

Further, it is demonstrated how academic vocabulary can be generated through the capacity of Nahuatl to express new concepts by means of agglutination and affixation. Several words and their etymologies are given as examples of this capacity, using Nahuatl itself as the main lexical source and avoiding loanwords.

Theoretical and methodological framework

In this paper, a list of neologisms is proposed, generated, as mentioned above, for the purposes of developing academic writing in Nahuatl and driven through a morphological approach, given that a morpheme is the smallest syntactic unit [6], based on the concepts and phonetics of the Nahuatl language, resulting in the creation of new words equivalent to the Western vocabulary for scientific writing. This is possible thanks to the capacity of the language to fuse words into one integrating the meanings of their elements.

The main procedure suggested for lexicon creation is the so-called parasyntesis, which, according to González [8], encompasses derivation and composition features. In the Nahuatl language this is done by keeping one or several radicals from the words and adding prefixes, infixes and suffixes. The terms considered, as mentioned before, are taken from words for abstract concepts regarding academic and scientific fields. However, this is not a process of literal translation since the Nahua culture belongs to a distant linguistic family and epistemological context in relation to Western languages.

Hence, Nahuatl presents a separate epistemic perspective that implies the adaptation of the borrowed concepts and a different way of thinking about them, provoking a shift towards nourishing a Mesoamerican knowledge production system, along with the necessary lexicon, methodologies and tools that might emerge in the course of its development. In this regard, De Sousa Santos [5] proposes the term “epistemologies from the South” stating that the knowledge of the “global south” is often not recognized by academic institutions, which included the non-recognition of the social struggles experienced by the cultures neglected by the dominant nations. De Sousa mentions that, as long as there is no cognitive recognition, there cannot be social justice for the oppressed groups such as the indigenous peoples.

Parasynthesis

In order to generate neologisms through parasynthesis, it is necessary to consider the interaction between the Nahuatl features of composition and derivation as elements of the parasynthetic process [9] and to understand basic grammatical constants of the language that can vary among communities in writing, but not phonetically. The alphabet and grammar rules chosen for this study are based on the work of Garibay [7], whose proposition is closer to the Spanish grammar than to English or German, both of which have had a great influence on the alphabets and general literature produced in Nahuatl in the last 50 years. This decision is based on the way Nahuatl has been written across centuries using the Spanish alphabet and certain spelling rules, such as the pronunciation of “ch” or the “q+u” before the “e” and “i” vowels.

In the Nahuatl language, there are several ways of creating lexicon through the union of word roots. To this end, one can classify the most common suffixes, which are the suitable part of the word to be modified. Medina [16] proposes the following classification of these basic suffixes: *-tl*, *-lli*, *-tli*, *-itl*, *-huitl*, *-matl*, *-in*, *-hua*. Certain suffixes are frequently used in specific grammatical elements, for instance *hua* is highly common in verbs but rare in nouns.

These suffixes are either divided or completely substituted when a word is modified. For example, the plural form of the word *comitl* (clay pot), implies that the suffix *-itl* gets divided and fused with the suffix *-me* adding a mute *h*, thus producing the word *comihme* (clay pots). An example of total substitution of a suffix is observed in the word *nantli*, which means “mother”. To generate a quality out of a noun, the suffix *-yotl* is added, producing *nanyotl* (motherhood).

Following this logic, when creating a new concept out of two different words, one of them loses its suffix, depending on the suffix that each one has and on the importance of the word in the sentence and in the new concept, as in the word “bank”, which merges *calli* (house) and *tomil* (money). As the “house” is the building that holds the money and has one of the main suffixes of the Nahuatl language, it has priority in starting the word, resulting in *caltomil*, literally “the money house”.

Still, certain words might contain two concepts with exchangeable positions, for example the word *tlahtolnahuatl* standing for “the Nahuatl language”, which is composed of the words *tlahtolli* (word) and *Nahuatl*, the name of the language. In this case, depending on the region and on the sentence, one or the other can be placed at the beginning of the word without altering the meaning, since both present one of the eight basic suffixes: *tlahtolnahuatl* = *nahuatlhtolli*.

Derivation is an abundant source of neologisms in different languages, according to Varo [21], which, in the case of Nahuatl, is a basic way for generating lexicon, reinforcing its considerable flexibility in naming concepts for abstract thinking. From the point of view of composition as part of the parasynthetic process, every word added to the new concept makes it more specific. An example of this is the word “research” in Nahuatl. Derivation is based on the concept of *temohua* (to search), to which the suffix *-liztli* is added, producing the word *temohliztli*, which stands for “the constant action of searching”. By adding the word *matiyotl* (knowledge), the meaning becomes more specific as the roots of both words plus the suffix create *matiliztemohliztli*, translated as “the action of searching for knowledge”. With the help of this method, things that previously were not verbalized in Nahuatl come into existence both as a concept and a written word.

Specific vocabulary in Nahuatl

Due to the complexity of the interrelations of different factors throughout Mexican history, Nahuatl had to keep and develop specific vocabulary in certain areas of knowledge. These included the administration of lands, and, later, the social struggles during the colonial and postcolonial periods when Mexico needed to define itself along with its institutions. The Nahua lexicon is specifically abundant in such fields as law, botany, agriculture, farming, elementary education and poetry, among others, which enabled the

production of diverse literature in these disciplines. Additionally, publications such as the *Nahuatl Language Dictionary* [19], which even proposes a specific alphabet, help to set standards when generating neologisms despite the lack of unification in the ways to write Nahuatl.

Regarding botany, endemic species are generally still holding their names in native languages, besides their scientific nomenclature in Latin and in Spanish [19]. As for the local species, a common example of loanwords from Nahuatl is the word *tomatl*, in Spanish “tomate”, meaning tomato, but for plants, fruits, trees and other objects that were new to the American continent Nahuatl lacked appropriate vocabulary, often importing such words directly from Spanish.

The following examples mostly refer to the translation of the National Constitution of Mexico [2] into the Nahuatl of the Veracruz state, for which it was necessary to thoroughly develop legal vocabulary (see table 1 and appendix A).

Table 1

Examples of legal lexicon in Nahuatl

Nahuatl	Morphological translation	English
Amatlanahuatilli	<i>Amatl</i> = paper (maiden) <i>-tla-</i> = undetermined feature when used as a prefix or infix <i>Nahuatilli</i> = the law	Constitution
Caltlanahuatiloyan	<i>Calli</i> = house <i>-tla-</i> = undetermined feature when used as a prefix or infix <i>Nahuatilli</i> = the law <i>loyan</i> = locative	State
Nahuatilpiani	<i>Nahuatilli</i> = the law <i>Pia</i> = to have <i>-ni</i> = suffix referring to the person who performs (an action, status, activity)	Just, rightful, equitable
Nahuatilpolohua	<i>Nahuatilli</i> = the law <i>Polohua</i> = to lose	To infringe the law
Nahuatiltecpanani	<i>Nahuatilli</i> = the law <i>Tecpana</i> = to organize <i>-ni</i> = suffix referring to the person who performs (an action, status, activity)	legislator
Nahuatiltzinquixtiliztli	<i>Nahuatilli</i> = the law <i>-tzin</i> = honor (singular) suffix <i>Quixtia</i> = to complete, to reach an ending, to retrieve <i>-liztli</i> = suffix for constant execution	Derogation of a law
Paixaloamatl	“Pasear” = Spanish for “to stroll” <i>Ixtli</i> = Face <i>-tla</i> = Locative <i>Mati</i> = To know <i>Amatl</i> = paper <i>Ixtlamati</i> } <i>Paixaloti</i> To know a place } To travel <i>Paixaloamatl</i>	Passport
Tecococayotl	<i>te-</i> = prefix for indeterminate action (wide range) <i>Cocohua</i> = to have a disease, pain <i>Catqui</i> = to be <i>-yotl</i> = suffix for a noun characteristic	Penalty, a (legal) conviction, condemnation
Tlaciatiamatl	<i>Tlaciati</i> = to be born <i>Amatl</i> = paper	Birth certificate
Tlahtocac	<i>Tlahtohua</i> = to speak <i>Catqui</i> = to be <i>-c</i> = to be at the top of, over the (place)	Governor
Tlahtocayotl	<i>Tlahtohua</i> = To speak <i>Catqui</i> = to be <i>-yotl</i> = suffix for a noun characteristic	Government

As shown above, these words were generated from the Nahuatl language itself without lexical loans. In order to construct them, epistemological equivalence translation was necessary, meaning that the concepts themselves come from the Spanish language, along with its idea of justice related to a particular religious and moral perspective, which might not be shared by the Native American peoples despite the cultural merge that took place.

For instance, the concept of “passport” implies that people in general cannot transit from a country to another without specific legal controls due to the idea of lands belonging to a determined human group. In contrast, from the Nahua epistemic viewpoint, people do not own the land. Rather, the general epistemic idea was that people belong to it [9], which has been partially kept throughout centuries. It does not mean that indigenous communities do not know or practice the idea of private property, but rather that the cultural roots are oriented towards a different way of relating with territoriality.

Given the epistemic differences, it is necessary to avoid confusion regarding the distinct ways of relating with the ideas of mobility and territories. Therefore the word *paixaloamatl* is oriented towards the use of passports in general and is composed of two concepts: *paixaloti*, a Spanish-Nahuatl mix referring to travel, and *amatl*, which stands for “paper”. Etymologically this means “the paper for travelling”, given its function and the material it is mainly made of. In this case the word *paixaloamatl* is descriptive, instead of centring attention on other aspects of the concept in question.

A similar example is the word *tlacatiamatl*, which contains the roots of two words: *tlacati* (to be born) and *amatl* (paper), forming together a “birth certificate”. This example represents the way the names of material objects can be translated, but it is not the same with abstract concepts.

The translation of “law” is not as descriptive as in the previous example, and, from an epistemological equivalence translation perspective, raises the discussion of what “justice” is, along with other legal and philosophical aspects. In Nahuatl, the concept of *nahuatilli* implies that someone “speaks the truth”, respecting others, including nature. Furthermore, not to respect the law is understood as “to lose your true self”. As a consequence, the word *nahuatilpolohua*, which stands for “to infringe the law”, was created from *nahuatilli* (law) and *polohua*, the verb “to lose”.

As shown in table 1, there are concepts that share the same root created through a parasynthetic process as proposed in this paper for academic lexicon development, for example the words *nahuatilli* (law), *nahuatilpolohua* (to infringe the law), *nahuatiltecpanani* (equivalent to “legislator”) and *nahuatiltzinquixtiliztli*, which means “derogation of law”. The word *nahuatilli* has a meaning by itself (law), but, when combined with other words, its suffix gets altered, becoming the root *nahuatil*, which does not carry any meaning alone: *nahuatil-li*, *nahuatil-polohua*, *nahuatil-tecpanani* and *nahuatil-tzinquixtiliztli*. These words are examples of how derivation is used for lexicon expansion in Nahuatl in a specific discipline, whereas the previous words, *paixaloamatl* (passport) and *tlacatiamatl* (birth certificate) are based on composition. As regards the proposed method for the development of vocabulary in the academic field, both composition and derivation will be necessary in the parasynthetic process.

Generation of academic lexicon

The Nahua culture finds itself in the Mesoamerican zone, which, according to Kirchhoff [12], is a more accurate term than the divisions proposed on the basis of geographic features such as South America, Central America and North America, which generally ignore certain cultural traits.

Following this idea, Kirchhoff highlights that it is not accurate to divide the continent zones as such for the study of indigenous cultures given that several civilizations considered as North American are closer in terms of their cultural and social organization to those in South America than to others from the same region. Therefore it is important to mind cautiously as many cultural aspects as possible when studying Native American populations throughout history.

As mentioned before, in the Nahuatl language the basic suffixes of words are those that often get substituted or modified when two or more concepts get merged through agglutination, affixation or both, meaning that prefixes and suffixes get constantly added, suppressed or modified.

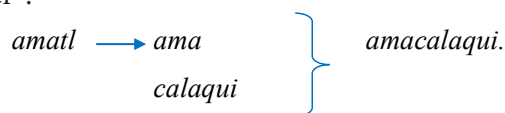
Agglutination is the most common way of developing new vocabulary, as in the word *ej-jecamecatlanonotzaloni* standing for “cell phone”, literally “the act of calling someone through the wind”:

<i>Ej-jecatl</i>	=	wind,
<i>Mecatl</i>	=	connection, rope,
<i>Tlanonotza</i>	=	to call (several times),
<i>Loni</i>	=	action of.

In Nahuatl grammar affixation plays a key role indicating such aspects as the plural form, through adding prefixes and suffixes that can modify certain characteristics of a noun or a verb, as in the case of *cua* (to eat):

<i>Cua</i>	=	to eat (intransitive),
<i>Tlacua</i>	=	to eat (transitive),
<i>Tecua</i>	=	to eat (in a wider range, in general),
<i>Tecuaní</i>	=	the great devourer.

It is not common to develop lexicon using compounding because suffixes are modified when forming new words out of two or more components. Compounding is possible when a word having a non-modifiable suffix is added to a word that has a modifiable suffix. For example, the word *amacalaqui* (entrance ticket), contains the phoneme *ama-* which is the root of *amatl* (paper) and *calaqui* meaning “to enter”:



As can be seen, *amatl* is modified losing its suffix in order to unite with *calaqui*, which is not modifiable since it does not have a common suffix.

Given that the Nahuatl language has existed for many centuries [20], words are in general etymologically based on Nahuatl itself. This characteristic complements the parasynthetic process of creating neologisms, which encourages Nahua researchers to apply this method in various disciplines. As long as the new word is coherent with the Nahuatl grammatical and phonetic logic, consensus will take place over time as more academic publications in Nahuatl come out. Every neologism might encounter doubts in the academic community when it is not yet an established concept. Nevertheless, for a Nahuatl speaker it is not complicated to understand the etymology of a new word when seeing it, which facilitates the comprehension of any composed term.

For example, the name of the Tlaxcala state in Spanish is a loan from the Nahua word *Tlaxcallan*. This name is composed etymologically of two lexemes: *tlaxcal*, from the word *tlaxcalli*, which means “tortilla” in Spanish, and *-lan*, a locative, resulting in “the place where tortilla is abundant”. Another example is the word *pilli* (child), which is derived from the verb “to have”, *pia*. Nahuatl can be written in various ways, but phonetics remains highly similar in most of its varieties, this is why pronunciation enables comprehension when reading distinct dialectal writing.

Despite the scarcity of word loans in Nahuatl, it is possible to find some from Spanish or Latin due to the legacy of the colonial period, especially between the 16th and 18th centuries, when religious translations between Latin and Nahuatl were common, and previously existing codex writing merged with Spanish or Latin writing as can be seen in the codex Aubin [17]. There are rare examples of loans even from other languages, such as the word *teotl* referring to God, similar to the Greek lexical element “theo”. As for Spanish-Nahuatl loans, they appeared mainly for administrative or legal purposes as well as for naming animals, concepts or things that were new to the Nahua cultures: *cahuayo*, which means “horse”, is derived from the Spanish “caballo”, where the sound “b”, inexistent in the Nahua phonetics, is substituted with the mute “h”.

In this order of ideas, the following table shows a selection of academic concepts that are considered to be relevant as examples of the epistemological equivalence translation (i.e. not literal but rather equivalent in meaning) through parasynthetic development of neologisms in the Nahuatl language (see table 2).

Table 2

Examples of academic vocabulary in Nahuatl

Concept in Nahuatl	Morphological translation	Concept in English
Tematiliztemohliztli	<i>Te-</i> = prefix for indeterminate action (wide range) <i>Matiliztli</i> = to know <i>Temohua</i> = to look for <i>-liztli</i> = suffix for constant execution	Academic research
Chihuayotl	<i>Chihua</i> = to do <i>-yotl</i> = suffix for a noun characteristic	Methodology
Matiznequiliztli	<i>Mati</i> = to know <i>-z-</i> = phonetic bridge <i>Nequi</i> = to want “to believe - to think” <i>-liztli</i> = suffix for constant execution	Theory
Temohnequiliztli	<i>Temohua</i> = to look for <i>Nequi</i> = to want <i>-liztli</i> = suffix for constant execution	Objective of research
Cuecuetlacuilolizyotl	<i>Cuecuetzin</i> = small, reduced (reduplication as prefix indicates diminutive) <i>Tlacuilohua</i> = to write <i>-yotl</i> = suffix for a noun characteristic	Abstract

As can be seen above, the vocabulary generated through parasynthesis is not a literal translation but holds to the essence of each concept and presents a different way to express the relevant idea. Appendix B is an example of applying this process to a complete text [10], [22] from which an extract is presented.

The word *matiznequiliztli* is a double formation: the first part of the word is composed of a group of elements forming *matiznequi* and the idea of action is signalled by the suffix *-liztli*. In Nahuatl, “to feel” and “to think” are the same word, *mati*. To generate an equivalent to the concept of “theory”, it is necessary to define its essential meaning first and then proceed with the description of it. A literal translation of *matiznequiliztli* is “the continuity of thinking-believing something”. This double formation illustrates that in many cases it is necessary to form “preliminary” words before reaching the exact concept. Another example of this is the word “paradigm”, understood as a model implying constancy [18], for which exists the word *teixmachotiliztli*, formed by the words *teixmachotia*, “to present an example”, and *-liztli*, the action of something. To reach the intended meaning, the term *teixmachotia* is generated with the help of *teixpantia* (to present), and *machotia*, which stands for “example”.

Another method that can be used for lexicon creation is reduplication, which in Nahuatl mainly carries the idea of repetition or increases the intensity or dimension of what is signified by a word depending on several factors [13], such as the type of the noun being spoken. This characteristic, along with the above- mentioned parasynthetic method, allows concepts to be charged with a deeper meaning, as in *teyecnonotza* (to create a consensus). If split into fragments, four elements can be identified: *te* – *yec* – *no* – *notza*. The prefix *te-* gives the verb indeterminate character signalling an action in the general sense, and *yec* is a lexeme from *yecyotl*, which encompasses the idea of “goodness, tranquillity, good disposition”. The word *notza* is “to name, to call once” someone or something, and when the first syllable is reduplicated, it becomes *nonotza*, meaning “to call repeatedly”, thus enhancing the repetitive action. All together, the word *teyecnonotza* literally means “to call or name several times something with good general disposition”.

Epistemological implications

Among private and public universities across Mexico, there are certain that are more likely to have in their repositories theses written in Nahuatl. For this reason the current research prioritized those institutions over others. One of them was the national public university, Universidad Autónoma de

México (UNAM) which has been recognized for generating research about indigenous languages and cultures on both a national and an international level.

First, an inquiry was made in the repository of the Mesoamerican Studies Archive¹, where the answer was that there are no theses written in Nahuatl, despite the considerable number of texts about it as a subject of study. Next, a request for theses in Nahuatl was addressed to the main repository of the UNAM in general², with the same outcome.

Following this, consulted was the IBERO University in Puebla City³, which is a private institution that has fostered the humanities as one of its main research fields, but there appeared to be no theses in Nahuatl either. After contacting other universities that were likely to have at least one thesis written in this language, the author found that the results were all the same.

One of the core reasons for this situation is that when a graduate or postgraduate candidate submits his or her thesis for evaluation and approval in Mexico, it is easier to do so in Spanish because most professors produce knowledge in Spanish or other Western languages. Meanwhile, if the thesis is written in Nahuatl, one will have to seek for expert professors in the given field who can read it, which can take several months or even years, due to the scarcity of Nahuatl in the academic field. All this is in spite of the constitutional right to write and speak native languages in Mexico [4], which should oblige institutions to have at least translators for the country's indigenous languages.

This is a common situation with endangered native languages throughout the Americas, where the colonial languages overwhelmed the local ones, relegating them to colloquial use, outside administration, science or any field that requires abstract thinking. According to Camacho [3], these languages are in need of revitalization through the incorporation of new words. He proposes to do this on a massive scale by means of an automated system using English as a source, specifically for the Quechua language in South America. As noted by De Sousa Santos [5], for centuries indigenous knowledge has been neglected on an institutional level as something unworthy of academic recognition. However, this can now be changed in several ways, one of which is language revitalization.

Conclusion

The development of vocabulary for abstract concepts in academic research could facilitate the inclusion of native communities in the scientific field, which might lead to a change of paradigms, for example, at Mexican universities where it has rarely happened. Generating neologisms for academic and scientific writing in Nahuatl through parasynthesis, avoiding as much as possible loans from other languages, could contribute to the preservation of Nahuatl by expanding its use beyond the domains where it has a constant presence.

This would be a crucial step not only for Nahuatl itself, but also for all the efforts of revitalizing endangered native languages as this would open up the possibilities for integrating into modern academia the indigenous knowledge and perspectives that historically have been neglected.

The academic concepts translated in this paper are borrowed mainly from Spanish and English, but the method proposed here can be applied to any other source language. Furthermore, to start the generation of new lexicon based on other languages seems to be a necessary step towards cognitive emancipation of the Nahua peoples.

¹ Fragoso, M. "Re: Tesis en Náhuatl" [Theses in Nahuatl]. Personal communication received by the author, 31 May 2025.

² UNAM Institutional Repository. "Re: Tesis en Náhuatl" [Theses in Nahuatl]. Personal communication received by the author, 10 June 2025.

³ Repository Department of the IBERO University in Puebla. Personal interview, 16 July 2025.

Appendix A

The Political Constitution of the United Mexican States [2]
translated into the Nahuatl of the southern region of Veracruz State

AMATLANAHUATILLI TLAHTOLI
TLEN MEXICAMEH NECHICOLISMEH
TLALTLANAHUATILMEH TLEN QUICUALCHIHUA
TLEN MONEXTI IPAN 5 FEBRERO TLEN 1857

POLITICAL CONSTITUTION
OF THE UNITED MEXICAN STATES AMENDING
THAT OF FEBRUARY 5, 1857

Achtohui Tocayotl
Pamitl Tlen I: Tlamanahuilistli tlen nochi tlacameh

Tlen se Tlanahuatilhcayotl. Ipan Mexicameh Nechicolismeh Tlaltlanahuatiloyameh nochi tlacameh quiasicamatiseh tlanamanhuilistli tlen mani ipan inin Amatlanahuatili, nochi yehuan amo huelis molocotzos ihuan mocotonas, san queman nesis tlehueli tlamanthi ihuan tlahtoli ipan Amatlanahuatili.

Moixcotona tlacahuentli ipan Sennechicolistli Mexihco Tlaltlanahuatiloyan. In tlacahuentlimeh tlen hualahuilh quiahuac ihuan calaqui ipan totlalnanzin quiasicamatiseh, ipampa inon, maquixtilistli ihuan tlanamanhuilistli quen quihthohuah tlanahuatilmeh.

Noihqui moixcotona nochi tlapinahualtilistli tlen hualah ipan tlacamecayotl, tlacayotl noso sihuayotl, xihuicahuitl, axnelcuali tlacayotl, masehualyotl, cocoliscayotl, teotlanetoquilistli, tlahtolyeyecolistli, yolquisalistli, tlanamictilistli, noso seyoc tlamanthi tlen amo quitlepanitas tlacaitalistli tlen quinequis quixcotonas ihuan quixpetlas tlen intechophui ihuan tlamaquixtilistli tlen tlacameh ihuan sihuameh.

Title One
Chapter I: Of Human Rights and Their Guarantees

Article 1. In the United Mexican States, all persons shall enjoy the human rights recognized in this Constitution and in the international treaties to which the Mexican State is a party, as well as the guarantees for their protection, the exercise of which may not be restricted or suspended, except in the cases and under the conditions established by this Constitution.

Slavery is prohibited in the United Mexican States. Slaves from abroad who enter the national territory will obtain, by this fact alone, their freedom and the protection of the laws. Any discrimination based on ethnic or national origin, gender, age, disability, social status, health conditions, religion, opinions, sexual preferences, marital status or any other that violates human dignity and is intended to nullify or impair the rights and freedoms of individuals is prohibited.

Appendix B

An example of academic writing in Nahuatl from the author's MA thesis [22]

Tlen o mochtiahto

Inin tocayotl tlahtohua itech tlen pano ican tlahtolnahuatl ipan altepeme aquihquen tlahtohuan nahuatl, icuac tlahtolnahuatl amo qui pia ij-juiloliztli ihuan queme tlahtolnahuatilli cualli qui palehuia ican nochi huahui tlaname itech altepetl San Antonio Alpanocan.

Ipan to huehuetlacahuapahualiz, tlaquiloliztli ihuan ij-juiloliztli cenca zanceca, tlapaltlaquiloliztli o palehuiaya matiliztli, queme amoxtili Nuttall nozo Zouche-Nuttall ipan tecuacuilli 1, itechten amquin qui mati canin o quin chihuhquen auh queme Hermann (2008) o qui ili o qui tlaquilohquen mixteca tlecanon tlacahuapahualizmixteca amoxtili. In tlapalcatalhtolmatiliztiani Alfonso Caso o qui ili inin achtohui, tleca o quin nenehuili miahquen amoxme itech tlacahuapahualizhuan in nahuac.

Problem statement

This section addresses the situation in which the Nahuatl language thrives within the communities where it is still spoken in Mexico, the reasons why the lack of structure in its written version, in certain situations, could be considered as a limitation and in particular how the linguistic variety of the community of San Antonio Alpanocan represents a core element to face the problems that the community affronts.

One of the main characteristics of the graphic representation systems of the native peoples in Mexico is that they did not separate drawing from writing. An example of this is the Nuttall or Zouche-Nuttall codex in Figure 1, whose exact geographical origin is still a matter of debate, although as Hermann (2008) mentions, there is consensus that it belongs to the Mixtec culture, archaeologist Alfonso Caso is the one who postulated for the first time such a cultural origin due to its specific characteristics in contrast to those of other neighbouring cultures, although it shares pictorial features with nearby populations.



Tecuacuilli 1. Amoxitli Zouche-Nuttall (centlahcotontli)⁴

Figure 1. Zouche-Nuttall Codex (fragment)⁵

© O. A. Zúñiga Elizalde, 2025

References

1. Amador Tello, J. La arqueología mexicana, una historia de siglos [Mexican archeology, a centuries-long history]. *Revista Proceso*, 5 June 2017, colnal.mx/noticias/la-arqueologia-mexicana-una-historia-de-siglos/ (accessed 28 July 2025).
2. *Amatlanahuatilli Tlahtolli Tlen Mexicameh Nechicoliztli Sentlanahuatilollan* [Political Constitution of the United Mexican States]. Senado de la República, Gobierno de México, 2001, archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4585/4.pdf (accessed 6 August 2025).
3. Camacho, L. Automating the Proposition of Neologisms for the Quechua Language. *Journal of the International Phonetic Association*, 2024, vol. 54, no. 3. P. 922–938. DOI: 10.1017/S0025100324000227.
4. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Political Constitution of the United Mexican States]. Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2025, diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf (accessed 17 July 2025).
5. De Sousa Santos, B. Introducción: Epistemologías del Sur [Introduction: Epistemologies from the South]. *Formas-Otras*. Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona, 2011. P. 9–22.
6. Embick, D. *The Morpheme: A Theoretical Introduction*. Boston: De Gruyter Mouton, 2015. 244 p.
7. Garibay Kintana, Á.M. *La Llave del Náhuatl* [The Key to Nahuatl]. Editorial Porrúa, 2007. 385 p.
8. González García, L. La parasíntesis como manifestación de una lingüística del habla [Parasynthesis as a manifestation of linguistic performance]. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 2021, vol. 48. P. 1–35.
9. Gruzinski, S. *La Colonización de lo Imaginario: Sociedades Indígenas y Occidentalización en el México Español Siglos XVI–XVIII* [Colonization of the Imaginary: Indigenous Societies and Westernisation in Spanish Mexico, 16th–18th Centuries] (J. Ferreiro trans.). México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 311 p.
10. Hermann, M. Códice Nuttall, lado 2. La historia de Tilantongo y Teozacoalco (Introducción) [Codex Nuttall, side 2. The history of Tilantongo and Teozacoalco (Introduction)]. *Arqueología Mexicana*, 2008, special edition, no. 29. P. 8–12.
11. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [National Institute of Indigenous Languages], inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (accessed 1 August 2025).
12. Kirchhoff, P. Mesoamérica; sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales [Mesoamerica; its geographical limits, ethnic composition and cultural traits]. *Tlatoani*, 1967. P. 28–45.
13. Lavrova, N.A., et al. Iconicity as Isomorphism between Cognitive and Linguistic Structures. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2023, 7 (875). P. 62–70. DOI: 10.52070/2542-2197_2023_7_875_62.
14. Lenguas indígenas en riesgo de desaparecer [Indigenous languages at risk of disappearing]. Gobierno de México, 2016, gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-en-riesgo-de-desaparecer (accessed 19 July 2025).
15. León Cázares, M. De la persuasión evangélica a la compulsión inquisitorial. Reflexiones historiográficas e históricas sobre la biografía de fray Diego de Landa [From evangelical persuasion to inquisitorial compulsion. Historiographical and historical reflections on the biography of Fray Diego de Landa]. *Estudios de Cultura Maya*, 2022 (autumn – winter), vol. 60. P. 251–289. DOI: 10.19130/iifl.ecm.60.23X00S708.

⁴ In tequitl itech Hermann ipan Arqueología Mexicana, qui tlahtohua itech inin amoxitli ipatlen qui pia ome tlacame, Yei-Tecpatl ihuan Macuill-Xochitl, ompa caten miahquen tlamanne cemahia Mexica teome. In tlaixcopinalli itech amoxitli Zouche-Nuttall o pix itech Arqueología Mexicana [10], ihuan The Trustees of The British Museum.

⁵ Revista de Arqueología Mexicana, 2008, arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/codice-nuttall (accessed 15 July 2025). Photography: courtesy of The Trustees of The British Museum.

16. Medina Ramos, G.E. *Gramática de la Lengua Náhuatl* [Grammar of the Nahuatl Language]. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas Populares e Indígenas, 2009. 119 p.
17. Noguez, X. Códice Aubin [Aubin Codex]. *Arqueología Mexicana*, 2009, vol. XVII, no. 99. P. 84–85.
18. Paradigm. *Oxford English Dictionary*, 2025, oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=paradigm (accessed 7 August 2025).
19. Portugal Carbó, E.C. *Diccionario de la Lengua Náhuatl: Nahuatl-Castilian, Español-Náhuatl* [Nahuatl Language Dictionary: Nahuatl-Castilian, Spanish-Nahuatl]. Editorial Porrúa, 2015.
20. Pueblos nahuas [Nahua peoples], sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=grupo_etnico&table_id=76#:~:text=Desde%20el%20 punto%20de%20 vista%20ling%C3%BC%C3%ADstico%2C%20las%20lenguas,antig%C3%BCedad%20es%20aproximada- mente%20de%20 45%20a%2047%20siglos (accessed 1 August 2025).
21. Varo Varo, C. La innovación léxica en español por derivación y composición. Un acercamiento desde la perspectiva del procesamiento lingüístico [Lexical innovation in Spanish by derivation and composition. An approach from the perspective of linguistic processing]. *Mundos del Hispanismo: Una Cartografía para el Siglo XXI* [Worlds of Hispanism: A Cartography for the 21st Century]. Iberoamericana, 2022. Art. 53. DOI: 10.31819/9783968693002_053.
22. Zúñiga Elizalde, O.A. *Estructuración de un Alfabeto Estandarizable a través del Diseño Estratégico para el Idioma Náhuatl como Forma de Emancipación Cultural ante Problemas Complejos: Variante de la Población de San Antonio Alpanocan* [Structuring a Standardizable Alphabet through Strategic Design for the Nahuatl Language as a Form of Cultural Emancipation Facing Complex Problems: The Variety of San Antonio Alpanocan]. MA thesis. IBERO University Puebla, 2025.

About the author:

Osvaldo Alexis Zúñiga Elizalde is Lecturer in Nahuatl at the AIDEL Department (foreign languages and cultures) at the Ibero-American University Puebla and a Master's student in Strategic Design and Innovation at the same university. He is also Director of La Casa del Arte Tlapalcalli in San Andrés Cholula, Mexico. Research interests: pre-colonial cultures, indigenous languages, pre-Hispanic art. E-mail: valoartnouveau@gmail.com. ORCID: 0009-0000-3005-5238.

Сведения об авторе:

Освальдо Алексис Суньига Элисалде – преподаватель языка науатль на кафедре AIDEL (иностранные языки и культура) Ибероамериканского университета Пуэбла и магистрант программы стратегического проектирования и инноваций в том же университете, а также директор художественной галереи «Тлапалькалли» в Сан-Андрес Чолула, Мексика. Сфера научных интересов: доколониальные культуры, языки коренных народов, доиспанское искусство. E-mail: valoartnouveau@gmail.com. ORCID: 0009-0000-3005-5238.

* * *



11th Century Genealogical and Onomastic Connections between Old Rus and the British Isles

Hikaru Kitabayashi

Daito Bunka University
1-9-1, Takashimadaira, Itabashi-ku, Tokyo, 175-8571, Japan

Abstract. This paper had its origin with a lecture given at MGIMO University in 2023 on an obscure matter of 11th century history. It seeks to develop the central theme of that talk, which is that genealogical research, combined with linguistic insights taken from onomastics, can contribute to reaching a more accurate understanding of medieval political history. As such, an attempt will here be made to further develop this theme. What will herein appear will be neither a political nor a social history. It will be a genealogically based historical study of a small number of individuals that occasionally uses onomastics and epigraphy as supporting evidence. As such, nothing written was done so in order to prove or disprove a politically motivated point, but rather as a part of what most concerns genealogy, which is the placing of the genealogist, himself or herself (or, in this case, the author), as accurately as possible within the flow of human history by the means of studying one's direct ancestors and their network of family members. Analysis was done on a certain small prosopographically organized (i.e. centred on a network of specific individuals) set of data dealing largely with the family connections (both marital and genetic) of Vladimir the Great of Old Rus, Vladimir's wives Rogneda of Polotsk and Anna Porphyrogenita of the Eastern Roman Empire, Vladimir's children Dobroniega Maria of Poland and Yaroslav the Wise of Old Rus, Yaroslav's wife Ingegerd of Sweden (known in Russia as Irina), and Agatha, the mother of Saint Margaret of Scotland. The geography of the genealogical relationships involving these individuals covers a multitude of European countries, reaching from Scotland and England at one geographic extreme to Old Rus, the first Bulgarian empire, and Byzantium at another. This study, though genealogical in nature, mirrors the political history the above-mentioned individuals represent, a history that can be seen as following trade routes, meaning that, though mutual impact at both a familial and political level was real between the opposite sides of the European continent, it happened very largely by way of Scandinavia and, to a rather lesser extent, through the Holy Roman Empire. The genealogy shows that Scandinavian countries, as a unit, had a far greater role to play for both the British Isles and for Old Rus than either of these regions had for each other. Likewise, the genealogical backgrounds of the individuals covered in the four tables attached as an appendix to this article would suggest that, in terms of political and, most likely, economic historical importance, the impact of Old Rus would surely have been stronger on the British Isles than that of these islands on Old Rus. And, though the two geographic units the genealogy reflects are on the opposite sides of Europe, what can be shown is that a normally imperceptible, yet very real, relationship occurred which, as the centuries passed, increasingly changed history significantly in both directions.

Keywords: 11th century European history, prosopography, genealogy, onomastics, Old Rus, Bulgaria, Byzantium, Holy Roman Empire, France, Wessex, Scotland, England, Denmark, Sweden, Norway, Denmark

For citation: Kitabayashi, H. (2025). 11th Century Genealogical and Onomastic Connections between Old Rus and the British Isles. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 78–101. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-78-101>

Генеалогические и ономастические связи между Древней Русью и Британскими островами в XI веке

Х. Китабаяси

Университет Дайто-Бунка
1-9-1, Такасиадайра, Итабаси-ку, Токио, 175-8571, Япония

Аннотация. Данная статья основана на лекции, прочитанной автором в МГИМО в 2023 году и посвящённой одному малоизученному вопросу истории XI века. В ней рассматривается центральная тема этой лекции: как генеалогические исследования в сочетании с лингвистическими знаниями из области ономастики могут способствовать более точному пониманию средневековой политической истории. В связи с этим в настоящей работе предпринимается попытка развить эту тему. Представленное здесь исследование не является ни политической, ни социальной историей. Оно представляет собой основанное на генеалогии историческое исследование небольшой группы людей с использованием ономастики и эпиграфики в качестве подтверждающих данных. Таким образом, ничто из написанного не имело целью доказать или опровергнуть какую-либо политически мотивированную точку зрения, но, скорее, следовало подходу, свойственному генеалогии, а именно: как можно точнее определить место генеалога (или, в данном случае, автора) в потоке человеческой истории посредством изучения своих прямых предков и их родословной. Анализ был выполнен на основе небольшого просопографически организованного (т.е. сосредоточенного на сети конкретных лиц) набора данных, охватывающего, главным образом, семейные связи (как супружеские, так и генетические) Владимира Великого из Древней Руси, его жён Рогнеды Полоцкой и Анны Багрянородной из Восточной Римской империи, детей Владимира Марии Добронеги Польской и Ярослава Мудрого из Древней Руси, жены Ярослава Ингерды Шведской (известной в России как Ирина) и Агаты – матери святой Маргариты Шотландской. География генеалогических связей, связанных с этими лицами, охватывает множество европейских стран, простираясь от Шотландии и Англии на одном географическом полюсе до Древней Руси, Первого Болгарского царства, и Византии на другом. Данное исследование, хотя и генеалогическое по своей природе, отражает политическую историю, представленную вышеупомянутыми лицами, историю, которую можно рассматривать как историю, связанную с торговыми путями. Это означает, что, хотя взаимное влияние как на семейном, так и на политическом уровне между противоположными сторонами европейского континента было реальным, оно происходило в основном через Скандинавию и, в меньшей степени, через Священную Римскую империю. Генеалогия показывает, что скандинавские страны как единое целое играли гораздо большую роль как для Британских островов, так и для Древней Руси, чем каждый из этих регионов друг для друга. Аналогичным образом, генеалогическое происхождение лиц, представленных в четырёх таблицах, приложенных к данной статье, позволяет предположить, что с точки зрения политического и, скорее всего, экономического исторического значения, влияние Древней Руси на Британские острова, несомненно, было сильнее, чем влияние этих островов на Древнюю Русь. И хотя две географические единицы, отражённые в генеалогии, находятся на противоположных концах Европы, можно показать, что между ними имела место обычно незаметная, но вполне реальная связь, которая с течением столетий всё больше и больше меняла историю в обоих направлениях.

Ключевые слова: европейская история XI века, просопография, генеалогия, ономастика, Древняя Русь, Болгария, Византия, Священная Римская империя, Франция, Уэссекс, Шотландия, Англия, Дания, Швеция, Норвегия

Для цитирования: Китабаяси Х. (2025). Генеалогические и ономастические связи между Древней Русью и Британскими островами в XI веке. *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 78–101. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-78-101>

1. Introductory notes

Any point for starting or, sometimes, even for ending a historical study is arbitrary. This article focuses on the 11th century because most of the people it deals with lived in or into the 11th century. But, to understand why they were important sometimes requires jumping backwards and forwards one or two hundred years in each direction and in dealing with source material that is often of questionable reliability.

Of course, it is a big jump from Old Rus to the British Isles of the 11th century and vice versa, involving many other countries, including the Bulgarian Empire, the Eastern Roman Empire, the Holy Roman Empire, Sweden, Denmark, Norway, France, and, among the nations of the British Isles, England and Scotland. Though there are many points, both temporal and spatial, from which this historical discussion could begin, what was chosen was to begin with Old Rus, before considering the British Isles.

As any historical study depends on establishing usable chronology, Vladimir the Great's second wife, Anna Porphyrogenita, will act as a point of departure, leading to coverage of Dobroniega Maria, Vladimir the Great, Rogneda of Polotsk, Yaroslav the Wise, and Ingegerd (Irina in Russia) of Sweden, before ending things with a discussion of Agatha, the mother of Saint Margaret of Scotland. Many long-enduring historical controversies among historians that surround the genealogical details of these individuals will be faced.

2. Bias in history writing

Research bias is a very real phenomenon. Many scholars maintain, for instance, that Yaroslav cannot be the son of Rogneda of Polotsk, that he has to be the son of Anna [14, p. 284]. Others, in agreement with the Primary Chronicle of Nestor, claim the opposite [21, p. 97]. And, then, though the Greek chronicler George Cedrenos, writing in the lifetime of Dobroniega Maria, Vladimir the Great's daughter, makes it clear that Anna Porphyrogenita did not die until after her husband Vladimir the Great [2, p. 478], almost all scholars maintain that she did that Vladimir had to have had a German princess as a third wife, and that Dobroniega Maria has to be the daughter of this third wife [26, p. 128].

Moreover, discussions of the family relationships of Russian princes tend to be infected by political bias, and the political bias of the political elites of other countries have, especially in the West, so far, resulted in non-Russian scholars more or less automatically viewing Russia and Russians negatively. Thus, we still face a situation where a connected, non-politically biased, genealogically based, history of the medieval rulers of Russia (and, it must be admitted, also elsewhere) does not seem to have yet been written. But, when it comes to building a proper understanding of the times in which they lived, it would seem that exploring the family relationships with one another of past elites would be an essential matter that would be worthwhile as a means of removing the politically inspired mythological overlay that often surrounds the activities of past elites.

3. Linguistic considerations

Nevertheless, writing about historical matters, involves facing the linguistics of whatever one wishes to study. And, what comes to mind first is what we might call the "lost and gained in translation" phenomenon. No matter what medieval European language it might be written in, whether it be English, French, Latin, Old Church Slavonic, or Greek, the need to gather data from as many sources as possible inevitably forces a researcher aiming to complete any study that is not extremely precisely focused to rely on modern translations of often imperfectly understood documents and monuments of sometimes dubious reliability.

Also, translators, according to differences in temperament, employ different methodologies and produce translations with different audiences in mind. Small, and sometimes not so small, details get handled in different ways. Not only is there the issue of the original chronicler's sources and the reliability of the account he or she has produced, but there are other matters that will appear to cause trouble in a translated text. As such, we will find that the spelling of names will often be regularized, ambiguity in the original text will be handled in different ways, and innumerable small details of collective significance found in the original text will be reproduced differently, if at all. For the medieval era, there is, additionally, the matter of the number of relevant handwritten medieval texts that are available when a translation is made and how these texts might or might not have been collated. Thus, not only when reading Russian chronicles translated into English, but also when reading modern English translations from all medieval languages, including English and Latin, no translation can be read uncritically and all translations, no matter how essential, must be treated with care.

Thus, no translation or edited text is a truly primary source, which can be defined as being original documents, photographic copies of such texts, or printed versions which preserve every detail of the original text. We can, therefore, say that this article is not based on primary sources of information. The texts available which can be said to approximate such primary texts were normally published translations of texts, which, in many aspects, have been modernized for the sake of scholarly convenience. Thus, there is much that was lost from view, including palaeographic evidence.

This is unfortunate because the original scribal fonts were subject to changes in fashion that tended to be both generational and regional. For example, English fonts up to the beginning of the 12th century tend to rather more closely (though by no means exactly) resemble modern printing house fonts than those of succeeding centuries, when Western European fonts tended to become more ornate and, consequently, depending on the handwriting peculiarities of the individual scribe, much more difficult for a modern researcher to read.

Obviously, medieval scribal productions are universally full of potential pitfalls and often of great difficulty to use. But, as printing did not make its appearance in Europe until around 1439 [19, p. 58–60], such texts, whether they are directly referred to or are made use of in a published format, are mostly all we have at our disposal for creating human history from. Moreover, in their raw, unmediated, form, the linguistic and the palaeographic peculiarities unique to any given scribe, when taken together, mean that no historical researcher has enough time in any one lifetime to rely on such documents exclusively.

The problem is further complicated when, in addition to dealing with matters related to the history of Roman Catholic Europe, we also have to deal with people and events of Orthodox Europe. Moreover, we must expect that similar obstacles to understanding the past will be found to exist in Orthodox Europe, that changes in palaeographic fashion will have changed the shape of fonts used in writing, and that variation in the spelling of names and technical terms taken from local languages will also exist.

4. Onomastics in the context of historical research

We can expect to have to deal with a common issue found with regard to the newly Christianized Slavic and Scandinavian countries in the 10th and 11th centuries, namely that recently Christianized ruling family members had Christian names which they received upon baptism and which they used in addition to their birth names. Thus, Saint Vladimir was baptised as Basil [23, p. 330]. On the other hand, King Swein, the father of King Canute, was baptised as Otto [25, p. 78].

Additionally, names functioned, in a sense, as family property that were shared with newly born family members and there was an unspoken tabu against giving the name of a famous person who had possessed an uncommon name to newly born infants who were not descendants of that person or otherwise closely related. Thus, the Karl (Carolus, in Latin, or Charles in French or English) of Charlemagne was, for several centuries after his death, unrecorded as having been given to someone not directly descended from Charlemagne, himself [27, p. 299]. Nevertheless, names of famous individuals were sometimes assigned to important converts for reasons of state. And, sometimes, the name of the godparent or sometimes of someone in the godparent's family was given [28, p. 74].

Most commonly, though, it was customary throughout Europe to give a grandparent's name to a grandchild or, if not the grandparent, the names of relatives who might have recently passed away. Thus, in 1054, Yaroslav's daughter, the Queen of France, seems to have named her newly born daughter, Emma, after Emma of Normandy, the widow of the queen's mother's half-brother, a dowager queen of England who had recently died in 1052 [26, p. 11]. Wherever we might look in medieval Europe, name-giving traditions appear remarkably uniform, so much so that the onomastics of family naming patterns is often enough to establish a presumption of a relationship between people, even when documentary evidence doing so is not available, as can be seen in the case of a certain descendant of Charlemagne, Charles Constantine, an obscure 10th century count of Vienne who people consider to be the grandson of the Eastern Roman Emperor Leo VI and nephew of Constantine VII, based on the uniquely strong onomastic evidence that his double name provides [27, p. 307].

5. The beginnings of Old Rus

As people do not exist in a vacuum and since we are dealing with the first individuals to rule the whole of the European Russian territories, we would do well to ask ourselves what it was that motivated the many Slavic, Uralic, Baltic and Turkic tribes of Old Rus to unite in forging a common political identity under the rulership of the Rurikids. And, the conclusion reached when approaching this question with a genealogical bias at play was that we should look to Novgorod, rather than to Kiev or Moscow for an answer. After all, it was the power of Novgorod that allowed the conquest of Kiev in the early 880s by Oleg [4, p. 60–61]. And, it was the power of this city that allowed Vladimir to conquer Polotsk in 980 [ibid., p. 91–92], a territory which we now know as Belarus. Furthermore, it was the power of Novgorod that protected Yaroslav the Wise [ibid., p. 135], and it was here where he retreated to whenever he felt himself in danger.

Inevitably, one question leads to another. In this case, the question became what it might have been that would make a not particularly large city that looks so isolated on the map so important. Questions, however, are sometimes enough to lead to sudden enlightenment. A good map and an hour or so reading a translation of the Primary Chronicle by Nestor showed that Russia was developed by Vladimir, Yaroslav, and their ancestors along rivers [4, p. 60–61, 81, 84–85]. The aim of the Rurikid dynasty, it would seem, was not to micro-manage the lives of the peoples of Russia, but to control the flow of trade along its rivers. The beginning seems to have been to control river access to the Gulf of Finland and, through that, to the lands of the northern Baltic Sea. Plus, it was also well placed to control trade with the Arctic Ocean territories. The next step was to control as much of the Volga river trade as possible in the direction of the Caspian Sea [ibid., p. 96], where Novgorod trading interests would have envisioned greater profit by being able to expand their activities in the direction of early medieval caravan routes to that led to China, Iran, and India. Other rivers they eventually seem to have sought control over were the Dnieper and the Don going to the south to the Black Sea in the direction of Constantinople, and the Western Dvina, giving access to Rügen, the most important trading center in the southern Baltic Sea.

It can, therefore, be argued that the true beginnings of Russia were commercial in nature and are to be found on the river trade of Russian rivers. Russia, thus, would seem to have been created for the benefit of Novgorodian trading interests and managed by the early Rurikids with these trading interests at heart, to create a trading monopoly which was finally achieved by Vladimir and his son Yaroslav. Thus, by the time Yaroslav died, the Russian state controlled all of the big rivers in what are now European Russia, Ukraine, and Belarus.

It should be noted that the Rurikids, from the time of Vladimir the Great's father, Svyatoslav, also wanted to control the Danube [4, p. 86], but, in this, they failed. They failed because of Bulgaria and because of Byzantium [ibid., p. 89–90].

Russia, as portrayed by Western authors, has never been free from the bias that permeates their writing of its history. Thus, depending on the era, Russia was somehow too Oriental to be really European, or too despotic, or too primitive. But, nothing seems primitive about this earliest period of Russian history, even as early as the Primary Chronicle's record of Russia's first treaty regulating trade between Russia and the

Eastern Roman Empire in around 906 [4, p. 64–69]. To organize a trading empire going from Scandinavia and the northern parts of Western Europe to Persia and India, and reaching from the Arctic Ocean to the Mediterranean, does not indicate that a primitive culture was at work, nor does it indicate that a primitive political organization was in control of things.

6. Genealogical connections of the Rurikids: Anna Porphyrogenita

In considering the genealogical connections of those covered in this paper, it was decided to start with Vladimir the Great's second wife, Anna Porphyrogenita, because confronting the problems involved with the basic chronology of her life was far less challenging than with the others and because accurately dating her life meant that estimating the chronology of the others for whom available data was otherwise insufficient, would become less difficult.

Anna Porphyrogenita was born on 13 March 963 [2, p. 245]. The source is from a historical compilation dating in its original form to as early as the late 1050s and for which there is evidence it was written by a high ranking imperial court official whose name has been here Anglicized as Geoge Cedrenus [13, p. 8–9]. It should be noted that his career as an imperial official would have covered large parts of the reigns of the Anna Porphyrogenita's niece, the Empress Zoe, Zoe's various husbands, and Anna's other niece and Zoe's co-empress, the Empress Theodora. The reliability of this date of birth has, thus, so far not been challenged, nor is it likely to be questioned in the future, as the context in which it is given is persuasive.

We are also fortunate in that the just mentioned source also specifies when and where Anna Porphyrogenita died, being 1022 in Russia [2, p. 478]. The same source also clearly states that she was a widow at the time of her death. However, 1022 contradicts the 1011 year of death given for Anna in the Primary Chronicle, a document thought to have been written in Kiev in the 1010s by the monk Nestor and then edited by another monk Sylvester in 1016 [21, p. IX].

Being of fundamental importance for the writing of Russian history, the Primary Chronicle's weaknesses tend to be ignored. But, in spite of its general accuracy, weaknesses abound. It shows an obvious dependence on the vagaries of oral history sources, is episodic in nature, and gives many instances where history is very obviously being written as the writer thinks it should have happened rather than as it actually could have happened. But, this is common to practically all medieval historical writing, so we are left with a general rule of thumb with regard to conflicts between two or more medieval manuscripts of equal value by different authors with regard to matters of a factual nature, which is to give priority to the work with the earliest date of composition. Thus, being composed roughly 60 years earlier than the Primary Chronicle by Nestor and only around 35 years after Anna Porphyrogenita is said to have died, a decision was made to give preference to the historical compilation made by Cedrenus.

However, this does not mean that the year 1011 was pulled out of thin air by Nestor. Numeration was, throughout Europe, alphabetically based and Arabic numerals were not used. In Roman Catholic Europe, people made use of the Latin alphabet, and in Orthodox Europe, depending on the era and the location, either the Greek or the Cyrillic alphabets were put to use for purposes of enumeration. Moreover, it was common throughout Orthodox Europe to use the Anno Mundi system of dating events, which meant starting as year one with the year God was thought to have created the universe. Thus, in the oldest text of the Primary Chronicle (the Laurentian Manuscript), the year 1011 is written as 6519 (or, as found appearing in the original manuscript: В лѣтѣ .ѡсѣ. ѡї.) while 1022 becomes 6530 (В лѣтѣ .ѡсѣ. ѡї. ѡї. ѡї.)¹. There is, furthermore, no guarantee, though, that the numeration system (perhaps a date of completion inscribed on Anna's sarcophagus by Greek artisans) used by the Laurentian Manuscript scribe would have been exactly the same numeration system as would have been employed by Nestor's source for the chronicle entry date in question or by Nestor, himself, for that matter.

¹ litopys.org.ua/lavrlet/lavr06.htm (accessed 13 August 2025)

Furthermore, scribal handwriting peculiarities, stoneworker inscription clumsiness, damage to documentary sources, and scribal disabilities, such as dyslexia, anywhere down the line of transmission could have all played a role in skewing the dating of events, not only for the Primary Chronicle, but for any other chronicle produced anywhere in the medieval world. However, if we accept the dating of Cedrenus over that of the Primary Chronicle with regard to Anna Porphyrogenita, we will find ourselves with a chronology that allows names to be added to a passage concerning the events of 1018 in Kiev and Poland by Thietmar of Meresburg that could be seen as contemporaneous with Anna's lifetime, for it is there that we find her described as Yaroslav's stepmother and where, along with Yaroslav's wife and sisters, she is being offered to him in exchange for Yaroslav releasing to her father the Polish king's daughter [30, p. 264–265].

Although both Thietmar of Meresburg writing sometime between 1015–1018 [ibid., p. 243–244] and Nestor around 90 years later in the Primary Chronicle claim that Anna's husband was a sex addict [4, p. 94], writing during Anna's lifetime, Thietmar, in particular, emphasizes the positive effect Anna had on her husband's character [30, p. 244]. In this context, we should also note that he calls Vladimir a great fornicator, not a great adulterer [ibid., p. 243–244], thus indicating that Vladimir's sexual escapades might very well have been before and not during his marriage to Anna. In further support of this possibility, after Vladimir's death, but several years before that of Anna, Thietmar of Meresburg also notes that the sarcophagi of Vladimir and Anna were located next to each other [ibid., p. 244]. He might thus be presumed to have been a faithful husband to his second wife Anna, whom the Primary Chronicle refers to as the Tsarina [21, p. 136, 144, 145, 159], the female form of the title given by the Primary Chronicle to her two brothers, the Emperors (the Tsars) Basil II and Constantinos VII [ibid., p. 132, 135]. Moreover, this title used in reference to Anna Porphyrogenita was not used elsewhere in the Primary Chronicle for any other female belonging to the Rurikid ruling family. Thus, from a contemporary Russian perspective, it would seem that she was not viewed as a mere princess consort of a ruling prince, but as an empress in her own right.

Anna was said to have been reluctant to marry Vladimir, and it is claimed that her brothers forced her to do so [4, p. 112]. Nevertheless, she seems to have soon adapted to her new role and, out of the two, Vladimir and Anna, Anna appears as the stronger individual, with the inference being that it is quite possible that Russia owes more to her and less to Vladimir than the history books have so far written. And, in confirmation of this opinion, we only need to look at Vladimir's first laws of Russia, where, in the preface to these laws, Vladimir states that he is ordaining his law for the Russian state and the Russian church with the approval of the princess, his wife [6, p. 148]. Another result of this marriage, one for which there is evidence dating to 1016, seems to have been the establishment of a Russian Orthodox monastery at Mount Athos [7, p. 7]. Moreover, Anna's family relationships, direct and indirect, with the ruling families of the Eastern Roman Empire, the Bulgarian Empire, and the Holy Roman Empire positioned her as a natural point of contact and made her impossible to ignore (see table 3 of the appendix).

Concerning whether Anna and Vladimir had children or not, there has been many centuries of controversy. However, new research on the graffiti led a Ukrainian scholar in recent years to see the frescoes of the Saint Sophia Cathedral of Kiev as being evidence that Saint Sophia Cathedral was founded by Vladimir in 1011 in what can be seen as a form of glorification for himself and Anna and that it was largely finished, though not yet dedicated, by the time of his death in 1015 [22, p. 79]. So, though it is, obviously, a matter of scholarly dispute, there is, nevertheless, a case to be made that the Cathedral's original princely family frescoes may have been meant to represent Vladimir, Anna, and Vladimir's children, rather than representing Yaroslav and his family members.

7. Genealogical connections of the Rurikids: Dobroniega Maria

Under the influence of German scholars, it is now accepted as orthodoxy by most scholars that Vladimir had a third wife married in the years between 1011 and 1015 [26, p. 128]. And, based on this assumption, there are those who assert that Vladimir's daughter Dobroniega Maria had to have been the daughter of this third wife. However, accepting 1022 as Anna's year of death means rejecting the

existence of a third wife and as Dobroniega Maria did not marry and begin having children until after her marriage to Casimir of Poland in 1041–1042 and did not stop having her five known children until, at the earliest, 1049 [ibid., p. 120], she could not have been a daughter of any sex partner of Vladimir prior to his marriage with Anna Porphyrogenita in 988 [21, p. 137].

If we assume that Maria Dobroniega is legitimate (and there is no compelling reason not to), then the best way to estimate her year of birth is to subtract the year of her presumed mother's birth in 963 from the last possible year in which her youngest known child was born (1049) and divide the resulting number (86) by two and add this number (43) to the birth year of the mother (Anna Porphyrogenita). This will generate an approximate birth year of 1006 for Maria Dobroniega compared with a known birth year for her husband Casimir of 1016 [26, p. 120], making her roughly 10 years older than her husband.

Marriage brought significant political benefits for Dobroniega Maria's husband, so he made the best of it by immediately having as many children as possible. Dobroniega Maria is, thus, recorded as having at least five children in a maximum of eight years, with her youngest child being born no later than 1049 [26, p. 120] when she would have been around 43 and her husband 33. As it was, she survived her husband who died in 1058 by living until 1087 [ibid.]. However, for medieval Europe, Dobroniega Maria's situation, though exceptional, was not unique, as we also have the case of Eleanore of Aquitaine (1122–1204) who was 12 years older than her second husband, Henry II of England (1133–1189), and who had the last of eight children by him (the future King John, 1167–1216) when she was 45 years old [ibid., p. 83].

8. Genealogical connections of the Rurikids: Vladimir the Great

Mention of Vladimir is first made under the chronicler's entry for 968 where he is described as one of three children left by his father under the care of his father's mother in Kiev [4, p. 85]. It is unlikely that, in such a situation, the oldest would have been much more than 15. In 970, Vladimir's father Svyatoslav gave his son Yaropolk Kiev as an appanage and his other son Dereva with no mention of regents being appointed for either [ibid., p. 87], meaning that in this year they would have been perhaps no older than around 16 and 17, respectively. The people of Novgorod then demanded a prince of their own also, but as Vladimir's apparently two older brothers refused, Vladimir the Great himself was then sent to Novgorod together with his uncle Dobrynya, indicating that he was still a child [ibid., p. 87]. In around 971, Vladimir's father arranged a marriage for his older son Yaropolk with a Greek woman of great beauty who had been a nun [ibid., p. 91]. In 972, Vladimir's father died, and in 973, Yaropolk became recognized as prince. In 976–977, Yaropolk killed his brother Oleg and, being afraid for his life, Vladimir fled from Russia [ibid., p. 91] in 976. Even though Vladimir continued to depend on his uncle, judging from his subsequent actions, it would seem likely that he was perhaps around 20 when he returned to Novgorod in 978 with a force of Scandinavian mercenaries to take control of that city from Yaropolk's representatives [ibid., p. 91]. By 980, he had conquered Polotsk, married its heiress Rogneda, overthrown his brother Yaropolk who was killed in the process, and sired at least two children, one by a Czech woman [ibid., p. 94] and another by Yaropolk's widow [ibid., p. 93]. By 988, he had four sons and two daughters by Rogneda as well as an indeterminate number of other children by other women [ibid., p. 94]. In 988, he married Anna Porphyrogenita [ibid., p. 113]. Bruno of Querfurt, a German missionary to the Pechenegs, wrote a letter to the German king Henry II in around 1007 describing Vladimir's kind treatment to him and his worry that he would be ill-treated by the Pechenegs [10, p. 11–12]. Another contemporary, Thietmar of Meresburg, wrote shortly after Vladimir died that his wife Anna had had a positive influence on him and that, though he had been "a great and cruel fornicator", he had done much good as a king [30, p. 244]. Vladimir was, thus, a mixed bag. He left Kiev with a reputation for being a great city and he became known as a saintly ruler in his own lifetime [ibid.]. But, he also had a reputation for being a great sinner, which is reported in the early 12th century composition, the Primary Chronicle [4, p. 94], as well as by his German contemporary, Thietmar [30, p. 243–244]. However, whatever he may have been in life (c. 958–1015), in death his place of rest was a sarcophagus placed next to that of his wife, Anna Porphyrogenita [ibid., p. 244].

9. Onomastic evidence for Boris and Gleb being Anna Porphyrogenita's sons

The maternal parentage of Vladimir's sons, Boris and Gleb, has long been the subject of debate. The Primary Chronicle specifies, under the entry for 988, that, as other sons, they were given appanages [4, p. 119]. It should be noted that the Chronicle, which was written in the early 12th century, merely provides a list. It does not specify that any of the sons were actually given an appanage in this year or that all of them were given appanages at the same time.

Thus, other than the children specified here and there as being older than Yaroslav (and Boris and Gelb are not in this group), we are left guessing as to what year they actually might have been born. However, if we assume that these two had the same mother and that they were baptised after Vladimir's conversion to Christianity and marriage to Anna Porphyrogenita, there are onomastic reasons for presuming that Anna is their mother. And, even though the Primary Chronicle of Nestor states that they were the sons of a Bulgarian woman [21, p. 97], this designation does not automatically cause the exclusion of Anna, either.

One reason is because Anna was a member of what historians have named the Macedonian dynasty [27, p. 249], even though Anna's father's family was neither ethnically Greek nor Bulgarian in origin, but rather Armenian [ibid., p. 247]. This was because the father of Basil I, the first emperor of this dynasty, had been taken captive in a war between the Eastern Roman Empire and the Bulgarian Empire and had been moved to a location in Macedonia which was then ruled by Bulgaria. It was there that the future Basil I was born and from which his dynasty became known as the Macedonian dynasty [ibid., p. 249]. That, in addition to her being related to the then Bulgarian Tsar, meant that, in popular imagination, she could have been confused by some as having been a Bulgarian.

But, more importantly than this is taking into account a widespread characteristic of European onomastic history, which is that the naming of children among the political elite has always had political implications. We can safely assume this would be true with Boris and Gleb, too, no matter who their mother might have been. But, if it were Anna, for a man with the political ambitions of Vladimir, such an onomastic imperative would have been inescapable.

Thus, it is noteworthy that the names the two were christened with, Roman and David, though the equivalents of the names of two even earlier Orthodox saints, Saint Roman [31, p. 175] and Saint David [16, p. 101], were not names of Slavic origin. Roman, the name Boris was christened by, is the Russian version of the name of Anna's father, Romanos II [26, p. 128], whereas Boris, itself, was not only the name of a contemporary Bulgarian Tsar [ibid., p. 167] who was a second cousin of Anna (see table 3 of the appendix), but also the name of an even earlier Bulgarian Tsar who had been canonized soon after his death in 907 [18, p. 176]. Additionally, during the first years of Anna's marriage to Vladimir, Roman was the name of yet another Bulgarian Tsar, a younger brother of the just-mentioned Tsar Boris [26, p. 167] and was yet another second cousin of Anna. As neither Bulgarian Tsar had any children in a position to succeed to the Bulgarian throne [ibid.], the naming of Vladimir's son Boris and the christening of him as Roman, at the very least, suggests political significance with regard to the Bulgarian empire.

But, we also need to remember two things. One is that neither of Anna's brothers had any sons. And, another is that it was customary throughout Christian Europe to give the name of one's parents, of recently departed relatives, and/or of godparents to one's children. And, giving a grandchild a grandparent's name was especially common. Thus, if Anna had sons, it would have been expected that, barring politically compelling reasons not to, she would have had her oldest son christened as Romanos, which in both Russian and Bulgarian would have been Roman. Thus, barring evidence to the contrary, the onomastics would suggest that Anna may very well have been the mother of Boris (baptized as Roman) and that he would have been a first son, being born perhaps around 889 or 890. We can also presume that Vladimir and Anna would have been tentatively signaling to the world their hope that Boris would not only one day become the Great Prince of Old Rus, but also the Tsar of Bulgaria and, eventually, the emperor of the Eastern Roman Empire.

On the other hand, David, the name Gleb had been christened with, had also become a Bulgarian royal family name in 997 with the appearance of the new Cometopuli dynasty of Bulgaria [26, p. 168], as it was the name of the then dead brother of Tsar Samuel, the first tsar of this dynasty [ibid.]. In fact, 997–998 was a time of major warfare for Vladimir with the nomadic Pechenegs and a time when it would have been advisable, no matter what his secret wishes might have been, to cultivate good relations with the new rulers of Bulgaria. If Gleb were yet another of Anna's sons, we can easily imagine him being born around 998 and can even imagine that Tsar Samuel's wife Agatha, a woman of Greek origin [ibid.], may very well have been Gleb's godmother, thus offering a possible explanation for the original source of the Primary Chronicle entry claiming that Boris and Gleb were the sons of a Bulgarian woman [4, p. 94].

10. From Alfred the Great to Rogneda of Polotsk

In the case of Vladimir's first wife, Rogneda, her short and unhappy life offers very little with which to construct a plausible chronology from. Nevertheless, it is possible that Rogneda of Polotsk, Yaroslav's mother, was the great granddaughter of the Holy Roman Emperor Otto I and his first wife Eadgyth of Wessex (c. 912–947), who was the daughter of King Edward and the granddaughter of Alfred the Great [26, p. 73].

In 929, Eadgyth married the future German king and Roman emperor, Otto I, who was roughly the same age, and in rapid succession in 930 and in 931–933 had two children, Liutpold and Liutgard, who can be clearly be documented as the offspring of both of them [9, p. 3]. However, there was also a third child, whose mother is unspecified, but who is recorded as having been the daughter of Otto I [33, p. 17] and who, it will be argued, could have been born as early as 932 to Otto and his first wife.

As for German scholars, they have been arguing about everything regarding this lady since the 16th century onward [15, p. 205]. Due to the ease with which medieval German scribal fonts can be misinterpreted, some scholars have read the lady's name as Richluit, others as Richliut, others as Richlint, and still others as Richlite. Additionally, she has been referred to under the guise of various spelling modernizations, including Richlind, Richlinda, Reglind, and Reglinda. Richlint, due to its use by the *Scriptores Rerum Germanicarum* series, will be used, although the onomastics of the names of Otto's two oldest children, Liutpold and Liutgard, would suggest that the "lint" of "Richlint" might be a misreading of the original handwritten source and that "lint" should have been read as "liut" as in "Richliut" which would be the same word root used in the names of the two children assigned to Otto and Eadgyth, and thus might have been the original intended spelling of her name.

The lady in question was married to the count of Öhningen, and is found as such in a charter dated to 965 [11, p. 462], which also refers to her as the daughter of the then emperor Otto I and in which four of her sons are named and all are said to be in agreement with a transfer of property Richlint and her husband are authorizing. In an early medieval German work of princely family history, she is said to have had four named and unnamed daughters, of whom one of the unnamed daughters is said to have married the king of the Rugorum (the Russians) [32, p. 734]. In a related genealogical summary, though, it states that Richlint's unnamed daughter married the king of the Rugiorum (the people of the then South Baltic Slavic island state of Rügen) [33, p. 17].

As the 965 charter mentions the names of four sons of Richlint, we can work on the assumption that Richlint had to have been born before the death of Eadgyth, the first wife of Otto I in 947 [9, p. 3]. A further assumption is made that, due to the youth of the emperor at the time of his marriage in 929 [ibid.], it was unlikely, though of course not impossible, for Richlint to have been born before that date. As Otto I and Eadgyth of Wessex (the granddaughter of Alfred the Great) seem to have produced no surviving children after the first years of their marriage, it will be assumed that Richlint was born about 932 as the couple's second daughter. As members of this imperial family tended to marry early [ibid.], though perhaps only 33 at the time of 965 charter, Otto I's daughter could conceivably have found herself married off as early as 945 and already a grandmother.

The wife of the king of the Rugorum/Rugiorum could, thus, have been born as early as 946. And, though the chronology is tight, she could have married and had a child by 962. If Rogvolod of Polotsk also had commercial interests in Rügen, which is not implausible, considering the power he would have exercised over the trade flowing through the Western Dvina River, then he would have been someone of importance for the commercial interests of the Holy Roman Empire, which, from the 940s onward, showed an increasing interest in bringing Rügen under their control [5, p. 134–135]. He was, thus, someone who could have had the support of the Holy Roman Empire in the establishment of his state and who, in addition to being the prince of Polotsk, could have also been one of the local rulers of Rügen. Moreover, being in the position he was in, Rogvolod could also have been someone a German chronicler writing more than 100 years after the fact would have described in Latin as having been a king, just as we see Vladimir and Yaroslav later described. Rogneda, according to this scenario, could have been anywhere from 12 to 18 when forced into a marriage in 980 with Vladimir, a marriage that involved the destruction of her family.

Considering 10th century marriage patterns, Rogneda, at the time of her marriage, may have been as young as 12 or 13, but it is hard to believe that she would have been more than 15 and still unmarried at the time of her marriage to a man who, in one way or another, had been forced on her and whom she seemingly had no say in choosing. And, as she is said to have had six children in eight years [4, p. 94] to a man she could not have loved, she must have been traumatized, with the marriage unlikely to have been a happy one.

The motivation for acquiring Polotsk as the result of a military campaign seems to have emanated from Novgorod's commercial elite [ibid., p. 91–92]. Whether as a direct result or as an indirect result, though, Rogneda's father and brothers were killed. Rogneda being the only person of her family left, marriage with her assured Vladimir and his Novgorod supporters of territory providing unhindered access to the southern Baltic Sea through the Western Dvina River, along with control over a significant portion of the trade in Baltic amber, a trade that seems to have pre-dated even the Roman Empire [3, p. 12]. Moreover, with Polotsk, Vladimir and his followers would have come into undisputed possession of the shortest inter-river, overland portage connection from Novgorod to the Dnieper River and, with that, greater profits off the Black Sea trade with the Balkan Peninsula, Asia Minor, and with the western Mediterranean, generally.

Considered holistically, when Vladimir divorced her in favor of a more profitable match with Anna Porphyrogenita, Rogneda of Polotsk might have been no more than 23 years old. Already long traumatized by a destiny she had not chosen for herself, when divorce freed her from Vladimir, she chose to live out most of the rest of her relatively short life (estimated as from about 965 to 1000) in a way so as to guarantee that her oldest son would be allowed to inherit Polotsk unhindered as an inheritance coming to him from his mother. And, in this, she must have found her last years to be her best.

11. Genealogical connections of the Rurikids: Yaroslav the Wise

But, it is not with Rogneda's oldest son by Vladimir, but possibly her youngest son, Yaroslav the Wise, with whom this paper shall be concerned. In spite of clear mention by the Primary Chronicle of him being Vladimir's son by Rogneda [4, p. 94], historians are divided over whether Rogneda or Vladimir's second wife, Anna, is his mother. For this reason, starting off here with a brief discussion of his likely year of birth seems to be in order.

It is often written that Yaroslav had to have been born in the 970s, on the assumption that Yaroslav cannot have been an infant in 988, the year of the chronicle entry for which it is written that he, together with Vladimir's other sons, is said to have received an appanage [4, p. 119]. However, most medieval manuscript copies of the Primary Chronicle in the entry for 1016, if conservatively interpreted, would only seem to indicate that in this particular year he was 28 years old and nothing more [21, p. 176].

And, in fact, when the skeletons that were found in the tomb of Yaroslav and his presumed wife were examined just before World War II, it was determined that the skeleton of the man was that of someone who had died at between 60 and 70 years of age, whereas the skeleton of his probable wife, on the other

hand, was between 50 and 60 years of age at death [29, p. 40]. Moreover, the scientists were able to show that the two skeletons matched what Russian histories had prepared them to expect with regard to the Grand Prince and his wife [ibid., p. 41]. As for Yaroslav, both the Primary Chronicle [21, p. 197] and the Novgorod Chronicle [20, p. 4] put his death in 1054. Thus, taking all evidence together, a best estimate of Yaroslav's lifespan would be from perhaps sometime in the last half of 887 to sometime in the first half of 1054. It also means that Rogneda has to be his mother, as, even if he were born in 888, it is unlikely for Vladimir and Anna to have produced a child born in that year.

12. Genealogical connections of the Rurikids: Ingegerd of Sweden

In the case of Yaroslav's wife, if the Primary Chronicle is correct in her dying in February of 1050 [21, p. 191], the above-mentioned, pre-World War II, skeletal analysis would indicate her to have been born between 990 and 1000. A further examination of the sarcophagus remains in 2009 confirmed that the woman's skeletal remains (the man's had disappeared) were probably those of Ingegerd and that she would have died at between 45 to 55 years of age [29, p. 40]. The 2009 data allows for Ingegerd of Sweden's birth year estimate to be placed between March of 994 and January of 995 to March of 1004 and January of 1005. As it is, 994/995 is when King Eric the Victorious of Sweden is killed [26, p. 114], thus preventing the skeletal evidence of 2009 from ruling him out as Ingegerd's father.

Thus, if the 2009 skeletal data is Ingegerd's, the question, then, becomes one of whether King Eric's son, King Olaf, who died in 1022 [26, p. 114], could also have been her father by a last likely date for her birth in January of 1005. European sources give conflicting evidence. In one late 11th century source she is presented as a legitimate daughter of Olaf and as the wife of Yaroslav who was designated as a saint [1, p. 67]. In another somewhat later, yet still respectably early source, we see Yaroslav's wife referred to as the king of Sweden's sister under what would have been the baptismal name of Margaret [17, p. 25]. But, if her baptismal name were Margaret, then, in an era before Christianity divided into Roman Catholicism and Eastern Orthodoxy, this does not easily explain why she was called Irina in Russia and not Marina which would have been the expected translation of her baptismal name into Russian.

So, turning to Olaf I of Sweden, his birth has been estimated as being as early as 985. This is because he would have had to have been 14 or older to have received church recognition as an adult [8, p. 27], but this did not automatically happen after his father was killed in 994/995. First of all, he lived with his mother a certain number of years in Denmark where she married the Danish king Svend, by whom she appears to have had in rapid succession at least four children [26, p. 97]. Thus, it was not until what could not have been any earlier than 998, that Olaf was sent back to Sweden with his mother acting as regent, meaning that Olaf would have probably still been considered too young to rule alone [1, p. 68]. For this reason, in 998, it was unlikely that he could have been more than 13. As such, 985 represents the earliest likely possible year of birth and 994 represents the latest, meaning that a birth year of 990 plus or minus four years represents a best estimate. Though he could have been married for reasons of state before 1000, there is no documentary evidence specifying a date. All that we have to help us are onomastics, human biology, and medieval canon law.

One certain date is that Olaf of Sweden married off his illegitimate daughter, also named Astrid (baptismal name unknown, but with the same birth name as that of her aunt Astrid of Denmark, her father's half-sister), to the king of Norway in 1019 [26, p. 108]. As king Olaf was a Christian and, under canon law, marriage could only be consummated for a female from the age of 12 [8, p. 27], we can assume that this daughter, Astrid, who was the child of a mistress [26, p. 114], was born no later than 1007 and could have been sired no later than sometime in 1006. If Olaf were born in 989, he could have been 17 in 1006 and, if born in 985, he would have been 21. For this period of European history, parenthood for a man of prominence of these years would have been seen as normal. However, for someone forced to survive politically, even a birth year as late as 991 remains within the realm of possibility.

As there is evidence that Yaroslav's wife Ingegerd of Sweden is older than Olaf's daughter Astrid [18, p. 25] and was already married to Yaroslav by 1018 at the latest [18, p. 25], [26, p. 97], we can assume her latest likely birth year as being no later than 1006, though 1005 would be rather more likely. Thus, if Olaf

were her father, he probably sired her no later than 1005, which is within the realm of possibility, whether he was born in 985 or in 988 or even 991. He is unlikely, however, to have sired her before 1000 or for her to have been born before 1001, even if he were born in 985. In any case, if she had been promised to the king of Norway at one time or another, which she is said to have been, she would have most likely been the same age or younger and he is estimated to have been born in 995 [18, p. 25], [26, p. 108].

Thus, taking both the pre-World War II and the 2009 skeletal analysis of the woman assumed to have been Ingegerd of Sweden into consideration we are left with two probable birth year ranges being 994–995 and 1004 plus or minus three years. So, taking into account the conflicting nature of the evidence available from medieval manuscripts and as there are many instances of medieval women in good physical condition giving birth to children well into their 40s (with Dobroniega Maria and Eleanor of Aquitaine being good examples), it would seem prudent to give preference to manuscript evidence that names Ingegerd as Olaf's sister, whether Margaret was her baptismal name or not. In such a case, a birth year of around 994–995 would still have made her younger than Yaroslav by about seven years and would mean that she would have been around 42 in 1036, the year she is recorded as having given birth to the youngest of her many known children [4, p. 136], an age which somehow seems more normal than an age range of 32, plus or minus three years, which she would otherwise have had to have been.

13. Genealogical connections of the Rurikids: Agatha and the British Isles

In illustrating a possible connection between the British Isles and Old Rus, by pointing out a way in which Yaroslav the Wise may have been a descendant of King Alfred the Great (see table 2 of the appendix), we have come one step closer to the goal of this paper. Though the above reconstruction of events is based on a certain number of now ultimately unprovable assumptions, it does provide a structure which researchers, in certain cases, might be able to find useful in future forensic DNA research aimed at answering more than has been possible in the past.

This article will now argue that there was very likely a far stronger connection in the opposite direction, from Old Rus to England, in which Scandinavia plays a central role and which is well worth exploring. It is represented by Agatha (see table 1 of the appendix), the mother of Saint Margaret of Scotland and, through Saint Margaret, the ancestress of practically everyone of importance in European and American history, and literally millions of other individuals, including the author of this paper, of no particular importance at all.

From the beginning of the 12th century, Agatha's origins have been much discussed. Around 1100, an English annalist wrote an entry for the year 1057 in a copy of the Anglo-Saxon Chronicle produced in northern England that described events that involved Agatha in that year. It also mentioned that Agatha shared a family relationship that probably involved a common ancestry with the Holy Roman Emperor [24, p. 188], something which would have referred to one or both of the 11th century German kings Henry III and Henry IV [9, p. 4]. Keeping in mind that no medieval scribe from whom written texts survive was in a position to access official records documenting Agatha's origins, medieval writers embellished this tradition by providing often contradictory detail which we can call the "gained in translation" phenomenon.

Ultimately, all that was available was oral transmission from the frequently faulty memories of people sometimes opportunistically processing genealogical information in terms of the spoken language of wherever they might have been raised. This was then processed into medieval Latin for purposes of historical transmission and, very often, the Latin terminology denoting family relationships did not exactly match in scope that used in oral transmission. The result was that the genealogical history that survives concerning Agatha in medieval, scribally transmitted, texts is impossible to interpret coherently, if every detail is given equal weight and if treated as being equally valid.

In Agatha's case, however, we have two additional, non-imperial, attributions of ancestry that are worthy of consideration. One which must be considered seriously is the account found in the early 12th century work of William of Malmesbury, who was connected with Agatha's grandchild, David of Scotland, and her great grandchild, the Empress Matilda, when he writes that Agatha was a sister of the queen of Hungary [12, p. 93].

Yet one more tradition that must be given due attention is that Agatha had a Russian origin. This is due to the fact that the only reference to Agatha's immediate family that was actually written when Agatha could have still been living is that of Adam of Bremen writing in around 1070, who states that Agatha's husband found refuge in Russia when he was exiled from England as a child [1, p. 76]. This strongly reinforces a passage concerning the Russian origins of Agatha that is to be found in the *Leges Edwardi Confessoris*, which are said to have been completed in the 1130s toward the end of the reign of King Henry I of England (the husband of a granddaughter of Agatha) where it is written that Agatha's father found refuge as an exile in the land of the Russians where its king, Malesclodus (possibly a corrupted form of Mstislav (c. 988 – c. 1035), the ruler of Chernigov and of Tmutorokan, and brother of Yaroslav the Wise), treated him with honor and that it was from Russia that he was able to get a wife of honorable ancestry [34, p. 518]. An interpellation found in a very early 13th century copy of this text further specifies that Agatha was from the family and blood of the Russian kings [ibid.].

We should, therefore, look for an 11th century queen of Hungary who is of Russian origin, and the only one to be found in that century is Anastasia, the wife of King Andrew of Hungary [26, p. 153, 154]. If we go one step further and assume that Agatha is her sister, then we are led to the conclusion that Yaroslav the Wise and Ingegerd of Sweden are Agatha's parents. What remains is to show a familial relationship with Henry III and Henry IV, who ruled as German kings and as Holy Roman Emperors from 1039 to 1105 [9, p. 4].

14. The importance of familial relationships as established by marriage

One way in which canon law affected all of Christian Europe deeply in the 10th and 11th centuries was through its control over the institution of matrimony, whereby a church-sanctioned marriage automatically established familial relationships. Thus, considering that the following example automatically involves Yaroslav and Ingegerd (see table 2 of the appendix), it seems advisable to start with a set of family relationships established by the marriage of the Holy Roman Emperor, the German king Henry III, to Gunhild of Denmark and England [9, p. 4]. What immediately stands out regarding the canon law relationships that the Emperor Henry III established by this marriage is that, in the eyes of the medieval Roman Catholic Church, he forever became the brother of the future English king, Edward the Confessor, as Edward and the emperor's young wife were half-siblings [26, p. 78].

But, just as striking is the relationship this marriage established with Gunhild's parents and with her parents' siblings. As Ingegerd of Sweden, for reasons already explained in connection with Olaf of Sweden, is presumed to be the half-sister of Gunhild's father, Ingegerd and Yaroslav, thereby, became the uncle and aunt, by way of marriage of the emperor (see the appendix, table 1). Likewise, their children, by way of marriage, became the emperor's first cousins.

Let us now also consider canon law relationships in terms of Agatha. As a daughter of Yaroslav and Ingegerd and, over the course of years, as a result of her marriage to Edward the Exile, she acquired a massive number of relationships expressed in familial terms. She was, from the viewpoint of the church, the mother of the king and queen of Scotland, the sister of the kings and queens of Hungary, France and Norway, the aunt of a future king of Bohemia, the niece of a king of England, as well as the first cousin of both a Holy Roman Emperor and the kings of Poland, Sweden, and Denmark (see the appendix, table 1).

15. Agatha's kinship by blood with the Holy Roman emperors of her time

We have already shown elsewhere how Yaroslav the Wise could have descended from Richlint, a daughter of the Emperor Otto I. Assuming the proposed descent of Yaroslav the Wise to be plausible in its basic outline, we shall now show how Henry III and Henry IV might, thereby, be related by blood to Agatha. Richlint, the daughter of the Emperor Otto I and wife of Cono/Conrad, the Count of Öhningen and, later, Duke of Swabia, had a son Herman and a daughter whose name remains unknown but who, for reasons already given, is presumed to have been the wife of Rogvolod of Polotsk. Herman had a daughter

Gisela who would have been a first cousin of Rogvolod's daughter Rogneda. Gisela's son was German king as Henry III and Emperor as Henry II. Rogneda's son was Yaroslav the Wise. Henry III's son was Henry IV and Yaroslav's daughter Agatha.

Moreover, Agatha was related even more closely by marriage to both emperors. Due to the marriage of Gunhild of England and Denmark with Henry III, she would have been considered in the eyes of the church as his first cousin (see the appendix, table 1). On the other hand, whether she was still alive or not at the time, Henry IV became her nephew by marriage when he took Eupraxia, the daughter of Agatha's brother, Vsevolod, as his wife (see the appendix, table 4).

16. Onomastics with regard to Agatha

But, onomastics also can play a role in confirming Agatha's relationship with Yaroslav and his family. If we remember that, until 1022, Anna Porphyrogenita would have been the senior female in the extended Rurikid princely family, and, if we consider her special status as being considered the equivalent of an empress, we might expect Anna to have played a role in naming Agatha, if she were born before Anna's death.

As it was, the name Agatha could conceivably have been given in honor of one or more individuals, including a possibly recently departed wife of that name of the then dead Tsar Samuel of Bulgaria [26, p. 168]. It may have also been in honor of the sister of Anna Porphyrogenita's father [27, p. 308], who very well could have played a role in raising Anna. Additionally, the name also belonged to that of her father's mother's sister [ibid.].

But, there are also other factors to consider. According to the analysis of available data which was presented earlier in this paper, Yaroslav would have been hardly more than one year old, if that, when his father married Anna. And, he would have been only 12 years old in 1000, the year of his mother's death [4, p. 124]. As a result, considering the onomastics of Yaroslav's daughter's names, it would not be surprising if, more than Rogned, it was Anna who was the more formative influence on his life.

Though any year between 1019 and 1030 would work as a birth year for Agatha, Anna's returning together with Ingegerd from Poland in 1018 or 1019 [30, p. 264–265] would have been when Anna's influence over her stepson and his wife would have been at its peak, so this year might seem slightly more likely as a birth year than other possibilities, though 1025 plus or minus five years might be a better way of expressing things.

17. Onomastics with regard to the naming of Margaret and her children

Concerning the name Agatha chose for her daughter, Margaret was a name that can be found used in the christening of Scandinavian royal infants, but which had never been used by the ruling families of Wessex, Scotland, or Normandy [26, p. 77–79, 81, 88–89]. In the case of Saint Margaret, we know for sure that Estrid of Denmark, the half-sister of Agatha's presumed mother, Ingegerd of Sweden, was baptised as Margaret and was widely known by that name [1, p. 77]. Moreover, Ingegerd's sister Estrid (christened Margaret) was a woman whose son became king of Denmark in 1047 [26, p. 97], meaning that the political and onomastic evidence points to 1048 as being Saint Margaret's presumed year of birth. The name Margaret, thus, might have been a politically motivated choice meant to signal a desire for peace with the Danish royal family which had also provided England with kings until 1042 [ibid.]. Alternatively, it might also indicate that the older Margaret was still alive and agreed to act as a godmother for the younger one.

But, onomastics can be put to use in other ways as well. It can further confirm the connection of Agatha with the Rurikids by providing a plausible explanation of the names that Saint Margaret gave her two youngest children, Mary and David, names which had not been used previously in a royal context, whether it be in Scotland, the Anglo-Saxon kingdoms of England, the kingdom of Denmark, or the duchy of Normandy [26, p. 77–79, 81, 88, 89]. Mary (Marie or Maria, as she would have been known in the 11th century) can thus be seen as an Anglicized form of Marie of Norway, a first cousin of Margaret and

granddaughter of Yaroslav, who died in 1066 and who, in turn, would probably have been named after Yaroslav's sister, Dobroniega Maria, the probably youngest daughter of Vladimir and Anna. David, on the other hand, was the baptismal name of Saint Gleb, quite possibly another of this couple's children. Additionally, by the time of David of Scotland's birth in circa 1080 [ibid., p. 89], Gleb was already considered a saint by the Russian Orthodox Church [4, p. 154–155]. Furthermore, the name David was a somewhat common name among Yaroslav and Ingegerd's grandsons, who would have been, thus, Saint Margaret's first cousins, with three instances of grandsons being given the name David and one instance of a grandson being named Gleb (see table 4 of the appendix). Additionally, one of these grandsons of Yaroslav was a child of Margaret's aunt, the queen of Hungary, a man Margaret would have known as a small child in Hungary and who was still alive at the time of the future King David I of Scotland's birth [26, p. 154].

18. Positioning Agatha within the web of 11th century European elites

If our somewhat limited discussion above of Agatha's position in the web of 11th century royalty is correct, then we can also find a clue as to why her children were able to live the lives they did in spite of their being dispossessed of their rightful inheritance. As it was, Agatha's half-Russian son was simply too well-connected to be ruthlessly disposed of, and, in the case of Agatha's daughter, Saint Margaret, even without land or power or money, she gave direct European-wide connectedness in a way hardly any other woman of her time was capable of doing.

19. Conclusion

The points advocated by this paper are 1) that Anna Porphyrogenita outlived her husband Vladimir the Great by seven years; 2) that Rogneda seems likely to have had both imperial German ancestry as well as a descent from Alfred the Great of Wessex; 3) that Dobroniega Maria was the daughter of Anna Porphyrogenita; 4) that Boris and Gleb might, for onomastic reasons, be Vladimir's children by Anna; 5) that Ingegerd of Sweden was more likely a sister of king Olaf of Sweden than his daughter; and 6) that Saint Margaret of Scotland's mother Agatha was a daughter of Yaroslav the Wise and Ingegerd of Sweden. In addition, onomastic considerations would suggest a birth year for Agatha of around 1019, rather than later around 1025 or 1030, even though this would be possible in terms of what can be documented about her life. Moreover, taken as a whole, it would seem that the burden of proof is not on proving that Yaroslav and Ingegerd are Agatha's parents, but in proving that they are not, which does not seem to be a likely possibility.

It also bears repeating that this topic concerning the connection between early medieval Russian and British history was not an intentional matter. It developed organically out of a belief that neither Agatha, nor anyone else covered by this paper should remain simply the continued object of historical research flawed by either political bias on the one hand or profound historical neglect on the other. Nor should they be the subject of mythology. The history of each of them should be each individual's own history. It should not be something invented, nor something stolen from someone else. It should be something verifiable and unbiased by the political leanings of the researcher.

So, with this, a final thought: a new history of Russia that is available in English and other Western European languages is needed that is not based on political bias. If it ever comes into existence, it will be a first time in the 1,200 or so years of Russian history that speakers of Western European languages will have something of this nature available. As such, it would not be expected to change European and American perceptions of Russia, but it would be a first step. And, it is the first step that is always the most difficult.

Appendix

In the following genealogical tables, because much information had to be packed in a small space, certain hopefully self-evident abbreviations appear. Particularly frequent is *c.*, which is the standard abbreviation for *circa*, a Latin word meaning *about*. It should be noted with regard to this abbreviation that where a likely date range could be calculated, a mid-point was used and that in such cases true dates, if they could be known, might be expected to sometimes vary five years or more in either direction. The abbreviation *m.* means *married*. A *k.* means *king*. Where a year could only be given for a year of birth or death, *b.* was the abbreviation used for *birth* and *d.* that used for *death*. (1) appearing before or after an = sign signifies that a spouse on that side of the = sign is a first spouse of the other. Likewise, a (2) refers to a second spouse. When year ranges appear, they always refer to birth to death year ranges only. Generally speaking, regnal years are not given, though in those few cases where they appear, they are clearly designated as such.

Though every effort was taken to ensure accuracy, these tables should not be used as a substitute for further historical research. Almost every individual appearing in these tables represents his or her own set of historical problems, meaning that further research could, at any time, uncover new evidence that could cause a rearrangement in the relationships that the tables present. In particular, dates must be taken as suggestive rather than as absolutely true. But, without approximate dating based on best guesses of what could be implied by available data, the tables would be incapable of even presenting the reader with reasonable possibilities of how events might possibly have happened. So, due to the fact that properly annotating all the individuals appearing would have resulted in writing a multi-volume book series, taking perhaps a lifetime to finish, it was decided to leave the tables unreferenced and without citations. Used carefully when dealing with individuals discussed in this text, they will be found to have their uses, particularly as a means of keeping possible relationships in mind and as indications as to what direction further research could be profitably taken.

Table 1. The family connections of Agatha's mother Ingegerd of Sweden

Table 2. Dynastic connections of Yaroslav the Wise plus a possible line of descent from Alfred the Great

Table 3. Dynastic connections of Anna Porphyrogenita

Table 4. The immediate descendants of Yaroslav the Wise and Ingegerd of Sweden

Table 1

The family connections of Agatha's mother Ingegerd of Sweden

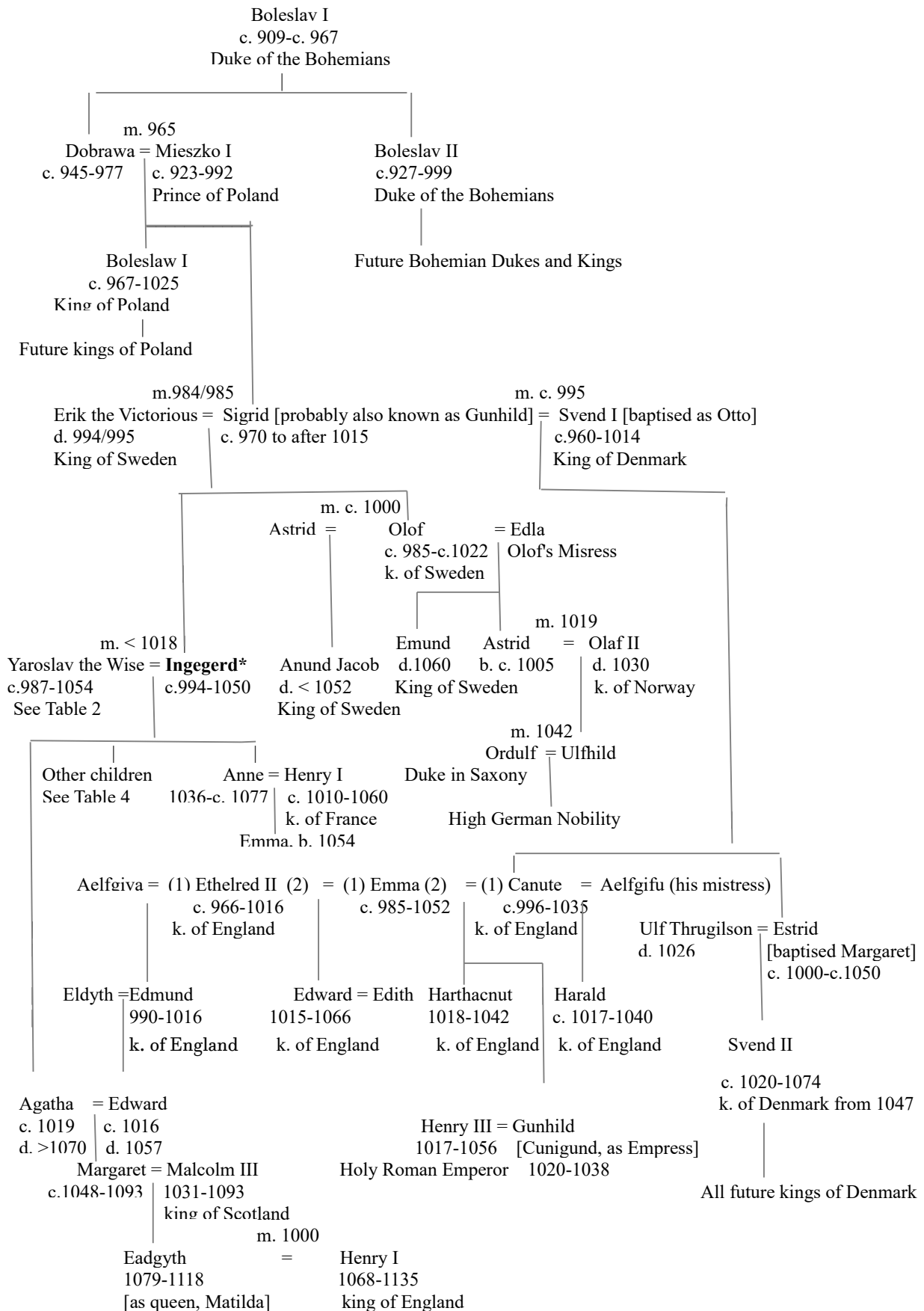


Table 2

Dynastic connections of Yaroslav the Wise plus a possible line of descent from Alfred the Great

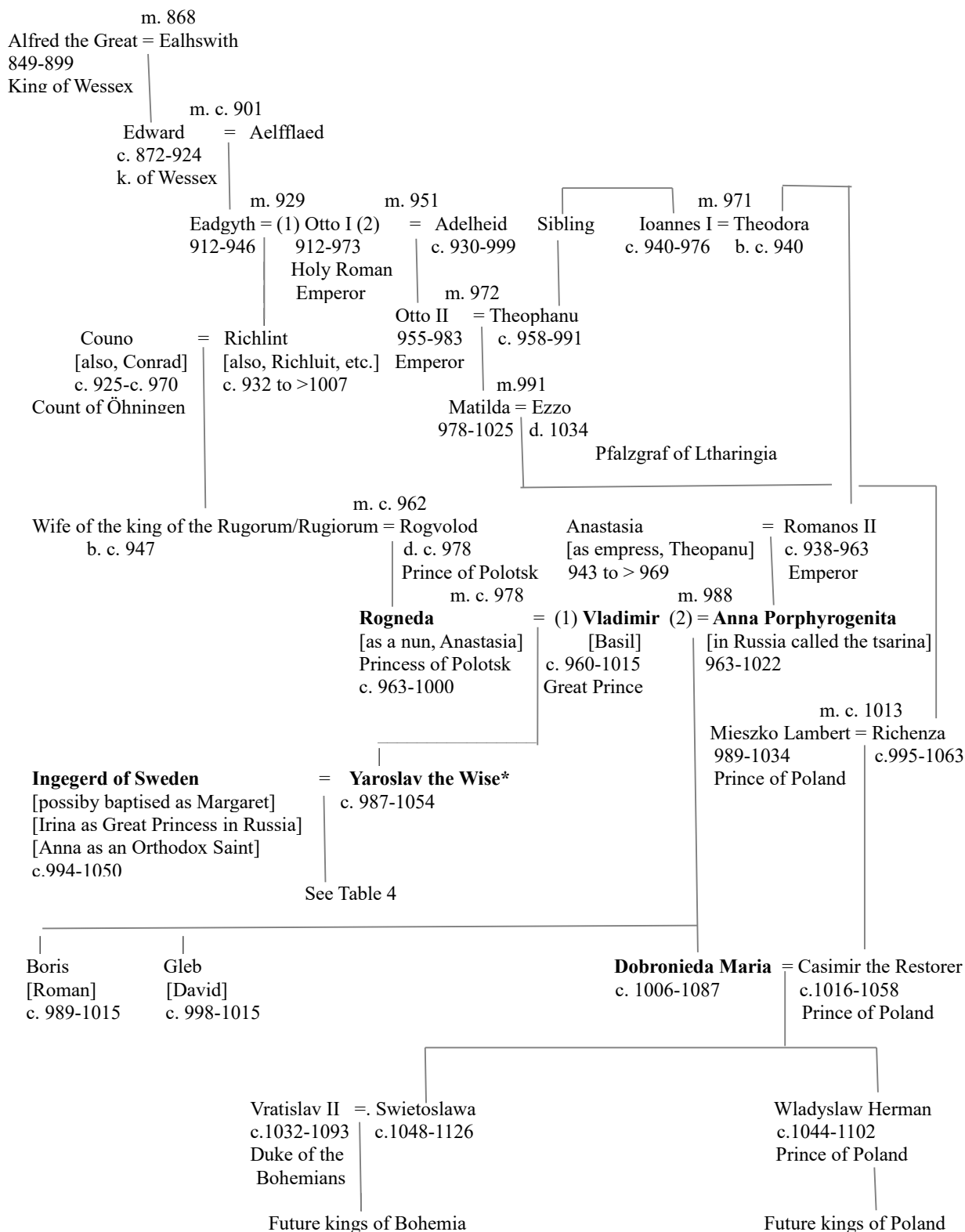


Table 3

Dynastic connections of Anna Porphyrogenita

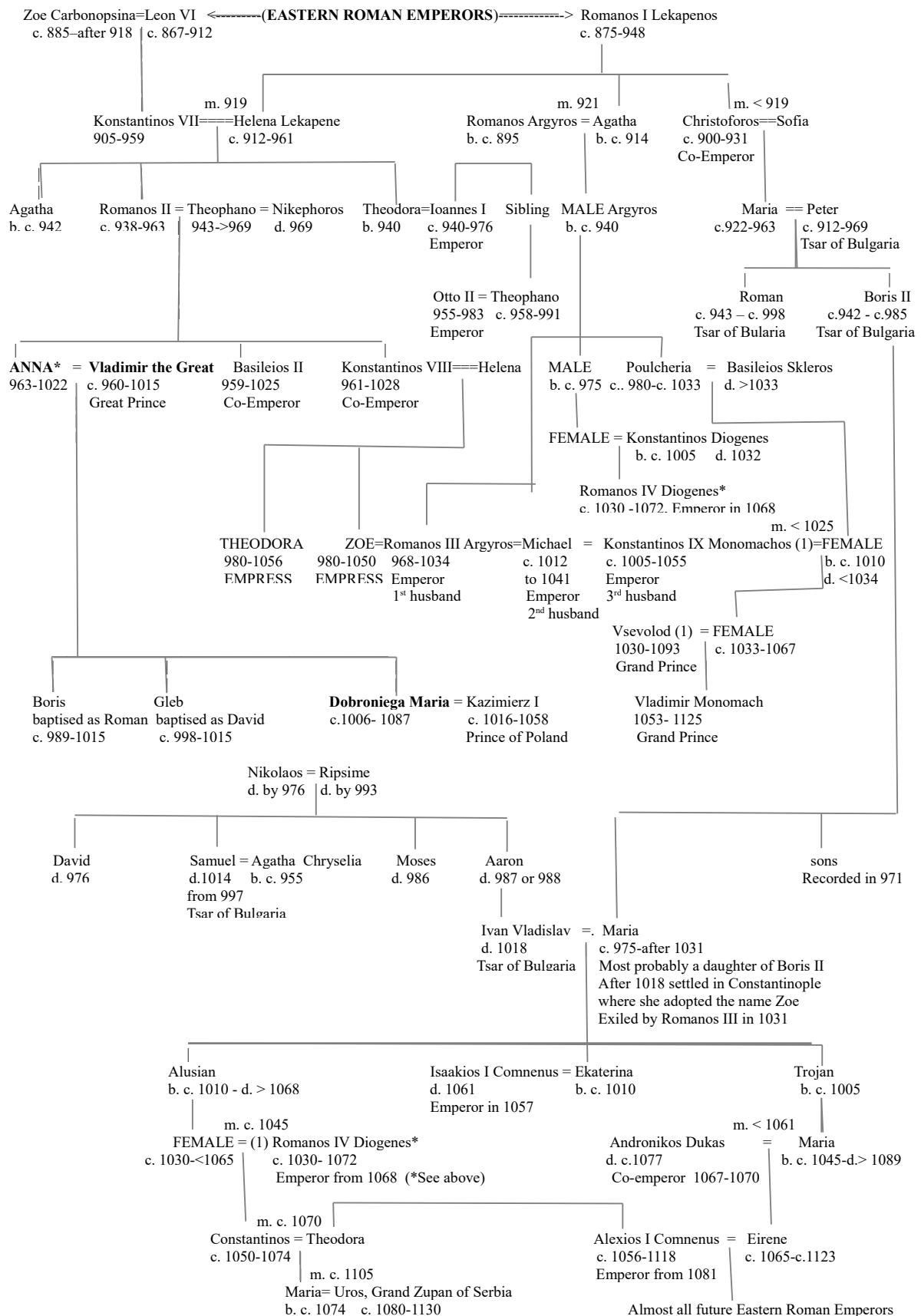


Table 4

The immediate descendants of Yaroslav the Wise and Ingegerd of Sweden

IAROSLAV Vladimirovich, married to INGEGERD of Sweden in 1018 or before, had 10 children.

1. Agatha, born circa 1019, died after 1070. Married to Edward the Exile (circa 1016-1057).

A. Margaret, born circa 1048. Married Malcolm III in 1070 as his second wife, King of Scotland from 1058 (born 1031-killed in battle in 1093). She was canonised in 1250.

a.. EDWARD (d. in 1093).

b. EDMUND (d. after 1097). Deposed in 1097 by his brother Edgar, and became a monk.

c. EDGAR (c.1074-1107).

d. ALEXANDER (c. 1077/78-1124).

e. ETHELRED (d. before 1107).

f. EADGYTH (1079-1 May 1118). On marriage to Henry I (1068-1135) of England, she adopted the name MATILDA.

g. DAVID (c. 1080-1153). He became king of Scotland in 1024 and is the ancestor of all future Scottish kings.

h. MARY (c. 1082-31 May 1116 or 18 Apr 1118, bur Bermondsey Priory). Henry I King of England arranged her marriage in 1102 to EUSTACHE III Comte de Boulogne.

B. Cristina, born c. 1050

C. Edgar, born c. 1053

2. VLADIMIR (1020-1052).

a) ROSTISLAV (c.1045-1067).

3. ANASTASIA (c.1023-c.1074/1096). Married (c. 1039) ANDREW, the king of Hungary from 1046.

A) ADELHEID (c. 1040-1062). Married in 1057 VRATISLAV of Bohemia, who became King of Bohemia in 1085 or 1086.

B) SALAMON (1053-1087. King of Hungary.

C) DÁVID (d. after 1094 in Hungary).

4. IZIASLAV (1024-1078). Married (c. 1043) GERTRUDA of Poland.

A. MSTISLAV (d.1069).

B. IAROPOLK PIOTR (d. 1086).

C. SVIATOPOLK MIKHAIL (1050-1113).

D. EUDOXIA (d. 1089). Married (1088) MIESZKO Prince of Poland.

5. ELIZABETA (d. after 25 Sep 1066). Married (1044) HARALD who became king of Norway in 1047.

A. INGEGÄRD. Married firstly (c. 1070)] OLUF I "Hunger" King of Denmark. She married secondly PHILIP, King of Sweden.

B. MARIA (d. 1066).

6. SVIATOSLAV (b. 1027).

- A. VIZESLAVA. Married before 1069 BOLESŁAW II of Poland.
- B. GLEB (d. 1078).
- C. ROMAN (d. 1079).
- D. DAVID (d. 1123).
- E. OLEG MIKHAIL (c. 1058-1115).
- F. IAROSLAV (-1130).

7. VSEVOLOD (1030-1093). He married firstly (1046) the daughter of the Eastern Roman Emperor, Constantine Monomachus. He married secondly a Kuman princess, who adopted the name ANNA after her marriage.

Grand Prince Vsevolod I & his first wife had one child:

- A. VLADIMIR (1053-1125), known as Vladimir “Monomach”.

Grand Prince Vsevolod I & his second wife had five children:

- B. ROSTISLAV (1070-1093).
- C. IEVPRAXIA (c.1071-1109). Known as ADELHEID in Germany. Her second husband was the Holy Roman Emperor, Henry IV (1050-1109).
- D. IEKATERINA (d. 1108).
- E. A daughter who died in 1089, name unknown.
- F. IANKA [Anna] (-3 Nov 1112). The Abbess of Janczyn in Kiev.

8 VIACHESLAV (c. 1033/36-c. 1055/57).

- A) BORIS Viacheslavich ([1056]-killed in battle Niezhatnaia Niva 3 Oct 1078).

9. ANNA (1036-1075/78). Married firstly HENRI I King of France. Married secondly RAOUL Comte de Valois.

- A. PHILIP (1052-1108). He became king of France in 1060.
- B. EMMA (b. 1054).
- C. ROBERT (before Jun 1054-c. 1063).
- D. HUGH (1057-1102). Comte of Vermandois in right of his wife.

10. IGOR (1036-1060).

- A) DAVID (c.1055-1113).
- B) VSEVOLOD.

© H. Kitabayashi, 2025

References

1. Adam (of Bremen). *Scriptores Rerum Germanicarum in Usus Scholarum ex Monumentis Germaniae Historicis Recusi*. Editio Altera. Hannover: Impensis Bibliopolii Hannuni, 1876. 191 p.

2. Bekkero, I. (ed.). Georgius Cedrenus Tomus Alter. *Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae*. Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae. Bonn: Weber, 1839. 1008 p.
3. Bilmanis, A. *The Baltic States and the Problem of the Freedom of the Baltic Sea*. United States: Press bureau of the Latvian legation, 1943. 71 p.
4. Cross, S.H., & Sherbowitz-Wetzor, O.P. (trans. & eds). *The Primary Chronicle: Laurentian Text*. Cambridge (Massachusetts): The Mediaeval Academy of America, 1953. 313 p.
5. Fabricius, C. *Urkunden zur Geschichte des Fuerstums Ruegen unter den eingebornen Fuersten*. Stralsund: Verlag der Loeffler'schen Buchhandlung, 1841. 154 p.
6. Feldbrugge, F.J.M. *A History of Russian Law: From Ancient Times to the Council Code (Ulozhenie) of Tsar Aleksei Mikhailovich of 1649*. Netherlands: Brill, 2017. 1118 p.
7. Fennell, N. *Russian Monks on Mount Athos: The Thousand Year History of Saint Panteleimon's*. Jordanville: Holy Trinity Seminary Press, 2021. 272 p.
8. Forgeng, J.L. *Daily Life in Medieval Europe*. Westport: Greenwood Press, 1999. 288 p.
9. Freytag von Loringhoven, F., & Schwennicke, D. *Europäische Stammtafeln, neue Folge*. Band I. Marburg: Verlag von J. A. Stargardt, 1980. 160 p.
10. Gilferding, A. *Neizdannoe Svidetel'stvo Sovremennika o Vladimire Sviatom i Boleslave Khrabrom* [An Unpublished Testimony of a Contemporary on St. Vladimir and Boleslaus the Brave]. Moscow: Tipografia A. Semena, 1856. 34 p.
11. *Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen: Der dritte Band, auf das Jahr 1785*. Germany: gedruckt bey Johann Christian Dieterich, 1785. 842 p.
12. Guido, M., & Ravilious, J. From Theophanu to St Margaret of Scotland: A Study of Agatha's Ancestry. *Foundations*, 2012, vol. 4. P. 81–121.
13. Howard-Johnston, J. The Chronicle and Other Forms of Historical Writing in Byzantium. *The Medieval Chronicle X* (I. Afanasyev et al. eds.). Leiden: Koninklijke Brill NV, 2016. P. 1–22.
14. Humphreys, W. Agatha 'The Greek' – Exploring the Slavic Solution. *Foundations*, 2004, vol. 1. P. 275–288.
15. Hund, W. *Metropolis Salisburgensis*. Ex Officina Typographica Davidis Sartorii, 1582. 328 p.
16. Kuhnelt, B. et al. (eds.). *Natural Materials of the Holy Land and the Visual Translation of Place, 500–1500*. London: Taylor & Francis, 2017. 300 p.
17. Kunin, D., (trans.) & Phelpstead, C. (ed.). *A History of Norway and the Passion and Miracles of the Blessed Óláfr*. University College London: Viking Society for Northern Research, 2001. 143 p.
18. Magill, F.N. (ed.). *Dictionary of World Biography*, Vol. II. London: Routledge, 1998. 1151 p.
19. Meggs, P.B. *A History of Graphic Design*. Hoboken: John Wiley & Sons, 1998. 510 p.
20. Michell, R., & Forbes, N. (trans.). *The Chronicle of Novgorod*. London: Camden Society, 1914. 237 p.
21. Müller, L. *Die Nestorchronik: die altrussische Chronik, zugeschrieben dem Mönch des Kiever Höhlenklosters Nestor, in der Redaktion des Abtes Silvestr aus dem Jahre 1116, rekonstruiert nach den Handschriften Lavrentevskaja, Radzivilovskaja, Akademiceskaja, Troickaja, Ipatevskaja und Chlebnikovskaja*. Munich: Wilhelm Fink Verlag, 2001. 366 p.
22. Nikitenko, N. The Truth of History in the Graffiti on the Fresco of St. Sophia of Kyiv: A New Reading of the Most Ancient Inscriptions. *Scientific Notes of NaUKMA. History and Theory of Culture*, 2023, vol. 6. P. 88–94.
23. Palmer, W. (trans.). *The Patriarch and the Tsar*. London: Trübner & Company, 1871. 674 p.
24. Plummer, C. (ed.). *Two of the Saxon Chronicles Parallel*. Oxford: The Clarendon Press, 1980. 420 p.
25. Schotanus, C. *De geschiedenissen kerckelyck ende wereldtlyck van Friesland Oost ende West*. Netherlands (Friesland): by Ian Boudewyns Wellens, 1658. 1077 p.
26. Schwennicke, D. *Europäische Stammtafeln, neue Folge*. Band II. Marburg: Verlag von J. A. Stargardt, 1984. 206 p.
27. Settipani, C. *Continuité des élites à Byzance durant les siècles obscurs: les princes caucasiens et l'empire du VIe au IXe siècle*. Paris: De Boccard, 2006. 638 p.
28. Smith-Bannister, S. *Names and Naming Patterns in England, 1538–1700*. United Kingdom: Clarendon Press, 1997. 223 p.
29. Szegeida, S., et al. Antropologičeskaia expertiza ostankov iz sarkofaga Iaroslava Mudrogo [Anthropological examination of remains from the sarcophagus of Yaroslav the Wise]. *Moscow University Anthropology Bulletin*, 2013, 4. P. 40–51.
30. Thietmar. *Ditmari Episcopi Merseburgensi Chronicon*. Nuremberg: I. L. S. Lechneri, 1807. 505 p.
31. Tradigo, A. *Icons and Saints of the Eastern Orthodox Church*. United States: J. P. Getty Museum, 2006. 383 p.
32. Walz, G. (ed.). *Monumenta Germaniae Historica*. Vol. 13. Hannover: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1881. 832 p.
33. Weiland, L. *Historia Welforum Weingartensis*. Hannover: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1869. 63 p.
34. Wolf, A. Who Was Agatha, the Ancestress of Scottish and English Kings? *Foundations*, 2011, vol. 3 (6). P. 503–523.

Список литературы

1. Adam (of Bremen). *Scriptores Rerum Germanicarum in Usum Scholarum ex Monumentis Germaniae Historicis Recusi. Editio Altera*. Hannover: Impensis Bibliopolii Hannuni, 1876. 191 p.
2. Georgius Cedrenus Tomus Alter. *Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae*. Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae / I. Bekkero ed. Bonn: Weber, 1839. 1008 p.
3. Bilmanis A. *The Baltic States and the Problem of the Freedom of the Baltic Sea*. United States: Press bureau of the Latvian legation, 1943. 71 p.
4. *The Primary Chronicle: Laurentian Text* / S. H. Cross, O. P. Sherbowitz-Wetzor trans. & eds. Cambridge (Massachusetts): The Mediaeval Academy of America, 1953. 313 p.

5. Fabricius C. Urkunden zur Geschichte des Fuersthums Ruegen unter den eingebornen Fuersten. Stralsund: Verlag der Loeffler'schen Buchhandlung, 1841. 154 p.
6. Feldbrugge F.J.M. A History of Russian Law: From Ancient Times to the Council Code (Ulozhenie) of Tsar Aleksei Mikhailovich of 1649. Netherlands: Brill, 2017. 1118 p.
7. Fennell N. Russian Monks on Mount Athos: The Thousand Year History of Saint Panteleimon's. Jordanville: Holy Trinity Seminary Press, 2021. 272 p.
8. Forgeng J.L. Daily Life in Medieval Europe. Westport: Greenwood Press, 1999. 288 p.
9. Freytag von Loringhoven F. Europäische Stammtafeln, neue Folge / F. Freytag von Loringhoven, D. Schwennicke. Band I. Marburg: Verlag von J. A. Stargardt, 1980. 160 p.
10. Гильфердинг А.Ф. Неизданное свидетельство современника о Владимире Святом и Болеславе Храбром. М.: Тип. А. Семена, 1856. 34 с.
11. Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen: Der dritte Band, auf das Jahr 1785. Germany: gedruckt bey Johann Christian Dieterich, 1785. 842 p.
12. Guido M. From Theophanu to St Margaret of Scotland: A study of Agatha's ancestry / M. Guido, J. Ravilious // Foundations, 2012, vol. 4. P. 81–121.
13. Howard-Johnston J. The chronicle and other forms of historical writing in Byzantium // The Medieval Chronicle X / I. Afanasyev et al. eds. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2016. P. 1–22.
14. Humphreys W. Agatha 'The Greek' – Exploring the Slavic solution // Foundations, 2004, vol. 1. P. 275–288.
15. Hund W. Metropolis Salisburgensis. Ex Officina Typographica Davidis Sartorii, 1582. 328 p.
16. Natural Materials of the Holy Land and the Visual Translation of Place, 500–1500 / B. Kuhnel et al. eds. London: Taylor & Francis, 2017. 300 p.
17. A History of Norway and the Passion and Miracles of the Blessed Óláfr / D. Kunin trans., C. Phelpstead ed. University College London: Viking Society for Northern Research, 2001. 143 p.
18. Dictionary of World Biography / F. N. Magill ed. Vol. II. London: Routledge, 1998. 1151 p.
19. Meggs P.B. A History of Graphic Design. Hoboken: John Wiley & Sons, 1998. 510 p.
20. The Chronicle of Novgorod / R. Michell, N. Forbes trans. London: Camden Society, 1914. 237 p.
21. Müller L. Die Nestorchronik: die altrussische Chronik, zugeschrieben dem Mönch des Kiever Höhlenklosters Nestor, in der Redaktion des Abtes Silvestr aus dem Jahre 1116, rekonstruiert nach den Handschriften Lavrentevskaja, Radzivilovskaja, Akademiceskaja, Troickaja, Ipatevskaja und Chlebnikovskaja. Munich: Wilhelm Fink Verlag, 2001. 366 p.
22. Nikitenko N. The Truth of History in the Graffiti on the Fresco of St. Sophia of Kyiv: A New Reading of the Most Ancient Inscriptions // Scientific Notes of NaUKMA. History and Theory of Culture, 2023, vol. 6. P. 88–94.
23. The Patriarch and the Tsar / W. Palmer trans. London: Trübner & Company, 1871. 674 p.
24. Two of the Saxon Chronicles Parallel / C. Plummer ed. Oxford: The Clarendon Press, 1980. 420 p.
25. Schotanus C. De geschiedenissen kerckelyck ende wereldtlyck van Friesland Oost ende West. Netherlands (Friesland): by Ian Boudewyns Wellens, 1658. 1077 p.
26. Schwennicke D. Europäische Stammtafeln, neue Folge. Band II. Marburg: Verlag von J. A. Stargardt, 1984. 206 p.
27. Settapani C. Continuité des élites à Byzance durant les siècles obscurs: les princes caucasiens et l'empire du VIe au IXe siècle. Paris: De Boccard, 2006. 638 p.
28. Smith-Bannister S. Names and Naming Patterns in England, 1538–1700. United Kingdom: Clarendon Press, 1997. 223 p.
29. Антропологическая экспертиза останков из саркофага Ярослава Мудрого / С. П. Сегеда, А. П. Бужилова, М. В. Добровольская и др. // Вестник Московского университета. Серия XXIII: Антропология, 2013, №4. С. 40–51.
30. Thietmar. Ditmari Episcopi Merseburgensi Chronicon. Nuremberg: I. L. S. Lechneri, 1807. 505 p.
31. Tradigo A. Icons and Saints of the Eastern Orthodox Church. United States: J. P. Getty Museum, 2006. 383 p.
32. Monumenta Germaniae Historica / G. Walz ed. Vol. 13. Hannover: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1881. 832 p.
33. Weiland L. Historia Welforum Weingartensis. Hannover: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1869. 63 p.
34. Wolf A. Who Was Agatha, the Ancestress of Scottish and English Kings? // Foundations, 2011, vol. 3 (6). P. 503–523.

About the author:

Hikaru Kitabayashi, PhD, is Professor Emeritus of Daito Bunka University and Co-President of the American Society of Geolinguistics. Research interests: geolinguistics, geolinguistic ethnography, cultural linguistics, applied phonetics, medieval history, genealogy, prosopography. E-mail: hkitabayashi@runbox.com. ORCID: 0009-0005-2276-1307.

Сведения об авторе:

Хикару Китабаяси – PhD, заслуженный профессор Университета Дайто-Бунка и сопредседатель Американского общества геолингвистики. Сфера научных и профессиональных интересов: геолингвистика, геолингвистическая этнография, лингвокультурология, прикладная фонетика, история Средних веков, генеалогия, просопография. E-mail: hkitabayashi@runbox.com. ORCID: 0009-0005-2276-1307.



The Genitive in the Earliest English Anthropic and Somatic Phraseology

Sergey Mukhin & Daria Efremova

MGIMO UNIVERSITY
Prospect Vernadskogo 76, Moscow, 119454, Russia

Abstract. This article investigates the role of the genitive case in the earliest anthropic and somatic (i.e. human-related and body-related) phraseology of Old English through the cultural linguistics analysis of the Vespasian Psalter (8th–9th centuries), the oldest surviving glossed biblical text in Old English. The study aims to uncover how Latin-derived genitive structures in N+Ngen constructions were adapted into Anglo-Saxon conceptual frameworks, serving as mechanisms for cultural conceptualization. It hypothesizes that anthropic and somatic genitives played a dominant role in early English phraseology, reflecting an anthropocentric worldview and facilitating intersemiotic transposition: the transfer of cultural concepts into linguistic symbols. Methodologically, the study combines historical linguistics, comparative linguistics, and cultural linguistics approaches to examine more than 150 N+Ngen collocations from the Vespasian Psalter. By juxtaposing Latin etymons with Old English calques, the analysis identifies seven semiotic domains and categorizes genitive functions. Quantitative and qualitative study reveals that anthropic/somatic genitives constitute a majority of phraseological units, with genitive components often outweighing nominal heads in semantic salience, particularly in metaphors bridging concrete body terms to abstract concepts. Key findings demonstrate that literal calquing from Latin preserved original semiotic mappings while allowing Old English to innovate via culturally resonant pleonastic constructions. These remained non-idiomatic, whereas abstract-concrete pairings became idiomatic. The article argues for a certain revision of phraseologization theories to incorporate the genitive-as-operator principle, where oblique cases actively shaped conceptual blending in early Germanic languages. The study bridges medieval philology and modern cognitive linguistics, offering empirical insights into how grammatical structures encoded cultural meanings. Future research directions include comparative analysis with continental Germanic psalters and cognitive modeling of “dead”-language semantics. This work underscores the Vespasian Psalter’s value as a linguistic artifact, revealing the interplay between Latin influence and Old English creativity at the dawn of written tradition.

Keywords: Old English genitive, phraseologization, Vespasian Psalter, culture, conceptual metaphor, anthropocentrism, somatics

For citation: Mukhin, S.V., Efremova, D.A. (2025). The Genitive in the Earliest English Anthropic and Somatic Phraseology. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 102–113. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-102-113>

Генитив в ранней антропной и соматической фразеологии английского языка

С.В. Мухин, Д.А. Ефремова

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России
119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли родительного падежа в ранней антропной и соматической (то есть связанной с человеком и человеческим телом) фразеологии древнеанглийского языка. Анализ проводится в рамках лингвокультурологического изучения Веспасиановой псалтыри VIII–IX веков – древнейшего из сохранившихся англоязычных библейских текстов с глоссами. Цель исследования – выявить, как заимствованные из латыни структуры с родительным падежом в конструкциях типа $N+N^{gen}$ адаптировались в концептуальных рамках англосаксонской традиции, выступая механизмами культурной концептуализации. Предполагается, что антропные и соматические генитивные формы доминировали в ранней английской фразеологии, отражая антропоцентрическую картину мира и способствуя межсемиотической транспозиции – переносу культурных концептов в символы языка. Методологически исследование сочетает историко-филологический анализ, сравнительно-историческое языкознание и лингвокультурологический подход для изучения более 150 коллокаций типа $N+N^{gen}$ из Веспасиановой псалтыри. Сопоставление латинских этимонов и древнеанглийских калькированных словосочетаний позволяет выделить семь семиотических доменов и классифицировать функции родительного падежа. Количественные и качественные методы показывают, что антропные и соматические генитивные формы составляют большинство фразеологических единиц, при этом компоненты в родительном падеже зачастую превосходят ключевой субстантивный компонент по семантической значимости, особенно в метафорах, соединяющих конкретные корпоральные термины с абстрактными понятиями. Основные результаты демонстрируют, что пословное заимствование из латыни сохраняло исходные семиотические соответствия, одновременно предоставляя древнеанглийскому языку возможность инноваций через культурно-резонансные плеонастические конструкции. Последние оставались нелексикализированными, тогда как пары «абстрактный – конкретный» становились фразеологизированными. В статье предлагается определённое уточнение существующих теорий фразеологизации с учётом принципа «генитив как оператор», согласно которому косвенные падежи активно обеспечивали концептуальное смешение в древнегерманских языках. Исследование выполнено на стыке традиционной филологии и современной когнитивной лингвистики и предоставляет эмпирические данные о том, как грамматические структуры кодировали культурные значения. Перспективы дальнейших исследований включают сравнительный анализ с континентальными древнегерманскими псалтирями и когнитивное моделирование семантики «мёртвых» языков. Работа подчёркивает ценность Веспасиановой псалтыри как памятника письменности, раскрывая взаимодействие латинского влияния и древнеанглийской креативности на заре письменной традиции.

Ключевые слова: древнеанглийский генитив, фразеологизация, Веспасианова псалтирь, лингвокультура, концептуальная метафора, антропоцентризм, соматика

Для цитирования: Мухин, С.В., Ефремова, Д.А. (2025). Генитив в ранней антропной и соматической фразеологии английского языка *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 102–113. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-102-113>

1. Introduction

Within the framework of Veronika Teliya's linguocultural school, theoretical issues of phraseology and phraseography have been thoroughly explored across various languages, revealing the mechanisms of phraseologization and portraying set expressions in terms of cultural linguistics [3, p. 14]. However, researchers have primarily focused on the current state of phraseological systems, while diachronic and historical aspects have largely remained overlooked. This is particularly true of English phraseology. In several dissertational studies of the 1970s [5], [8], [13], historical English phraseological material was analyzed mainly from structural and stylistic perspectives. In this context, a cultural linguistics perspective on the earliest available samples of English phraseology is arguably of interest. The theoretical significance of such research lies in empirically verifying the efficacy of intersemiotic transposition mechanisms in the Old English linguistic community at the dawn of its written history, when sacred texts secured the linguistic and cultural transfer [17].

This study aims to systematically analyze the role of the genitive case in the earliest anthropic (human-related) and somatic (body-related) phraseology of Old English, with a focus on the Vespasian Psalter (8th–9th centuries). The research seeks to uncover how Latin-derived genitive structures in $N+N^{\text{gen}}$ constructions were adapted into Anglo-Saxon conceptual frameworks, serving as mechanisms for cultural conceptualization and intersemiotic transposition.

The main goal of the research suggests addressing a number of specific tasks:

- 1) functional analysis of the genitive: identifying and categorizing the semantic-syntactic functions of the genitive case in Old English $N+N^{\text{gen}}$ collocations and comparison of Latin etymons with Old English calques to trace how literal translation preserved Latin morpho-syntax while enabling Anglo-Saxon innovations;
- 2) identifying the domains of semiotic dominance: demonstrating that anthropic and somatic genitives dominate early English phraseology and reflect an embodied worldview; this task also implies exploring how these genitive components often outweigh nominal heads in semantic salience, particularly in metaphors linking concrete body terms to abstract concepts [10];
- 3) studying cultural conceptualization: mapping the semiotic domains that underpin phraseological units, revealing how Old English encoded cultural values through grammatical structures; semiotic mapping, as understood here, involves identifying semiotic domains that served as primary sources for creating conceptual models and, ultimately, phraseological units; and
- 4) investigating phraseologization mechanisms: testing the hypothesis that pleonastic constructions remained non-idiomatic, while abstract-concrete pairings became phraseologized.

2. Material and methodology

A total of 16 [16] partially or completely glossed psalter manuscripts have survived to the present day out of an original total of up to 50 psalters [14], which constitutes the largest topical group of Anglo-Saxon manuscripts. The linguistic material for this study was selected from manuscript MS Cotton Vespasian A I edited by Henry Sweet [19]. The manuscript in Latin was assumingly produced in Lichfield, Staffordshire, in the first half of the 8th century. In the second quarter of the 9th century, interlinear glosses in Old English with distinct Mercian features were added by the scribe, whose conventional name in medieval studies is the Royal Bible Master Scribe [2]. The scribe's handwriting is also recognizable in other written artifacts of the era, which are associated with St. Augustine's Abbey in Canterbury or produced there [7].

Thus, the Vespasian Psalter is renowned to be the earliest collection of psalms in Anglo-Saxon England; moreover, it is the first sample of a biblical text translation in the history of English. As such, it has been and remains a subject of interest for generations of linguists [9], [15]. The linguistic evidence found in its glosses constitutes the oldest available stratum of English, albeit borrowed, phraseology.

The focus of the present research is on 150 contexts with the N + N^{gen} word combinations running across the entire Psalter. From the viewpoint of phraseology, the vast majority of them are idiomatic.

In pursuing the goals of the research, a number of methods are employed: historical linguistics, comparative method, phraseological analysis, cultural linguistics and cognitive methods.

3. Results

Genitive components in N+N^{gen} structures

The use of genitive forms in the Old English gloss is the replication of the Latin morpho-syntactic patterns, as the Vespasian Psalter translators rigorously adhered to the principle of literalism in rendering the Vulgate's original text [20]. Therefore, all the Old English collocations considered in the present research are phraseological calques by nature, and it stands to reason to provide their Latin etymons alongside.

The translators of Anglo-Saxon scriptoria clearly opted for prioritizing structural fidelity over idiomatic fluency. On the one hand, it makes the earliest idioms in the history of English look almost completely forfeited of any ethnic individuality, but, on the other hand, such translational strategies were conducive to the preservation of the original form, never interrupting the bimillennial written and phraseological tradition. From King David's Hebrew through Koine Greek and Latin, the biblical morpho-syntax was carefully relayed. After all, it is this meticulous word-for-word interlinear rendition approach that has always enabled the Bible readers to enjoy the truly ancient idioms. To a great extent, they have become the basis of the modern international phraseology.

The genitive case has a lot of analogous features in Latin and in Old English and is broadly recognized for its functional diversity [12]. In the context of the phraseological word combinations analyzed in the present article, the multiple functions of genitive both in Latin and Old English texts can be reduced to the following list¹:

possessive, e.g.: *hreoð writ hreoðlice writendes* < *calamus scribæ velociter scribentis* (*pen of a hurried scribe*, i.e. a tongue 44:2);

objective, e.g.: *doeman widwena* < *judex viduarum* (*judge of widows*, i.e. God, who protects the weak and vulnerable 67:6);

collective, e.g.: *zedæht halizra* < *consilium sanctorum* (*assembly of the saints*, i.e. divine assembly of angelic or saintly beings who surround and support God's throne 88:8); *zesomnunz mæhtizra* < *synagoga potentium* (*assembly of the mighty*, i.e. either earthly rulers or spiritual forces witnessing divine favor 85:14);

parental, e.g.: *bearn witzena* < (*children of exiles*, i.e. the descendants of the expelled prophets 126:4);

associative, e.g.: *dælniomend alra ondredendra* < *particeps sum ego omnium timentium* (*partaker of all who fear*, i.e. one of the God-fearing people 118:63).

The genitive components of substantive collocations play a crucial role in securing phraseological meaning. Syntax-wise the units under consideration are attributive complexes. An attributive phrase is generally understood to be a coalescence of a certain quality and its possessor. If a quality is expressed by an adjective or any other adjectival attribute, its role is clearly subordinate, with the substantive component acting as the semantic summit of the expression and the cornerstone of its phraseological image. For instance, in the idiom *Good Samaritan* (Luke 10:30–35) denoting a kind-hearted and generous person, which is among the most popular biblical idioms², the focal part is the noun, which names the main character of the story told by Jesus Christ. The whole aggregate of associations and references that

¹ The Old English and Latin word combinations are henceforth provided by way of examples in the nominative singular form. The authentic case and number form in the text of the Vespasian Psalter may differ. The numeration of psalms and verses follows that of the Vespasian Psalter. The meanings of Old English lexemes and phrases are semanticized through definitions in the Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary [4].

² In the Corpus of Contemporary American English (COCA) alone there are more than 800 instances of use [6, p. 94].

the parabolic idiom entails revolves around the personality of the helpful passerby. The word *Samaritan* alone could presently be sufficient to articulate the sense of the idiom. The adjectival component *good* is perceived as a mere formal complement to the already explicit idea.

With attributes represented by genitive nouns the situation is dramatically different, which does not fail to add some phraseological individuality to Old English as opposed to its descendants. The conceptual basis of such expressions and semantic load carried by the genitive components make the latter perform on par or even with pre-eminence over their nominal counterparts. The following context of the Vespasian Psalter in table 1 below is effective by way of exemplification:

Table 1

A context from psalm 140:7

Latin original	Old English gloss	New English version ³
<i>sic ut crassitudo terræ erupta est super terram</i>	<i>swe swe fætnes eorðan wes tosliten ofer eorðan</i>	when the thickness of the earth is broken up upon the ground

Here the nominal component *fætnes* (*thickness*) is by no means explicit in conveying the meaning of the entire attributive phrase. To build the metaphor the abstraction of *fætnes* relies on the genitive noun *eorðan* (*of the ground, earth's*), associated with the natural code of culture. Drawing upon this prolific semiotic field, there appears a set phrase underpinned by a vivid visual image of a seismic fault ripping apart the earth's profundity. Thus, the genitive component proves to be of higher importance in the ultimate formation of the idiom.

Indeed, a lot depends on the particular combination of semiotic fields to which the concepts represented by the constituent parts of collocations belong. If the nominal component is an abstraction, like the one above, or a name of an artifact, with the genitive noun being an anthropic or zoonymic name ("somebody's something" type), the prime significance of the genitive component is undeniable. The result of the said combination is, as a rule, an idiom, e.g.:

hond mæhtzes < manus potentis (*the mightier's hand*, i.e. God's omnipotence and sovereignty 126:4);
zerd synfulra < virga peccatorum (*rod of sinners*, i.e. scepter of a corrupt authority, oppression 124:3);
zedæhte rehtwisra < concilium justorum (*the council of the just*, i.e. community of the righteous 110:1),
 etc.

However, when the genitive component is an inanimate name, it often gives rise to a pleonastic meaning of the resulting phrase. Such semantic excess is not an infrequent occasion in the psalms and in other biblical books:

fuzlas heofenes < volucres cæli (*birds of the air* 8:9);
wolcnu lyfte < nubes æris (*clouds of the air* 17:12);
colu fyres < carbones ignis (*burning coals*, lit.: coals of fire 139:11).

As is obvious, the genitive components here are correlated with the natural culture code. In this particular case, omission of the genitive components would not deprive the context of its original sense. The overall meanings of collocations are no different from those of the nominal parts, and admittedly, these phrases are not idiomatic. Still, they are recurrent in biblical texts and feature fixed combinability of components. The fact that two words act together to build up a stylistic device, which pleonasm is, is contributive to conceding a phraseological status to the phrase they form.

Perhaps, the most interesting type in regard to phraseological imagery is the combination of a nominal component correlating with any of culture codes and a genitive abstract component which draws upon spiritual or emotional semiotics. Often enough bringing abstraction and matter face to face in a very narrow context provides fresh metaphors and produces vibrant images, e.g.:

unscedfulniss honda < innocentium manuum (*cleanness of hands*, i.e. innocence of intentions 17:21);
burn willan < torrens voluntatis (*torrent of pleasure*, i.e. blessing 35:9);

³ The New English versions of the contextual examples are taken from the Douai-Rheims Bible [18].

seað ermða < *lacus miseriæ* (*pit of misery*, i.e. suffering 39:3);
zer(d) rices < *virga regni* (*the straight rod*, i.e. just, upright rule 44:7);
scyld zuiudū < *delicta juventutis* (*sins of youth*, i.e. past failures and mistakes recalled with repentance 24:7), etc.

Semiotic fields mapping

Proceeding from semantic properties and correlation with certain culture codes, genitive components can be categorized as follows:

- 1) **anthroponyms**, e.g.:
herzas ðiada < *simulacra gentium* (*idols of the nations* 113:12);
feder stepcilda < *pater orphanorum* (*father of orphans*, i.e. God 67:6);
boec lifzendra < *liber viventium* (*book of the living*, i.e. a divine register of those who belong to God's covenant community 68:29), etc.
- 2) **somatisms**, e.g.:
werc finzra < *opera digitorum* (*work of fingers*, i.e. creative power and artistry of God 8:4);
seon ezan < *pupilla oculi* (*apple of the eye*, i.e. something precious, cherished 16:8);
hlaf teare < *panis lacrimarum* (*bread of tears*, i.e. daily suffering 79:6), etc.
- 3) **zoonyms**, e.g.:
middel hwelpa leona < *medium catulorum leonum* (*den of young lions*, i.e. imminent danger 57:5);
dæl foxa < *pars vulpium* (*prey for foxes*, i.e. humiliating death 62:11);
zelicniss calfur < *similitudo vituli* (*likeness of a calf*, i.e. a false substitute for divinity, an idol 105:20), etc.
- 4) **zoomorphic terms**, e.g.:
scua fiðra < *umbra alarum* (*shadow of wings*, i.e. divine protection 16:8);
stepas elpanbænes < *gradus eburnei* (*stairs of ivory*, i.e. high status, grandeur 44:9);
wrizels fiðra < *velamentum alarum* (*cover of wings*, i.e. divine protection 62:8), etc.
- 5) **names of artifacts, inanimate objects or substances**, e.g.:
stefn beman < *vox tubæ* (*voice of the trumpet*, i.e. divine presence, power, and celebration 46:6);
mere wetres < *stagnum aquæ* (*pool of water*, i.e. life, refreshment, and God's provision amid barrenness 106:35);
dæl calices < *pars calicis* (*portion of the cup*, i.e. destiny, allotment 10:7), etc.
- 6) **names of natural phenomena**, e.g.:
ofen fyres < *clibanus ignis* (*oven of fire*, i.e. divine judgment, wrath, and purification 20:10);
onsien windes < *facies venti* (*face of the wind*, i.e. overwhelming power 34:5);
heorte sæs < *cor maris* (*heart of the sea*, i.e. the ocean's depth 45:3), etc.
- 7) **names of abstract concepts**, e.g.:
trymeniss meznæs < *firmamentum virtutis* (*bulwark of strength*, i.e. God's unshakable strength and protection 150:1);
hlaf sares < *panis doloris* (*bread of sorrow*, i.e. toil, futility, and sorrow 126:2);
mezen hælu < *virtus salutis* (*strength of salvation*, i.e. God's strength and power to save 139:8), etc.

Anthropic and anthropomorphic (somatic) phraseology, with the number of contexts amounting to 30 for either type, numerically deserves a central placement among the entirety of the collocations of the N+N^{gen} structural type. In terms of cultural linguistics it means that the anthropic and anthropomorphic semiotic domains are of paramount importance in providing the basis for the intersemiotic transposition understood as transfer of conceptual content from signs belonging to different semiotic domains of culture into the symbolic system of natural language, a process through which phraseological units emerge [22, p. 141]. In the following parts of the present article the main attention will be paid to the word combinations with anthropic and somatic components.

Collocations with anthropic genitive components

In the psalms, there have been identified a total of 34 contexts featuring substantive collocations with anthropic genitive components. Here “anthropic” is defined broadly to include terms for “God”, periphrastic divine names, and various human referents. Below is a full list of genitive nouns, substantivized adjectives, and participles found in anthropic substantive phrases with the genitive (24 units total):

modur (mother), *lifzende* (a living one), *dryhten* (Lord), *folc* (people), *mon* (man), *cild* (child), *stepcild* (orphan), *widuwe* (widow), *doehter* (daughter), *hean* (Most High), *mæhtiz* (the Mighty), *hestan* (the Highest), *huntiend* (hunter), *Abraham*, *Jacob*, *rehtwis* (a righteous one), *haliz* (holy, a saint), *menen* (handmaid), *synful* (sinner), *ondredend* (fearful), *oferhyzdiz* (proud), *Dauid* (David), *witeza* (prophet), *ðiad* (heathen).

The totality of lexical anthroponyms which verbalize the concepts pertaining to the anthroponymic semiotic field falls into certain groups with reference to the semantic properties:

- 1) kinship terms, e.g.: *of wombe modur* < *de ventre matris* (from mother's womb, i.e. from birth, from the very beginning 21:11);
- 2) direct (*zod*, *dryhten*) and periphrastic divine names, e.g.: *bearn ðes hean* < *filii Excelsi* (sons of the Most High, i.e. people, humans 81:5);
- 3) proper names of Old Testament main characters, e.g.: *Abraham*, *Jacob*;
- 4) attributive terms nominating people in regard to their qualities, occupations, or beliefs, e.g.: *rapas synfulra* < *funes peccatorum* (cords of the wicked, i.e. cunning contrived by sinners 118:61).

From the phraseological perspective, some of these word combinations are syntactic complexes unrelated to phraseology as their component words retain literal meanings, e.g.:

aldermen folces < *principes populi* (princes of the people, i.e. rulers 46:9);

bearn Jacob < *filii Jacob* (sons of Jacob 104:6).

Others are idiomatic expressions based on metaphor or metonymy, e.g.:

eardan lifzendra < *terra viventium* (land of the living, i.e. this world 26:13);

feder stepcilda < *pater orphanorum* (father of orphans, i.e. God protecting the vulnerable 67:6);

sunu menenes < *filius ancillæ* (son of a handmaid, i.e. a mortal man born of a woman 115:16).

blissiendra alra ur eardunz < *lætantium omnium nostrum habitatio* (dwelling place of all who rejoice, i.e. God's presence as the source of joy and refuge 86:7).

Collocations with somatic genitive components

Phraseologically bound collocations with somatic genitive components are obviously as numerous as anthropic ones. A sub-classification based on anatomical semantics includes:

1. **External body parts**, e.g.: *werc finzra* < *opera digitorum* (work of fingers, i.e. smb's product 8:4); *unrehtwisnis helspuran* < *iniquitas calcanei* (iniquity of the heel, i.e. hidden or subtle sin, particularly the sin of pride, deceit, or betrayal 48:6); *uphefenis honda* < *elevatio manuum* (lifting up of hands, i.e. prayer as an act of spiritual offering 140:2); *leht ezena* < *lumen oculorum* (light of the eyes, i.e. spiritual insight 37:11).

2. **Internal organs**. The lexical range of somatic genitive components of substantive word combinations is rather narrow. The list of 10 nouns below is exhaustive:

finzer (finger), *eaze* (eye), *hond* (hand), *muð* (mouth), *heorte* (heart), *weoler* (lip), *ondwlita* (face), *helspure* (heel), *heafud* (head), *tear* (tear).

Incidence of each word in the text can vary: among the most frequently used ones are *heorte*, *muð*, and *ondwlita*. At the same time, they show broader combinability, e.g.:

unsceðfulniss heortan < *innocentia cordis* (innocence of heart, i.e. spiritual purity 100:2);

boen heortan < *petitio cordis* (request of heart, i.e. profound desire 36:4);

zeswencednisse heortan < *tribulationes cordis* (troubles of heart, i.e. deep emotional or spiritual suffering 24:17), etc.

“Heart” performs a symbolic function of representing the center of emotions, thoughts, and spiritual life, a conceptualization rooted in Old English’s anthropocentric worldview [11].

Other somatisms may occur but once, which rules out any option of their combinability: *finzer*, *helspure*.

Metaphorical context

Metaphorical substantive idioms with genitive components often appear within broader metaphorical contexts, as demonstrated by the verses 92:13–14 in table 2 below.

Table 2

A context from psalm 92:13–14

Latin original	Old English gloss	New English version
<i>Justus ut palma florebit et sicut cedrus Libani multiplicabitur. Plantati in domo Domini in atriis domus Dei nostri florebut.</i>	<i>Se rehtwisa swe swe palma bloweð & swe swe cederbeam noma bið zemonizfaldad. Zeplantade in huse dryhtnes in ceafurtunum huses zodes ures blowað.</i>	<i>The righteous flourish like the palm tree and grow like a cedar in Lebanon. Planted in the house of the Lord, they flourish in the courts of our God.</i>

This context features two substantive phrases of the N+N^{gen} type: *hus dryhtnes* < *domus Domini* (*house of the Lord*, i.e. God’s presence and protection) and *ceafurtun huses zodes* < *atrium domus Dei* (*the court of God’s house*, i.e. sacred space for worship). The overall context is highly metaphoric: devout believers are compared to cedars and palms. The cedar in the Bible is endowed with symbolic significance and features positive connotations: it is a majestic, long-lived tree often associated with strength, stability, and nobility. The palm tree is a symbol of victory, resilience, and fruitfulness. The imagery of the palm tree and cedar underscores the spiritual growth and fecundity of the righteous, who are nourished by their relationship with God. There is implication that those who are rooted in God’s presence will be rewarded with blossoming and prosperity.

One more context provided below in table 3 features a combination of a metaphor resting on the anthropic and somatic culture codes.

Table 3

A context from psalm 8:2

Latin original	Old English gloss	New English version
<i>Ex ore infantium et lactantium perfecisti laudem</i>	<i>Of muðe cilda & milcdeondra ðu zefremedes lof</i>	<i>Out of the mouth of babes and sucklings thou hast perfected praise.</i>

This verse is part of a hymn of creation, where the psalmist reflects on the majesty of God as seen in the heavens and in the innocent praise of children. The structure includes two genitive phrases with anthropomorphic implications: *cilda* < *infantium* (*of infants*) and *milcdeondra* < *lactantium* (*of sucklings*). Together, they form a poetic parallelism typical of Hebrew poetry, preserved in Latin and reflected in the Old English gloss.

Both words have a strong symbolic charge, as the concept of *children or babes* emphasizes youth and innocence, and *sucklings* – those still nursing – symbolize purity and dependence. These are not just literal babies but a representation of innocence and humility that can proclaim divine truth more powerfully than the learned or powerful. In Christianity, this phrase becomes a metaphor for divine wisdom revealed to the humble rather than the wise. The parallel structure reinforces the unity of meaning: even the smallest and weakest members of society can offer perfect praise to God. It also serves as criticism of pride and self-reliance: those who consider themselves wise may miss what the innocent perceive clearly.

The next example represented by verses 3–4 of psalm 126 provides an even more extended metaphor in table 4.

Table 4

A context from psalm 126:3–4

Latin original	Old English gloss	New English version
<i>Ecce hereditas Domini filii mercis fructus ventris. Sicut saggitæ in manu potentis ita et filii excussorum.</i>	<i>Sehðe erfewordnis dryhtnes bearn meorde westem wombe. Swe swe strelas in honda mæhtzes swe & bearn witzena.</i>	<i>Behold the inheritance of the Lord are children: the reward, the fruit of the womb. As arrows in the hand of the mighty, so the children of them that have been shaken.</i>

The context of the verses provided in table 4 offers four attributive phrases with genitive components, three of them being anthropic and one somatic. Anthroponyms *dryhten* (Lord), *mæhtiz* (mighty), *witzen* (a shaken one) verbalize the concepts associated with anthropic semiotics, while *womb* (womb) is clearly anthropomorphic.

erfewordnis dryhtnes < *hereditas Domini* (inheritance of the Lord, i.e. children): this expression symbolizes children as a divine gift and blessing from God. The term *erfewordnis* (heritage, inheritance) emphasizes that children are not merely a human achievement but a sacred trust given by God. The collocation conveys the biblical view that children are a reward and a source of joy, legacy, and continuity for their parents, with God being the distributor of such gifts.

westem wombe < *fructus ventris* (fruit of the womb, i.e. a child): the phraseological meaning of this word combination is very much like that of the previous one. It symbolizes children as a blessing and reward from God. The term *westm* (fruit), associated with the natural code of culture, emphasizes the outcome of marriage and family life, while the somatism *womb* (womb) highlights the physical and emotional connection between parents and their children. The entire phrase reflects the biblical view that children are a divine gift and a source of fulfillment.

hond mæhtzes < *manus potentis* (hand of the mighty, i.e. strength and power): the phrase refers to the hand of a warrior or mighty man, symbolizing strength, skill, and readiness for battle. It is part of a broader metaphor comparing children to arrows in the hand of a warrior. Just as a warrior uses arrows to defend, provide, and achieve victory, children are a source of strength, protection, and legacy for their parents. The imagery emphasizes that children are a blessing and a resource, equipping their parents to face challenges and adversaries.

bearn witzena < *fili excussorum* (children of expatriates, i.e. support and resource when in trouble): the phrase literally means “children of those who are shaken off” or “children of the banished”. The term *witeza* (prophet) in its biblical interpretation is understood to denote a person in exile and suggests a context of displacement or hardship. The word combination likely refers to children born to parents who have experienced struggle, displacement, or adversity, yet these children become a source of strength and hope for their families.

The passage under analysis uses parallelism, a hallmark of Hebrew poetry, which is preserved in the Latin translation and further on in the Old English gloss. The metaphors are vivid and culturally resonant, reflecting the ancient Israelite worldview, where children were seen as a divine blessing and a sign of God’s favor [1]. Old English never fails to preserve the original string of metaphors in its entirety.

Metonymy – the substitution of one term for another with which it is closely associated – is generally considered less frequent than metaphor in biblical discourse, but no less significant. It often serves to condense meaning, emphasize relational concepts, and highlight human experience within divine interaction, as is exemplified by the context in table 5.

Table 5

A context from psalm 137:1

Latin original	Old English gloss	New English version
<i>Confitebor tibi Domine in toto corde meo quoniam exaudisti omnia verba oris mei</i>	<i>ic ondettu ðe dryhten in alre heortan minre forðon ðu zeherdes all word muðes mines</i>	<i>I will praise thee, O Lord, with my whole heart: for thou hast heard the words of my mouth</i>

In this verse, drawn from a psalm of personal devotion, two key metonymies are present: *in alre heortan* < *in toto corde* (*with my whole heart*) and *word muðes* < *verba oris mei* (*words of mouth*). These expressions rely on corporeal metonymy, where physical organs symbolize abstract emotional and spiritual states.

The “heart” stands for the seat of emotion, intention, and devotion. In the Hebrew, Latin and Anglo-Saxon traditions, the heart is not merely a physical organ but the center of thought, feeling, and moral action. The phrase signals total sincerity and inner commitment in worship, a theme central to many psalms. This usage exemplifies “part-for-whole” metonymy, where the heart represents the entire self in a state of devoted supplication.

The “mouth” symbolizes speech, and by extension, communication with God. The phrase emphasizes that what was spoken was not just sound, but intentional utterance, possibly even prayerful confession. In both Latin and Old English, the mouth is the source of truth or falsehood, aligning with biblical themes. This is an example of “container-for-content” metonymy, where the physical organ becomes a stand-in for the speech it produces, thus validating the cognitive law according to which people attribute the basic role to body parts to cognize things from the near to the far, from entity to non-entity, from the simple to the complex, and from the concrete to the abstract [21].

4. Discussion

The study has demonstrated that the genitive case in Old English anthropic and somatic phraseology served as a crucial mechanism for conceptual transfer, facilitating the encoding of culturally significant meanings through N+Ngen structures. The analysis of the Vespasian Psalter reveals the following key findings:

1. The research has shown semiotic dominance of anthropic/somatic genitive components within phraseologized word combinations. Genitive phrases with human and body-part referents constitute a substantial part of the core of early English phraseology, accounting for the majority of attested collocations. Their prevalence confirms the centrality of embodiment in Old English conceptualization. The genitive components consistently outweigh their nominal counterparts in semantic weight when: 1) representing abstract concepts through concrete anthropic/somatic terms; 2) functioning as culture-specific symbols, or 3) participating in biblical parallelism.

2. The study empirically validates that literal calquing from Latin preserved original semiotic mappings. Metaphoric density correlates with genitive salience: pleonastic constructions remained non-idiomatic, while abstract-concrete pairings became phraseologized. The findings necessitate a revision of phraseologization models to account for: 1) the genitive-as-operator principle in early Germanic languages, where oblique cases actively shaped conceptual blending, and 2) the anthropocentric bias in Old English semiotics, prioritizing human/body referents over natural or artifact-based metaphors.

Further research directions may comprise: a comparative analysis with continental Germanic psalter glosses to isolate Anglo-Saxon specificities; a corpus-based study of genitive phraseology in secular texts to assess sacred/profane divides; and cognitive modeling of how grammatical cases scaffold conceptual integration in “dead” languages.

The present research offers essential empirical proof for reconstructing the cognitive-linguistic interface of early medieval England, bridging the gap between traditional philology and modern conceptual semantics. The demonstrated stability of genitive-based phraseological patterns underscores their role as a grammatical gateway for cultural conceptualization.

© S. Mukhin, D. Efremova, 2025

References

1. Alter, R. *The Art of Biblical Poetry*. Basic Books. 1985. 296 p.
2. Ball, C.J.E. The Language of the Vespasian Psalter Gloss: Two Caveats. *The Review of English Studies*, 1970, vol. XXI, no. 84. P. 462–465.

3. Bol'shoi Frazеологический Slovar' Russkogo Iazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskii Kommentarii [Large Russian Phraseological Dictionary. Meaning. Use. Cultural Commentary] (V. Teliya ed.). 6th edition. Moscow, AST-PRESS SHKOLA, 2024. 784 p.
4. Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary online. 2019, bosworthtoller.com (accessed 12 May 2025).
5. D'iakova, N. *Ustoichivye Slovesnye Kompleksy Drevneangliiskoi Originalnoi Prozy* [Fixed Word Complexes of Old English Original Prose]. PhD Thesis Abstract. Leningrad, 1977. 23 p.
6. Fedulenkova, T. Grammaticheskie funktsii odnogo bibleiskogo frazeologisma [Grammatical functions of one biblical idiom]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) Federal'nogo Universiteta. Ser.: Gumanitarnye i Sotsial'nye Nauki*, 2024, vol. 24, no. 6. P. 92–99. DOI: 10.37482/2687-1505-V393.
7. Freeman, J. *Through many hands: the Vespasian Psalter*, blogs.bl.uk/digitisedmanuscripts/2018/11/through-many-hands-the-vespasian-psalter.html (accessed 13 May 2025).
8. Karpova, I. *Stanovlenie i Razvitie Angliiskikh Frazеологических Edinits s XIV po XX v.* [Emergence and Development of English Idioms from the 14th to the 20th c.]. PhD Thesis. Moscow, 1979. 237 p.
9. Kuhn, S.M. *The Vespasian Psalter: A Study of Its Language and Provenance*. University of Michigan Press, 1965. 327 p.
10. Lakoff, G., & Johnson, M. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. 1980. 242 p.
11. Langacker, R.W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press, 2008. 562 p.
12. Mitchell, B. *Old English Syntax*. Oxford University Press, 1986. 884 p.
13. Nachischione, A. *Okkazional'noe Stilisticheskoe Ispol'zovanie Frazеологических Edinits: (na Materiale Proizvedenii Dzh. Chosera)* [Occasional Stylistic Use of Idioms (by Reference to G. Chaucer's Works)]. PhD thesis abstract. Moscow, 1976. 21 p.
14. *Old English Glossed Psalters. Psalms 1–50* (Ph. Pulsano ed.). Toronto, 2001. 739 p.
15. O'Neill, P.P. *Old English Psalms*. Harvard University Press, 2016. 752 p.
16. Porck, Th. 'You are truly the same': *The Varied Nature of Old English Glossed Psalters*. 2022, thijsporck.com/2022/10/01/you-are-truly-the-same-the-varied-nature-of-old-english-glossed-psalters/ (accessed 24 July 2025).
17. Proskurina, A. *Kommunikatsiia i Peredacha kak Formy Lingvokul'turnogo Transfera (na Materiale Drevneangliiskikh Pamiatnikov VII–XI vv. i Tekstov Biblii)* [Communication and Transmittance as Forms of Linguistic and Cultural Transfer (by Reference to 7th–11th c. Old English Manuscripts and Texts of the Bible)]. PhD Thesis Abstract. Novosibirsk, 2015. 20 p.
18. *The Holy Bible. Douay Rheims Version with Deuterocanon*. The Lord Henfield Edition. 2024. 1880 p.
19. *The Oldest English Texts* (H. Sweet ed.). London: N. Trübner & Co, 1885. 668 p.
20. Vulgate. The Holy Bible in Latin Language with Douai-Rheims English Translation, vulgate.org (accessed 24 May 2025).
21. Zhang, M. A Cognitive Research on Hand Metaphors in English. *Open Access Library Journal*, 2021, vol. 8, no. 5. P. 1–10. DOI: 10.4236/oalib.1107436.
22. Zytkova, I. Lingvokreativnost' s pozitsii lingvokul'turologii: teoriia, metod, analiz [Linguistic creativity from the perspective of cultural linguistics: theory, method, and analysis]. *Iazyk, Soznanie, Kommunikatsiia: Sbornik Nauchnykh Statei, Posviashchennykh Pamiati V. N. Teliia* [Language, Consciousness and Communication: A Collection of Research Papers in Memory of Veronika Teliia]. Vol. 53. Moscow: MAKSS Press, 2016. P. 136–151.

Список литературы

1. Alter R. The Art of Biblical Poetry. Basic Books. 1985. 296 p.
2. Ball C.J.E. The Language of the Vespasian Psalter Gloss: Two Caveats // *The Review of English Studies*, 1970, vol. XXI, no. 84. P. 462–465.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. 6-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2024. 784 с.
4. Bosworth-Toller Anglo-Saxon Dictionary online. 2019. URL: <https://bosworthtoller.com/> (дата обращения: 12.05.2025).
5. Дьякова Н.А. Устойчивые словесные комплексы древнеанглийской оригинальной прозы: автореф. ... дисс. канд. филол. н. Ленинград, 1977. 23 с.
6. Федулёнка Т.Н. Грамматические функции одного библейского фразеологизма // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»*, 2024, т. 24, №6. С. 92–99. DOI: 10.37482/2687-1505-V393.
7. Freeman J. *Through many hands: the Vespasian Psalter*. URL: <https://blogs.bl.uk/digitisedmanuscripts/2018/11/through-many-hands-the-vespasian-psalter.html> (дата обращения: 13.05.2025).
8. Карпова И.П. Становление и развитие английских фразеологических единиц с XIV по XX в.: дисс. ... канд. филол. н. М., 1979. 237 с.
9. Kuhn S.M. *The Vespasian Psalter: A Study of Its Language and Provenance*. University of Michigan Press, 1965. 327 p.
10. Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. University of Chicago Press. 1980. 242 p.
11. Langacker R.W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press, 2008. 562 p.
12. Mitchell B. *Old English Syntax*. Oxford University Press. 1986. 884 p.
13. Начисчионе А.С. Оказиональное стилистическое использование фразеологических единиц (на материале произведений Дж. Чосера): автореф. дис. ... канд. филол. н. М., 1976. 21 с.
14. *Old English Glossed Psalters. Psalms 1–50* / Ph. Pulsano ed. Toronto, 2001. 739 p.
15. O'Neill P.P. *Old English Psalms*. Harvard University Press, 2016. 752 p.
16. Porck Th. 'You are truly the same': *The Varied Nature of Old English Glossed Psalters*. 2022. URL: <https://thijsporck.com/2022/10/01/you-are-truly-the-same-the-varied-nature-of-old-english-glossed-psalters/> (дата обращения: 24.07.2025).

17. Проскурина А.В. Коммуникация и передача как формы лингвокультурного трансфера (на материале древнеанглийских памятников VII–XI вв. и текстов Библии): автореф. дисс. ... канд. филол. н. Новосибирск, 2015. 20 с.
18. The Holy Bible. Douay Rheims Version with Deuterocanon. The Lord Henfield Edition. 2024. 1880 p.
19. The Oldest English Texts / H. Sweet ed. London: N. Trübner & Co, 1885. 668 p.
20. Vulgate. The Holy Bible in Latin Language with Douai-Rheims English Translation. URL: <https://vulgate.org/> (дата обращения: 24.05.2025).
21. Zhang M. A Cognitive Research on Hand Metaphors in English // Open Access Library Journal, 2021, vol. 8, no. 5. P. 1–10. DOI: 10.4236/oalib.1107436.
22. Зыкова И.В. Лингвокреативность с позиции лингвокультурологии: теория, метод, анализ // Язык, сознание, коммуникация: сборник научных статей, посвящённых памяти В. Н. Телия. Вып. 53. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 136–151.

About the authors:

Sergey Mukhin, PhD, is Assistant Professor at Department of English No. 1, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of research and professional interest: linguistic contacts in phraseology, Germanic studies, history of English. E-mail: s.muhin@inno.mgimo.ru. ORCID: 0000-0001-7891-8725.

Daria Efremova, PhD, is Lecturer at Department of English No. 1, MGIMO University (Moscow, Russia). Spheres of research and professional interest: text stylistics, biographic genre, history of English. E-mail: efremovadarya@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7133-1905.

Сведения об авторах:

Мухин Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 1 МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: языковые контакты в области фразеологии, германистика, история английского языка. E-mail: s.muhin@inno.mgimo.ru. ORCID: 0000-0001-7891-8725.

Ефремова Дарья Андреевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 1 МГИМО (Россия, Москва). Сфера научных и профессиональных интересов: стилистика текста, биографический жанр, история английского языка. E-mail: efremovadarya@yandex.ru. ORCID: 0000-0001-7133-1905.

* * *



The Intersection of Language and Class in Literature¹

Tatiana Ivushkina

MGIMO University
76, Prospekt Vernadskogo, Moscow, 119454, Russia

Abstract. Literature serves as an auspicious material for revealing the intersection of language and class. The interplay of language and class in the upper-class characters, as portrayed in literature, has very subtle forms. Upper-class representatives stand out by literariness of their speech acquired in the elite universities and such obvious advantages of classical education as 1) knowledge of foreign languages, 2) skills of abstract and logical thinking, 3) proficiency in playing upon words, and 5) learning reflected in the use of allusions, which all together differentiate them from ‘out-group’ members and form their own sociolect. Knowledge of foreign languages is revealed in the use of borrowings, which imparts formality to speech and often performs the function of social characterization, distinguishing the upper-class representatives from those of other walks of life. Skills of abstract and logical thinking find their reflection in the use of abstract nouns and phrases, which, often being perceived as weird or alien, perform the function of social distancing or deflecting attention away from serious problems arising in society. The shibboleth reflected in the play upon words reveals the creativity, and often the ingenuity of the upper-class representatives in coining new words and phrases, and in charging the words with irony, mockery, and understatement, the most covert means of expressing attitude. The cultural backdrop includes allusions to the writers, books and theatrical performances, and the names of annual events, clubs, places, associations, etc. which translate their culture and mark upper-class speech.

Keywords: upper class language in modern British literature, literariness, borrowings, abstract nouns, creativity, implicit means of expressing social status

For citation: Ivushkina, T.A. (2025). The Intersection of Language and Class in Literature. *Linguistics & Polyglot Studies*, 11(3), pp. 114–123. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-114-123>

¹ This article is based on the presentation made at the conference “Language, Literature, Intersectionality 2024”, which took place at the Faculty of Philosophy, University of Nis, Serbia, on April 27, 2024. It is the expanded version of the presentation with more examples from literature included.

Пересечение языка и класса в литературе

Т.А. Ивушкина

Московский государственный институт международных отношений (университет), МИД России
119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

Аннотация. Художественная литература является благоприятным фоном, который ярко высвечивает социальные различия языковыми средствами. Взаимодействие языка и класса в образах представителей высших классов имеет особый, на первый взгляд незаметный и тонкий характер, ибо представители привилегированных классов отличаются грамотной речью, поставленной в элитных университетах, и такими очевидными преимуществами классического образования, как 1) знание иностранных языков, 2) навыки абстрактного и логического мышления, 3) умение творчески подходить к использованию языка и 5) начитанность, выражающаяся в ссылках на произведения художественной литературы, отражающих культуру и язык представителей высших классов. Всё это вместе взятое формирует социальный диалект, или социолект, способствующий сохранению высшими классами своего привилегированного положения в обществе и отмежеванию от «других». Знание иностранных языков проявляется как в использовании отдельных фраз и выражений, так и в умении грамотно и уместно употреблять заимствованные слова, что придаёт речи официальный и формальный характер и служит яркой социальной характеристикой, отличающей представителей высших классов от других слоёв общества. Навыки абстрактного и логического мышления находят своё отражение в использовании абстрактных существительных и фраз, которые часто воспринимаются как странные, чуждые и непонятные и выполняют функцию социального дистанцирования или отвлечения внимания от серьёзных проблем, возникающих в обществе. Особенностью речи представителей высших классов является творческий подход к использованию языка, умение играть словами и изобретать новые, что раскрывает творческий потенциал и образованность представителей изучаемого класса, а также более тонкая, не для всех очевидная ирония, сарказм и недосказанность – наиболее скрытые средства выражения отношения. Культурный фон привилегированной части британского общества создаётся литературой, писателями и театральными представлениями, вызывающими дискуссии в своём кругу, а также ежегодными мероприятиями, членством в клубах и ассоциациях, которые отражают интересы и характерную в связи с этим речь представителей высших классов.

Ключевые слова: язык представителей высших классов в современной британской литературе, литературность, заимствования, абстрактные существительные, имплицитные средства выражения социального статуса

Для цитирования: Ивушкина Т.А. (2025). Пересечение языка и класса в литературе. *Филологические науки в МГИМО*. 11(3), С. 114–123. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2025-3-44-114-123>

² Статья основана на докладе, представленном на конференции «Language, Literature, Intersectionality 2024», которая состоялась на философском факультете Нишского университета в Сербии 27 апреля 2024 года. Она представляет собой расширенную версию доклада с большим объёмом иллюстративного материала из художественной литературы.

1. Introduction

The intersection of language and class is best revealed in the phrase, which has already become a saying, “the way we speak reveals who we are”. And it is true as we can easily spot social status of a speaker by the way he/she speaks. But it is not always the case. Neutral, or literary speech, for example, which often serves as the backdrop against which social differences come to the fore, can also contain social indices of a very subtle nature, which are often left unnoticed or lost upon the interlocutor or reader. These social markers are not visible and do not lie on the surface, and to spot them requires familiarity with the language and culture of the upper classes.

2. Methodology and material

The study of social identity, and the intersection of language and class has been in the focus of scholarly interest for a long time and it has been approached from different perspectives: anthropological and sociological [36], [17], [27], [39], [26], [34], [16], [5], [1], [7], [8], [12], [18], [33]; linguistic anthropology [6], [7], [8]; sociolinguistic [26], [17], [22], [23], [24]; discourse analysis [40], [19]; linguistic [38], [10], [19], [31], [14], [18], [2], [25]; semiotic [30], [34]; literary and cultural studies [32], [10], [13], [20].

There is a long list of scholars carrying out research in this field. Still, there is always a room for an in-depth analysis based on literature.

The sociolinguistic research presented in this paper is aimed at 1) tracing socially marked characteristics in upper-class representation, 2) verifying their stability and relevance as well as their indexical nature, 3) determining their functions in literature and 4) arriving at conclusions.

This study is based on modern British novels of the 21st century: Jeffrey Archer's *A Prisoner of Birth* (2008) [4] and *Not a Penny More, Not a Penny Less* (2004) [3], Julian Fellowes's *Past Imperfect* (2012) [15], David Nicholls's *One Day* (2003) [28] and *Us* (2020) [29], Sue Townsend's *Number Ten* (2012) [37], and Kazuo Ishiguro's *The Remains of the Day* (1989) [21].

3. The analysis of the material

a) Borrowings

Upper-class speech stands out by its literariness acquired in the elite universities and manifested by knowledge of foreign languages (French, Latin and Greek), abstract and logical thinking, debate skills obtained and trained in university clubs and associations, creativity, and knowledge of literature. They all serve as social markers of upper-class speech and form the upper-class sociolect [22].

Knowledge of foreign languages is a prerogative of the upper classes, which is successfully maintained and cultivated by socially privileged layers of society because mastery of foreign languages underpins classical education difficult to emulate if you are devoid of it. It explains why professional journalists oftentimes make mistakes in their articles confusing borrowings by their sound form or spelling. That is the observation Simon Heffer, a former British editor and professor of English, has made in his book, *Strictly English*, adding that oftentimes misuses penetrate into dictionaries and become part of the semantics of a word [20]. Being part and parcel of classical education, borrowings and foreign languages identify upper class representatives who are in their element using them.

The use of a loanword in speech may cause misunderstanding on the part of an interlocutor expressed in the form of a question as to the meaning of a word (1)³, (2); juxtaposition with a synonymous word of Germanic origin (3), (4); and a misuse of a borrowing (malapropism) (5) [24]. Let us consider some examples.

³ Numbers in parentheses refer to examples from literature.

Misunderstandings of words of foreign origin are best revealed in the following extracts from the novel by Jeffrey Archer, *A Prisoner of Birth*, where Danny Cartwright, a low-middle class young man, happened to run into trouble with a group of young aristocrats. His social status is pinpointed by the borrowings, which were novel to him.

(1) 'Gerald Payne,' said Craig. He's an old friend from my days at Cambridge. We were spending a *convivial* evening together, enjoying a bottle of wine.' Danny wanted to ask what the word *convivial* meant [emphasis added] [3, p. 17–18].

(2) Danny was *rapacious* about his new challenge, without having any idea what the word meant [emphasis added] [3, p. 136].

Social differences are masterfully drawn in literature by juxtaposing formal speech, formal words with colloquial or neutral words at best, ascribing formality to upper-class speakers and colloquial speech constituted by words of Germanic origin to representatives of other walks of life, like in the following examples from Sue Townsend's novel, *Number Ten*:

(3) 'He's so *sweet*,' whispered Suzanne Nicholson after the Prime Minister had kissed his wife, stroked her hair and left the room, closing the door quietly, almost apologetically, behind him. Adele pulled her thin legs under her and took a sip of her chamomile tea. 'He is sweet but he's not *saccharine*' [emphasis added] [37, p. 18].

The Prime Minister's wife Adele drew a line between herself and Suzanne Nicholson, a journalist who was fishing for the details of the Prime Minister's family life, by using a borrowing of Latin origin *saccharum* (17th c.).

Another extract is taken from Jeffrey Archer's novel, *Not A Penny More, Not A Penny Less*, in which Mrs. Rennick's upper-class status is brought to the fore by the word *perspiration* of French origin (17th c.). Social distance between two characters made Henryk feel awkward in her presence:

(4) His new shirt was soaked in sweat (Mrs. Rennick would have called it *perspiration*), but he was out in the open and could breathe freely again [3, p. 12].

Borrowings can also serve as social signs when they are misused. This linguistic phenomenon is called malapropism and it is widely used in literature to show social status of a speaker, usually illiterate or not educated enough to use a loan word correctly. In Sue Townsend's novel, *Number Ten*, we find the following passage:

(5) Phillpot said, "The worst thing a politician can do is to marry a clever wife. My wife's as thick as shit but she looks good on my arm at constituency functions and she keeps me in clean shirts. And as far as I know she hasn't got any opinions about anything, let alone the sanctity or otherwise of *extramural body parts*.' Malcolm Black murmured, 'I think you must mean *extraneous body parts*.' [3, p. 179].

A satirical and critical take on modern politicians is drawn by means of malapropism, the inappropriate use of the word *extramural*. Two borrowings – *extraneous* and *extramural*, both originating from Latin (17th c. and 19th c. respectively) – are confused in this context. *Extraneous* with the meanings: 1) *irrelevant or unrelated to the subject being dealt with*; 2) *of external origin*, b) *separate from the object to which it is attached* (ABBYY), is the word Phillpot had in his mind. Instead, he uses the adjective *extramural* in this meaning, which is registered in the dictionary as: 1) *British (of a course of study), arranged for people who are not full-time members of a university or other educational establishment, additional to one's work or course of study and 2) outside the walls or boundaries of a town or city* (ABBYY). Malcolm Black immediately corrects Phillpot. Malapropism, a wrong use of a word, serves to translate

the attitudes of the narrator to modern politicians, their inability to work and take decisions because of the lack of professionalism, proper education and indifference. This example illustrates how a borrowing draws a line between characters in terms of their education, status and attitudes.

Knowledge of foreign languages helps the individuals educated at the elite universities feel the kinship of the alike and, on the other hand, distinguish the “out-group” members. It happens when a borrowing represents upper-class values, moral and ethical principles underlying their culture. The society code has been maintained and cultivated since the 17th – 18th centuries, when in their salons, the French aristocracy decided to establish an ideal as a symbol and model for the nation, an ideal characterized by elegance and courtesy, an ideal that countered the logic of force and the brutality of instinct with an art of living together based on seduction and reciprocal pleasure [13]. It is based on the principles of beauty, charm, elegance, politeness, style, splendor, courtesy, civility, etc., which represent upper-class language and culture. In literature, these society concepts immediately refer the reader to the classes in question. Here are some examples:

(6) All that stuff about things being ‘posh’ and my-fat-bum and orthopedic high-heels, the endless, *endless self-deprecation*. Well God save me from *comediennes*, he thought, with their *put-downs* and their *smart asides*, their *insecurities* and *self-loathing*. Why couldn’t a woman have a bit of *grace and elegance and self-confidence*, instead of *behaving all the time like the chippy stand-up?*

And *class!* Don’t even mention class. He takes her to a great restaurant at his own expense, and it goes the cloth cap! There was a kind of *vanity and self-regard* in that working-class-hero act that sent him crazy [emphasis added] [28, p. 201].

The extract from David Nicholls’ novel, *One Day*, presents the inner thoughts of the main character, Dexter, an upper-class young man, who dates Emma, a middle-class young woman, and the confrontations they have on a daily basis because of the cultural and social differences. Their values are contrasted – endless self-deprecation, put-downs, insecurities and self-loathing, vanity and self-regard on the one hand, and grace, elegance, self-confidence and class, on the other. The eternal irritation they evoke in each other because of their differences in everything: attitudes, behavior, tastes, and manners of speaking, manifests social clashes people have in communication. However, politeness as part of the society code is not the sole prerogative of socially privileged society. Julian Fellowes, the author of *Past Imperfect*, writes about the inability of the upper classes to adjust to new times. The following passage in his novel is of interest to a researcher:

(7) The young are often told, or were in the days when I was a child, that parvenus and other rank outsiders may on occasion be rude, but real ladies and gentlemen are never anything but perfectly polite. This is, of course, complete rubbish. The rude, like the polite, may be found at every level of society, but there is a particular kind of rudeness, when it rests on empty snobbery, on an assumption of superiority made by people who have nothing superior about them, who have nothing about them at all, in fact, that is unique to the upper classes and very hard to swallow [15, p. 425].

Politeness as a category has different socially marked forms of its both verbal and non-verbal manifestation.

This category of borrowings – social concepts – also represents the next group of words: abstract words and phrases.

b) Abstract words and phrases

Skills of abstract and logical thinking acquired and trained at prestigious universities find their reflection in the use of abstract nouns and phrases.

Although abstraction has been studied by scholars of different times, it still causes a lot of arguments remaining unresolved because, as compared with concrete nouns, abstract nouns denote “invisible” objects, the result of sensual and logical thinking, which are at a higher level of people’s cognition [25].

Abstract words are more difficult to work with as they are stored in people's mind as a word, a lexical unit and an image, whereas in order to understand and use abstract words, speakers can rely only on their verbal code [11]. According to Schwanenfluge, abstract words do not have a context in its broad sense that is feelings, associations, and emotions linked to a word. Rather, they are based only on our understanding of these concepts [35]. The higher the level of education, the higher and easier the abstraction is [9]. This is the reason why the use of abstract nouns and phrases has turned into an upper-class shibboleth. They create social distance between the speakers and serve to differentiate between 'in-group' and 'out-group' members. Let us turn to literature and adduce some examples proving the point.

A funny episode is found in Sue Townsend's novel, *Number Ten*, in which the Prime Minister of Great Britain, the main character, disguised as a woman, travels across the country in order to see the real situation in Great Britain at first hand. Below is his talk with James, a low-class person, about education, which was incomprehensible and even foreign to him:

(8) The Prime Minister said tentatively, 'Well, you know, Mrs Sprat, I kind of think that education is not only about *equipping us with the tools for material gain*. A good education should also *enhance our lives and enable us to contribute to society, to make a difference*'.

James said, 'Where were you educated?'

'At Cambridge,' said the Prime Minister, lowering his eyes modestly.

'Well, it ain't done you much good, has it?' said James.

'Look at the state you're in. You ain't a man, you ain't a woman, you ain't no class, what are you?' [emphasis added] [37, p. 282].

'Equipping us with the tools for material gain', 'enhance our lives and enable us to contribute to society', and 'to make a difference' were perceived as weird and bewildering for James. Hence is the reaction of perplexity and confusion.

There is another example from the same novel: a talk between the Prime Minister and his press secretary:

(9) Alex said, 'Tell you what, Ed, it's perhaps not a good idea to talk about Africa at the moment, not when we're still trying to get the trains to run on time.'

But Edward was ready for him. 'Africa is a *dark stain on the conscience of the world*. Somebody must *lead the people out of the darkness of dying economics and into a sense of fiscal responsibility*' [emphasis added] [37, p. 12–13].

'Stain', 'conscience', 'darkness', 'dying economics', 'sense of responsibility', and 'fiscal responsibility' – all these words used to avoid any responsibility for the problems in different spheres of life are seen as blabbing. Abstract nouns and phrases often deflect attention away from serious problems arising in society and perform the function of hiding the truth and/or of social distancing.

c) Play upon words

Characterizing French noble society and its key features, an influential Jesuit Pere Bouhours, a priest and neo-classical critic of the 18th century coined the word 'esprit', which means 'quality of being lively, vivacious or witty' (borrowed from Latin *spiritus*). Esprit is "the enemy of work and constraint", and it is an appropriate term to embrace all kinds of play upon words: witticism, jests and puns, humour and understatement. "Humour is our 'default mode', ... we obey it automatically, rather in the way we obey the law of gravity" [16]. The British anthropologist writes, "... most English conversations will involve at least some degree of banter, teasing, irony, understatement, humourous deprecation, mockery or just silliness".

In the novel by David Nicholls, *One Day*, there are different scenes in which Dexter, an upper-class young man and his girl friend Emma, a middle-class girl, with whom he has been in love for many years, have playful dialogues. Below is one of them.

(10) Dexter and Emma found each other in the crowd.
 'Table five,' said Dexter.
 'I'm on table twenty-four,' said Emma. 'Table five's quite near the bride. Twenty-four's out near the chemical loos.'
 'You mustn't take it personally.'
 'What's the main course?'
 'The rumour-mill says salmon.'
 'Salmon. Salmon, salmon, salmon, salmon. I eat so much salmon at these weddings, twice a year I get this urge to swim upstream.'
 'Come to table five. We'll swap the name cards around.'
 'Tamper with the seating plan? They shoot people for less than that. There's a guillotine out back' [37, p. 278].

It is a light, non-abiding and playful talk between two young people who lost a lot of time trying to understand their own feelings and are both suffering from it. This mischievous tone is created by means of a hidden metaphor of a salmon with which Emma associated herself, and a humorous mention of a guillotine as the punishment for swapping the seats at the wedding table. The reader cannot but feel this jesting talk between the two who just met after some years apart.

Esprit, or a light, witty, playful and easy talk is also manifested in Jeffrey Archer's novel, *Not A Penny More, Not A Penny Less*, in the following conversation of friends in misfortune.

(11) 'What a girl our James has gone and married,' said Jean-Pierre.
 'You're drunk, you frog,' said Robin.
 'How dare you, sir, suggest that a Frenchman could get drunken on champagne. I demand satisfaction. Choose your weapons.'
 'Champagne corks.'
 'Quiet,' said Stephen. 'You'll give yourselves away' [3, p. 300].

Esprit, the ability to perform witticism, is an art acquired gradually in the family and in the process of education. Stevens, a butler and the main character in the novel *The Remains of the Day* by Kazuo Ishiguro, remarks there are 'hazards of uttering witticism. By the very nature of a witticism, one is given very little time to access its various possible repercussions before one is called to give voice to it, and one gravely risks uttering all manner of unsuitable things if one has not first acquired the necessary skill and experience' [21, p. 139–140]. It proves its deep roots in culture and family traditions not easy to acquire if one is not born with them.

d) Allusions

Allusions is another class indicator, which 1) often testifies to the wide reading of the speakers and knowledge of literature, theatre and art; 2) reflects the style of life of the uppers and their values; 3) establishes cultural contact and sustains cultural conversation (dialogue) of different generations; and 4) conserves the socio-cultural code.

The characters of the novels and plays, embodying their culture in different manifestations, the names of the clubs and associations to which they belong, annual events for the 'in-group' members, magazines and sports, the fashion they stick to, and the manners in which they dress, behave and speak – all translate their culture and bear the mark of an upper-class rank [22].

In the literature of the 21st century we find socially marked allusions to William Shakespeare, Jane Austen, Brontë sisters, Agatha Christie, and Virginia Woolf. In the novels by Julian Fellowes we find allusions to chivalrous literature, John Milton's *Paradise Lost*, poets of Romanticism: Lord Byron and John Keats, and to the literature of the 19th century: Oscar Wilde, and Bernard Shaw's *Pygmalion*. Allusions to literature serve as a code for translating information, new meanings, emotions, and attitudes to those who share them.

In Julian Fellowes' *The Past Imperfect* we find the following passage:

(12) There is a moment in *Pride and Prejudice* when Elizabeth Bennet catches sight of her sister who has returned with the dastardly Wickham, rescued from disgrace by the efforts of Mr. Darcy. 'Lydia was Lydia still', she comments. Well, Damian Baxter was Damian still. That is, while the broad and handsome young man with the thick curls and the easy smile had vanished and been replaced by a hunched figure resembling no one but so much as Doctor Manette, I could detect that distinctive, diffident stutter masking a deep and honed sense of superiority, and I recognized at once the old, patronizing arrogance in the flourish with which he held out his bony hand. I smiled. 'How very nice of you,' I said [15, p. 12–13].

The allusion to Jane Austin's character Lydia highlights the pride, aristocratic superiority and patronizing arrogance the main character Damian preserved despite the deathly disease, cancer, which turned him into a hunched figure. And the allusion to Doctor Manette from Charles Dickens' *A Tale of Two Cities* conveys the destinies both characters shared, their stoicism and death in the end.

Noteworthy are Steven's words (the valet from *The Remains of the Day*): 'Reading books, apart from most elegant phrases, enables you to perfect your language by using adjectives'. Attributes of a superficial and decorative order in your speech are the most difficult part of speech. They are 'like icing on the table', requiring effort to master them. These words emphasize the decorative function of abstract words, to which adjectives also belong.

4. Conclusion

The intersection of language and class may take different forms: from explicit ones when social status of a speaker is revealed conspicuously against the background of literary language, to implicit forms considered in this article where literariness is a social meaning maker. Upper-class speakers, as literature demonstrates, elaborated their own sociolect which rests on education acquired in prestigious universities and its advantages actualized through the use of borrowings, abstract words and phrases, play upon words (esprit) and deep knowledge of literature which translates their values, attitudes and lifestyle. Despite all the changes the world is undergoing, including linguistic changes, social indices of the upper-class speech remain quite stable. So does the interaction of language, culture and class, which always testifies to who we are by the way we speak.

© T.A. Ivushkina, 2025

References

1. Agha, A. *Language and Social Relations*. Cambridge University Press, 2007. 427 p.
2. Aitchison, J. *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 298 p.
3. Archer, J. *Not A Penny More, Not A Penny Less*. St. Martin's Paperbacks, 2004. 305 p.
4. Archer, J. *A Prisoner of Birth*. Pan Books, 2008. 616 p.
5. Bernstein, M. Identity Politics. *Annual Review of Sociology*, 2005, vol. 31. P. 47–74. DOI: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100054.
6. Bourdieu, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991. 291 p.
7. Blommaert, J. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press, 2005. 299 p. DOI: 10.1017/CBO9780511610295.
8. Bucholz, M., & Hall, K. Locating identity in language. *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. P. 18–28. DOI: 10.1515/9780748635788-006.
9. Caramelli, N., et al. Concrete and Abstract Nouns in School Age Children. *Psychology of Language and Communication*, 2004, vol. 8, no. 2. P. 19–34.
10. Carter, R., & Nash, W. *Seeing Through Language: A Guide to Styles of English Writing*. *Language Arts and Discipline*. B. Blackwell, 1990. 267 p.
11. Clark, J.M., & Paivio, A. Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, vol. 3, no. 3. P. 149–210.
12. Coupland, N. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge University Press, 2007. 209 p. DOI: 10.1017/CBO9780511755064.
13. Cravery, B. *The Age of Conversation*. New York: New York Review Books. 2005. 488 p.
14. Crystal, D. *The Cambridge Encyclopedia of English*. Cambridge: Amazon Publishers, 2010.
15. Fellowes, J. *Past Imperfect*. Phoenix, 2009. 516 p.

16. Fox, K. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder, 2004. 324 p.
17. Gumperz, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 225 p.
18. Joseph, D.L., & Newman, D.A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 2010, vol. 95, no. 1. P. 54–78. DOI: 10.1037/a0017286.
19. Halliday, M.K., & Webster, J. *Linguistic Studies of Text and Discourse*. London: Continuum, 2002. 301 p.
20. Heffer, S. *Strictly English: The Correct Way to Write and Why It Matters*. Random House, 2010. 322 p.
21. Ishiguro, K. *The Remains of the Day*. Faber & Faber, 1999. 258 p.
22. Ivushkina, T. Alluzivnye elementy v romanakh *Past Imperfect* Dzhuliana Fellowes i *Rules and Civility* Amora Towles v sociolingvisticheskom i sopostavitelnom aspektakh [Allusions in the novels *Past Imperfect* by Julian Fellowes and *Rules and Civility* by Amor Towles (in sociolinguistic and comparative aspects)]. *Philology at MGIMO*, 2019, no. 3 (19). P. 74–82. DOI: 10.24833/2410-2423-2019-3-19-74-82.
23. Ivushkina, T. Literary Words of Foreign Origin as Social Markers in Jeffrey Archer's Novels. *Russian Journal of Linguistics*, 2020, vol. 24, no. 4. P. 816–830. DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-4-816-830.
24. Ivushkina, T. Social Implications of Borrowings: British-American Parallels Through Literature. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2023, vol. 15, no. 3. P. 1–16. DOI: 10.2478/ausp-2023-0024.
25. Khokhlova, N. Understanding of abstract noun in linguistic disciplines. *Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 136. P. 8–11. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.278.
26. Labov, W. Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. *Foundations of Language*, 1975, vol. 13, no. 1. P. 95–118.
27. Milroy, J. Historical description and the ideology of the standard language. *The Development of Standard English, 1300–1800: Theories, Descriptions, Conflicts* (L. Wright ed.). Cambridge: CUP, 2000. P. 11–28.
28. Nicholls, D. *One Day*. Vintage Books, 2009. 435 p.
29. Nicholls, D. *Us*. Hodder, 2020. 403 p.
30. Pierce, C.S. *Pierce on Signs*. University of North Carolina Press, 1991. 284 p.
31. Renouf, A. Shall we hors d'œuvres? The Assimilation of Gallicisms into English. *Lexique, Syntaxe et Lexique-Grammaire. Syntax, Lexis & Lexicon-Grammar: Papers in Honour of Maurice Gross*. John Benjamins, 2004. DOI: 10.1075/lis.24.42ren.
32. Ross, A.S.C., et al. *Noblesse Oblige*. London: Hamish Hamilton, 1956.
33. Sidnell, J., & Fleming, L. The Typology and Social Pragmatics of Interlocutor Reference in Southeast Asia. *The Journal of Asian Linguistic Anthropology*, 2020, vol. 2, no. 3. P. 1–20. DOI: 10.47298/jala.v2-i3-a1.
34. Silverstein, M. Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. *Language and Communication*, 2003, vol. 23, no. 3–4. P. 193–229.
35. Schwanenflugel, P.J. Context Availability and the Development of Word Reading Skill. *Journal of Literacy Research*, 1996, vol. 28, no. 1. P. 35–54. DOI: 10.1080/10862969609547909.
36. Tejfel, H. The achievement of inter-group differentiation. *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (H. Tajfel ed.). London: Academic Press, 1978. P. 77–100.
37. Townsend, S. *Number Ten*. Penguin Books, 2012. 324 p.
38. Trudgill, P. Standard and Non-Standard Dialects of English in the United Kingdom: Problems and Policies. *International Journal of Sociology of Language*, 1979, 21. P. 9–24. DOI: 10.1515/ijsl.1979.21.9.
39. Turner, J.C., et al. *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: B. Blackwell, 1987. 239 p.
40. Wodak, R. *Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1989. 288 p. DOI: 10.1075/ct.7.

Список литературы

1. Agha A. *Language and Social Relations*. Cambridge University Press, 2007. 427 p.
2. Aitchison J. *Language Change: Progress or Decay?* Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 298 p.
3. Archer J. *Not A Penny More, Not A Penny Less*. St. Martin's Paperbacks, 2004. 305 p.
4. Archer J. *A Prisoner of Birth*. Pan Books, 2008. 616 p.
5. Bernstein M. Identity Politics // *Annual Review of Sociology*, 2005, vol. 31. P. 47–74. DOI: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100054.
6. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991. 291 p.
7. Blommaert J. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge University Press, 2005. 299 p. DOI: 10.1017/CBO9780511610295.
8. Bucholz M. Locating identity in language / M. Bucholz, K. Hall // *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. P. 18–28. DOI: 10.1515/9780748635788-006.
9. Caramelli N. Concrete and Abstract Nouns in School Age Children / N. Caramelli, A. Setti, D. Maurizzi // *Psychology of Language and Communication*, 2004, vol. 8, no. 2. P. 19–34.
10. Carter R. *Seeing Through Language: A Guide to Styles of English Writing* / R. Carter, W. Nash. B. Blackwell, 1990. 267 p.
11. Clark J.M. Dual Coding Theory and Education / J. M. Clark, A. Paivio // *Educational Psychology Review*, vol. 3, no. 3. P. 149–210.
12. Coupland N. *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge University Press, 2007. 209 p. DOI: 10.1017/CBO9780511755064.
13. Cravery B. *The Age of Conversation*. New York: New York Review Books, 2005. 488 p.
14. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of English*. Cambridge: Amazon Publishers, 2010.
15. Fellowes J. *Past Imperfect*. Phoenix, 2009. 516 p.
16. Fox K. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder, 2004. 324 p.

17. Gumperz J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 225 p.
18. Joseph D.L. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model / D. L. Joseph, D. A. Newman // *Journal of Applied Psychology*, 2010, vol. 95, no. 1. P. 54–78. DOI: 10.1037/a0017286.
19. Halliday M.K. *Linguistic Studies of Text and Discourse* / M. K. Halliday, J. Webster. London: Continuum, 2002. 301 p.
20. Heffer S. *Strictly English: The Correct Way to Write and Why It Matters*. Random House, 2010. 322 p.
21. Ishiguro K. *The Remains of the Day*. Faber & Faber, 1999. 258 p.
22. Ивушкина Т.А. Аллюзивные элементы в романах Past Imperfect Джулиана Феллоуз и Rules and Civility Амора Таулиз в социолингвистическом и сопоставительном аспектах // *Филологические науки в МГИМО*, 2019, №3 (19). С. 74–82. DOI: 10.24833/2410-2423-2019-3-19-74-82.
23. Ivushkina T. Literary Words of Foreign Origin as Social Markers in Jeffrey Archer's Novels // *Russian Journal of Linguistics*, 2020, vol. 24, no. 4. P. 816–830. DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-4-816-830.
24. Ivushkina T. Social Implications of Borrowings: British-American Parallels Through Literature // *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2023, vol. 15, no. 3. P. 1–16. DOI:10.2478/ausp-2023-0024h.
25. Khokhlova N. Understanding of abstract noun in linguistic disciplines // *Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 136. P. 8–11. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.278.
26. Labov W. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* // *Foundations of Language*, 1975, vol. 13, no. 1. P. 95–118.
27. Milroy J. Historical description and the ideology of the standard language // *The Development of Standard English, 1300–1800: Theories, Descriptions, Conflicts* / L. Wright ed. Cambridge: CUP, 2000. P. 11–28.
28. Nicholls D. *One Day*. Vintage Books, 2009. 435 p.
29. Nicholls D. *Us*. Hodder, 2020. 403 p.
30. Pierce C.S. *Pierce on Signs*. University of North Carolina Press, 1991. 284 p.
31. Renouf A. Shall we hors d'œuvres? The Assimilation of Gallicisms into English // *Lexique, Syntaxe et Lexique-Grammaire. Syntax, Lexis & Lexicon-Grammar: Papers in Honour of Maurice Gross*. John Benjamins, 2004. DOI: 10.1075/lis.24.42ren.
32. Ross, A.S.C. *Noblesse Oblige* / A. S. C. Ross, N. Mitford, E. Waugh. London: Hamish Hamilton, 1956.
33. Sidnell, J. The Typology and Social Pragmatics of Interlocutor Reference in Southeast Asia / J. Sidnell, L. Fleming // *The Journal of Asian Linguistic Anthropology*, 2020, vol. 2, no. 3. P. 1–20. DOI: 10.47298/jala.v2-i3-a1.
34. Silverstein M. Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life // *Language and Communication*, 2003, vol. 23, no. 3–4. P. 193–229.
35. Schwanenflugel P.J. Context availability and the Development of Word Reading Skill // *Journal of Literacy Research*, 1996, vol. 28, no. 1. P. 35–54. DOI: 10.1080/10862969609547909.
36. Teffel H. The achievement of inter-group differentiation // *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* / H. Tajfel ed. London: Academic Press, 1978. P. 77–100.
37. Townsend S. *Number Ten*. Penguin Books, 2012. 324 p.
38. Trudgill P. Standard and Non-Standard Dialects of English in the United Kingdom: Problems and Policies // *International Journal of Sociology of Language*, 1979, no. 21. P. 9–24. DOI: 10.1515/ijsl.1979.21.9.
39. *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory* / J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, et al. Oxford: Blackwell, 1987. 239 p.
40. Wodak R. *Language, Power and Ideology: Studies in Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1989. 288 p. DOI: 10.1075/ct.7.

About the author:

Tatiana Ivushkina, Doctor of Philology, is Head of English Department No. 3 at MGIMO University. Professional interests: sociolinguistics, cultural studies, stylistics, intercultural communication, language and culture of the upper classes of Great Britain and the USA, literary studies, British and American literature. E-mail: tatiana.ivushkina@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3024-9520.

Сведения об авторе:

Татьяна Александровна Ивушкина – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка №3 МГИМО. Профессиональные интересы: социолингвистика, культурология, стилистика, межкультурная коммуникация, язык и культура высших классов Великобритании и США, литературоведение, литература Великобритании и США. E-mail: tatiana.ivushkina@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3024-9520.

* * *

Language News across the World 2025

Africa

According to new data from Ethnologue compiled by Visual Capitalist, Nigerian Pidgin has become the most spoken language in Africa in 2025, with 121 million speakers. This makes it rank 14th globally ahead of Egyptian Arabic, Hausa, and Swahili. The report highlights the widespread usage of Nigerian Pidgin within the country and among foreigners, emphasizing its unifying role in communication (*The Guardian Nigeria News*, 5 September 2025).

Africa, home to over a quarter of the world's languages (over 2,000), faces significant underrepresentation in Artificial Intelligence (AI) development due to limited investment and scarce textual data. Most AI tools predominantly rely on English, other European, and Chinese languages, excluding many African languages primarily transmitted orally. For instance, ChatGPT recognizes only 10–20% of Hausa sentences. Initiatives like the African Next Voices project aim to record speech in various African languages to improve AI applications. Experts emphasize the importance of linguistic inclusion to prevent marginalization and loss of cultural heritage (*Nature & Africanews*).

Asia

The world's first BA program in Magar Studies has started at Nepal Open University. The Magars are an indigenous ethnic group of some 2 million people in Nepal with their own language (of the Sino-Tibetan family). Some 145 students expressed interest in this course. The Magar language activists are now working to establish a MA program in the same field.

The 2nd International Conference on Geolinguistics Trends: Language Contact, Conflict, Policy and Pedagogical Practices took place in Kathmandu, Nepal, on August 29–30. The conference topics focused on new approaches to understanding geolinguistics as a discipline dealing with the implementation of language policy in specific spatial and temporal conditions and on the challenges of preserving and developing the indigenous languages of Nepal and other countries. The conference adopted a memorandum with a new definition of geolinguistics, a statement about the possibility of “peaceful coexistence” of local, national and international languages, and some recommendations for further geolinguistic research around the world.

An international group of researchers used computer-assisted statistical analysis to study the authorship of Old Testament biblical texts. Measuring differences in word frequencies, the authors came to the conclusion that the oldest part of Deuteronomy and Deuteronomistic History (Joshua to Kings) are more closely related to each other than to Priestly writings, thus mathematically confirming the consensus of biblical scholars (*PLOS One*, vol. 20. no. 6).

Archaeologists and AI experts have unearthed a 3,000-year-old Babylonian hymn, offering unprecedented insights into ancient Mesopotamian society. The discovery reveals details about daily life, gender roles, and cultural practices in Babylon. The international team reconstructed fragments of clay tablets using artificial intelligence, reassembling a complete text that was thought lost forever. The hymn, consisting of approximately 250 lines, describes the city's architecture, agricultural abundance, and religious rituals, highlighting the significance of women as priestesses and protectors of justice. Its poetic depiction of nature and society contributes significantly to our understanding of ancient Mesopotamia, demonstrating the potential of modern technology in revitalizing forgotten heritage (*Iraq & Archeology News*).

Australia

Australia's linguistic diversity is set to play a pivotal role in shaping the country's identity and policies in 2025. With over 76% of residents speaking English at home, the remaining population speaks a variety of non-English languages, reflecting the nation's multicultural society. Efforts to revitalize indigenous languages and accommodate migrants contribute to this dynamic landscape. Engaging effectively with multilingual audiences is also crucial for businesses aiming to thrive in this diverse environment. Additionally, ongoing discussions focus on integrating linguistic diversity into national strategies, ensuring equal opportunities for all citizens regardless of their primary language (*TransLinguist*, 24 February 2025).

North America

People effortlessly utter countless words daily but beneath this apparent ease lies a complex neurological process. New findings obtained by a team of American researchers highlight the critical role of the middle precentral gyrus (mPrCG) in orchestrating speech fluency. Located within the frontal lobe, this region meticulously prepares and coordinates muscle movements needed for speech production, ensuring syllables emerge smoothly and sequentially. Disruptions here lead to hesitations, mispronunciations, and errors, especially in complex phrases. Moreover, the mPrCG's proximity to areas linked to reading and writing implies a broader role in organizing all forms of communication. Understanding these mechanisms may open doors to improved therapies for speech impairments and underscores the importance of deliberate practice for maintaining speech fluidity (*Nature Human Behaviour & Psychology Today*).

UN supports the ongoing efforts to promote linguistic diversity in artificial intelligence technologies. The dominance of English in AI systems presents challenges for non-English speakers, who experience limited and inaccurate responses. Advocacy groups, particularly La Francophonie, have pushed for inclusivity in AI policies, resulting in the adoption of the UN Global Digital Compact (a framework for AI regulation). Despite progress, issues persist, including algorithm biases favoring English content and inadequate representation of minority languages. Technological companies like Google have committed to expanding language coverage, but substantial obstacles remain in achieving true linguistic equality in AI applications (*UN News*, 23 March 2025).

Russia

A round table discussion on polyglottery research was held as part of the 21st International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory on June 6. The topics included the historical dynamics of multilingual education in Russia, from 18th-19th century aristocratic families to Soviet-period polyglots (Dina Nikulicheva), motivational foundations of polyglottery by reference to the self-determination theory (Grigory Kazakov), and experimental use of AI-based tutors for achieving conversational competence in German (Alan Bigulov). The participants also discussed methods to measure language acquisition, bilingual education of children, and contemporary relevance of polyglottery.

South America

Discontent with the limitations of ChatGPT in handling Latin America's linguistic and cultural nuances has prompted the creation of Latam-GPT, an open-source AI model developed collaboratively across the region. Led by Chile's National Center for Artificial Intelligence (CENIA), Latam-GPT aims to provide accurate responses in local languages, including Indigenous tongues like Nahuatl and Quechua. Despite challenges such as insufficient data and regulatory inconsistencies, proponents believe Latam-GPT will empower local communities and promote equity in AI adoption (*Rest of World*, 15 July 2025).

Western Europe

A study conducted at the Leibniz Institute for the German Language investigated the relationship between language complexity and communication efficiency. Using computational language models trained on a massive multilingual dataset, the researchers revealed that more complex languages tend to achieve greater efficiency in encoding information. Despite requiring additional cognitive effort to process, these languages utilize fewer symbols to convey equivalent meanings. Furthermore, the research indicates that larger language communities typically adopt more complex but efficient forms of communication. This aligns with the hypothesis that institutionalized education enables greater linguistic complexity, while practical demands drive the optimization of expression length (*PLOS Complex Systems*, vol. 2, no. 2).

Black people adapt their accents and dialects depending on the context to navigate societal pressures and biases. Accents evolve from diverse influences such as media, education, and cultural interactions, leading to complex linguistic identities. The practice of code-switching serves both as a strategy for inclusion and exclusion, reflecting broader issues of race, class, and power dynamics. Shifting accents can also have an emotional impact, from feelings of discomfort to moments of validation. Thus, code-switching is a necessary adaptation for many Black individuals who live in predominantly white societies (*The Guardian*, 3 September 2025).

МГИМО

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ДОМ

выпускает учебные
издания по

42

иностранным
языкам:

አማርኛ

АМХАРСКИЙ

English

АНГЛИЙСКИЙ

العربية

АРАБСКИЙ

Afrikaans

АФРИКААНС

বাংলা

БЕНГАЛЬСКИЙ

Български

БОЛГАРСКИЙ

Tiếng Việt

ВЬЕТНАМСКИЙ

ᐱᐢᐱᐢᐱᐢᐱᐢᐱᐢ

ГОТСКИЙ

Ελληνικά

ГРЕЧЕСКИЙ

دري

ДАРИ

Dansk

ДАТСКИЙ

עברית

ИВРИТ

Bahasa Indonesia

ИНДОНЕЗИЙСКИЙ

Español

ИСПАНСКИЙ

Italiano

ИТАЛЬЯНСКИЙ

中文

КИТАЙСКИЙ

조선어 / 한국어

КОРЕЙСКИЙ

ພາສາລາວ

ЛАОССКИЙ

Latina

ЛАТИНСКИЙ

Монгол

МОНГОЛЬСКИЙ

Deutsch

НЕМЕЦКИЙ

Nederlands

НИДЕРЛАНДСКИЙ

Norsk

НОРВЕЖСКИЙ

فارسی

ПЕРСИДСКИЙ

Polski

ПОЛЬСКИЙ

Português

ПОРТУГАЛЬСКИЙ

پښتو

ПУШТУ

Română

РУМЫНСКИЙ

Русский

РУССКИЙ

Српски

СЕРБСКИЙ

Kiswahili

СУАХИЛИ

Тоҷикӣ

ТАДЖИКСКИЙ

Türkçe

ТУРЕЦКИЙ

Українська

УКРАИНСКИЙ

اردو

УРДУ

Suomi

ФИНСКИЙ

Français

ФРАНЦУЗСКИЙ

हिन्दी

ХИНДИ

Hrvatski

ХОРВАТСКИЙ

Čeština

ЧЕШСКИЙ

Svenska

ШВЕДСКИЙ

日本語

ЯПОНСКИЙ



УЧЕБНАЯ И НАУЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

ПО ТЕМАМ:

•
международные
отношения

•
страны и регионы
мира

•
мировая
экономика

•
международное
право

•
иностранные
языки



mgimo.ru/id



vk.com/mgimoid

books@inno.mgimo.ru