ЛИНГВИСТИКА

УДК 801.7:82.09
DOI: 10.26456/vtfilol/2026.3.077

ЗНАНИЯ ИЛИ «КОМПЕТЕНЦИИ»? К ГЕРМЕНЕВТИКЕ «КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА» В СВЕТЕ ПУШКИНСКОЙ МЕТАФОРЫ «ПЕЧНОГО ГОРШКА»

В. В. Волков, Н. В. Волкова, И. В. Гладилина

Тверской государственный университет, г. Тверь

В статье показано, что существо современных дискуссий о «компетентностном подходе» в образовании представляет собой очередной вариант противопоставлений типа «альтруизм – эгоизм», «выгода – бескорыстие», «академическое знание – коммерческое использование» и т. п. В метафорическом прочтении у А. С. Пушкина это оппозиция «кумира» (скульптуры из мрамора) и «печного горшка», который, с узко практической точки зрения, полезнее любого произведения искусства. Авторы на основе интерпретации понятий «компетенция», «наука» и «знание» с позиций филологической герменевтики показывают бессмысленность доведения до крайностей оппозиций данного типа, в том числе противопоставления «компетентностного подхода» необходимости академического усвоения основ наук.

Ключевые слова: *образование и воспитание, компетентностный подход, компетенция, знание, наука, филологическая герменевтика.*

Введение

Знаменитая ломоносовская «Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елисаветы Петровны 1747 года» – не только поэтическое славословие императрицы, активно содействующей развитию российской науки, не только назидание вступающим на поприще овладения основами наук, но и похвальное слово самой науке, с прецедентным исчислением тех главнейших благ, которые дают науки человеку:

«Науки юношей питают,
Отраду старым подают,
В счастливой жизни украшают,
В несчастной случай берегут…» [4, с. 206].

Обратим внимание: речь идет о значении науки для благоустроения именно частной жизни человека, его внутреннего состояния и для

© Волков В. В., Волкова Н. В., Гладилина И. В., 2026

защиты его от неприятностей. Причём не о прямой материальной выгоде – экономической или узко меркантильной, совсем о другом: о направленности на совершенствование «внутреннего человека» как условие его «счастливой жизни». В этом смысле задача овладения основами наук, то есть знаниями – бескорыстна, поскольку знание – это абсолютная ценность, не связанная непосредственно с практической выгодой.

Насколько такое понимание задачи овладения ***знаниями***, основами наук, характерно для современных школьников и студентов? Часто ли они слышат именно такие разъяснения, напоминания? Скорее наоборот: им говорят о ***компетенциях*** как основе не внутреннего, а «внешнего» благоустроения посредством экономически достаточно высоких – материально «выгодных» позиций в общественной организации труда. Существо такой логики сводится к следующему: если твои «компетенции» экономически востребованы и хорошо материально вознаграждаются, – значит, ты успешный человек.

Актуальность работы. ***Знания*** и ***компетенции*** в педагогической литературе часто противопоставляют как «две модели организации образовательного процесса: *знаниевую* (консервативную) и *компетентностную* (инновационную)» [10, с. 3475]. Из квалификации «знаниевого» подхода как «консервативного», якобы устарелого, следует необходимость его изживания, а трактовка «компетентностного» подхода как «инновационного» предстает как призыв к его всемерному внедрению. При этом игнорируется фундаментальное различие: ***знание*** – это самоценность, ***компетенции*** – лишь социально-экономическая востребованность, они сущностно противоположны по отношению к человеческой личности как внутреннее и внешнее.

Цель данной работы – основываясь на методах филологической герменевтики (всматриваемся в значения и смыслы отдельных слов – продвигаемся к пониманию целого речения), выяснить существо широкого использования в современной практике педагогической деятельности вместо ключевых слов *знания / наука* – нового термина *компетенции*.

О понятии «образование»: процесс или результат?

В обыденном представлении *получить образование* – значит прежде всего *овладеть основами наук*. Однако слово и понятие «наука» в учебном процессе, как правило, маргинализируется, оказывается «на обочине» по сравнению с *учебная дисциплина* (*предмет*), которые нужно не *осваивать*, а «проходить», не *изучать*, а «учить», не *знать*, а «сдавать» (контрольную работу, ЕГЭ – единый государственный экзамен). Наука и знание как цель образования – замещаются представлениями о *процессе учения* как самостоятельной цели, финализирующейся в оценках, а не в знаниях как таковых.

Установка на понимание образования как процесс освоения общественно полезных «предметов», а не знаний, заложена уже в том определение понятия «образование», которым открывается Закон «Об образовании»: «…единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства…» [9]. Рассмотрим это определение на основе синтаксического разбора в рамках обычной «школьной грамматики» и всматривания в лексические значения и контекстуальные смыслы составляющих это определение слов.

Ключевое слово *процесс* (*воспитания и обучения*) и относящийся к этому (определяемому) слову причастный оборот: «*процесс* < … > *являющийся общественно значимым благом и осуществляемый*…». Два варианта прочтения / понимания этого фрагмента основываются на том, что причастный оборот можно соотносить только с одним словом *процесс* либо с целым словосочетанием *процесс воспитания и образования*.

1. Если опорное слово только одно – *процесс*, то возникает вопрос: неужто «общественно значимое благо» – *процесс* «сам по себе»? *Процесс* – слово с очень общим значением, которое сводится к представлению о последовательной смене состояний кого-чего-либо или о последовательном ряде действий, обусловливающих смену этих состояний. Любой процесс имеет ценность постольку, поскольку устремлен к некоей цели. Именно цель процесса – «общественное благо». Если представление о цели действий утрачивается, то обесценивается и сам процесс, а если цель неясна, то процесс как (само)цель оказывается основой разнообразных бюрократических манипуляций в логике «цель – ничто, движение (куда-нибудь) – всё». В рамках закона «Об образовании» цель задана в самом названии, эта цель – образование, далее в рассматриваемом определении слово *образование* замещается лексемами *воспитание и обучение*, которые фиксируют два основных слагаемых образования.

2. Если опорным является целое словосочетание *процесс воспитания и обучения*, то «общественно значимое благо» – это *воспитание и обучение*, которые сами по себе тоже процессы. По формулировке закона, эти процессы являются благом при условии, что осуществляются в единстве и целенаправленно. Верно, если есть ответ на вопрос: как *целенаправленный*, *процесс воспитания и обучения* – к какой цели устремлен?

Как видим, оба прочтения рассматриваемого фрагмента ведут к одному и тому же вопрошанию: в чем существо *воспитания и обучения* как «общественного блага»? Налицо плеоназм в формулировке – неясно только, как лексическая ошибка или намеренный семантический повтор процессуального значения: в самом слове *процесс* и в отглагольных существительных *воспитать* / *воспитывать* > *воспитание* и *обучать* / *об-*

учить > *обучение*. Почему бы вместо *процесс воспитания / обучения* не сказать без слова *процесс*, «просто» *воспитание / обучение*? И ведь не в процессах же самих по себе существо образования, а в том, к чему они ведут, чему служат? Какому именно результату? В чем ожидаемый результат *образования* = *воспитания / обучения* как процесса?

Герменевтическая логика подсказывает: ожидаемый результат *образовательной* деятельности – *образованность*. Однако в современной инновационной практике для именования этого результата используются термины ***компетенция / компетенции***, которые фактически замещают ***образование***, выступая как его квазисинонимы. С чем в рассматриваемой формулировке Федерального закона можно соотнести понятие «компетенция / компетенции»? Естественно, с *обучением*. Но можно ли их соотнести ещё и с *воспитанием*? Сомнительно.

О термине и понятии «компетенция»: терминологическая травестия

Существительное *компетенция* – это прежде всего общеупотребительная лексема, лишь затем термин, связанный с педагогической деятельностью. При изменении его языкового статуса с общеупотребительного слова на термин педагогики происходит два противонаправленных семантических процесса сужения / расширения: 1) в понятийном отношении (по сигнификату) – сужение семантики (частичная десемантизация исходного общеупотребительного значения); 2) в денотативно-референциальном отношении, то есть по соотнесенности с внеязыковой, «предметной» действительностью, – расширение сферы применения.

Существительное ***компетенция*** в качестве общеупотребительного выражает два взаимосвязанных, хорошо известных всем значения: «**1.** Область вопросов, в которых кто-л. хорошо осведомлен. *Инженерные вопросы строительства – не его компетенция*. **2.** *чья.* Круг полномочий какого-л. учреждения, лица или круг дел, вопросов, подлежащих чьему-л. ведению. *Компетенция суда*» [5, с. 446].

Существо терминологизации сущ. *компетенция* удобно интерпретировать на основе оппозиций «реальное – виртуальное» и «теория – практика», а именно: теоретическое знание (первое значение) + практическое применение этого знания в «сфере серьезного», то есть не в учебной, а в реальной деятельности, связанной с различными видами социальной ***ответственности***, в том числе производственной и правовой (второе значение).

1. Оппозиция «теория – практика»:

1.1. Сужение семантики существительного *компетенция* в ходе его педагогической терминологизации – в исключении второго значения

«круг полномочий» (практическое применение знания в «сфере серьезного» на основе официальных полномочий).

1.2. Денотативно-референциальное расширение сферы употребления по параметру «субъект – носитель компетенций / компетентности» – в использовании сущ. *компетенция* применительно к (ещё только) обучающимся, не наделенным какими-либо официальными профессиональными полномочиями.

Как видим, налицо обратно пропорциональная связь содержания и объема понятия: у обучающегося нет официальных профессиональных полномочий, но к нему прилагается – только на основании знакомства с теоретическим знанием и ограниченной учебной практикой – понятие *компетенции* так же, как и по отношению к «взрослым» специалистам.

2. Оппозиция «реальное – виртуальное»:

Педагогическая деятельность (обучение + воспитание) не предполагает практическое применение результатов образования в «сфере серьезного» – в смысле полноценной (производственной, правовой) ***ответственности*** обучающегося за результаты своего труда. Никакими «компетенциями» в указанных общеизвестных значениях обучающийся не обладает и по самому своему статусу именно обучающегося обладать не может. Речь идет лишь о большей или меньшей ***теоретической*** (виртуальной) готовности обучающегося к (потенциальному) ***практическому*** принятию на себя ответственности – в будущем.

Денотативно-референциальное расширение сферы употребления сущ. *компетенция* в сочетании с его частичной десемантизацией – это своеобразная **«терминологическая травестия»**, искусственное присваивание невзрослым статуса взрослых. Основание такой характеристики – в литературоведческом определении, где ***травестия*** – «Тип комической имитации, при которой автор заимствует темы, сюжетные мотивы или отдельные образы известного чужого сочинения и посредством неподходящих, “низких” литературных форм трансформирует его смысл» [3, с. 1079]. Если попытаться сказать, например, *компетентный ученик*, – это терминологическая травестия по отношению к понятию «компетентность», подобно тому как выражение *компьютер думает* – это «деперсонифицирующая травестия» по отношению к человеку (его уму) [2].

Подытожим. Травестийность, комизм ситуации в том, что, с одной стороны, о виртуальных «компетенциях» обучающегося говорят так же, как и о реальных компетенциях зрелого, самостоятельного и ответственного специалиста, наделенного всеми правами и обязанности признанного профессионала, с другой стороны, никакими реальными компетенциями в смысле полноценного набора профессиональных прав и обязанностей обучающийся (ещё) не наделен.

Вопрос о месте понятия «компетенция» в терминосистеме педагогики

Показательно, что производные ***компетентный*** «обладающий основательными знаниями в какой-л. области, знающий» и далее семантически тождественное ***компетентность*** [5, с. 446] относятся не к «незрелым» обучающимся (независимо от биологического возраста), а к «взрослым», зрелым в профессионально-правовом отношении специалистам.

Мудрый русский язык, следуя интуициям национального сознания, отражает травестийное противоречие реального и виртуального в существительном *компетенция* как педагогическом термине в виде запретов (1) на образование производных *компетентный* и *компетентность* в функции характеристики обучающегося и (2) на лексическую сочетаемость таких производных со словами, именующими обучающихся, ср. очевидно некорректные **компетентный ученик / студент / курсант*, **компетентность ученика / студента / курсанта* и т. п. Нельзя всерьез говорить о «компетентности» ученика или студента, который не связан (пока ещё) таким набором обязанностей и прав, которые удостоверены опытом и юридически оформлены.

На чем основывается мнение сторонников «компетентностного подхода» о целесообразности использования понятия «компетенции» в функции именования главной цели образовательной деятельности? В профильной педагогической литературе главной аргумент связан с якобы недостаточной полнотой представления основной задачи образования в виде понятийно-терминологической триады *знания – умения – навыки* («ЗУНы»). Декларируется необходимость «приплюсовать» к этой основной задаче личностные качества обучающегося, опыт и др. При этом игнорируется, что «образование = обучение + воспитание», где «обучение = ЗУНы», а «воспитание = личностные качества, жизненный опыт и др.». Отсюда вопрос: выходит, что в рамках «компетентностного подхода» термин *компетенции* должен выступать как замена термина *образование*?

Только один показательный пример современного педагогического определения (в оригинале полужирный шрифт): «…компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, отражающая его способности использовать всю совокупность имеющихся знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств для решения проблем» [8, с. 16]. Практически каждое ключевое слово в этом определении вызывает как минимум недоумение (комментируемые элементы далее выделяем курсивом):

1. «…*компетенция* трактуется как <…> характеристика обучающегося». Любая *компетенция* – это лишь отдельно взятый круг профессионально значимых вопросов, в котором субъект сведущ, который никак не может быть «характеристикой обучающегося» в целом. Иное

дело *компетентность*. Но компетентность, как мы уже показали выше, – свойство зрелого специалиста, а не обучающегося.

2. «…компетенция трактуется как <…> *характеристика* обучающегося». Спросим: «характеристика» здесь понимается как некое внутреннее (по определению частное, отдельно взятое) свойство субъекта или внешняя по отношению к нему общая характеризующая оценка со стороны, например, руководства предприятия или организации?

3. «…компетенция трактуется как <…> характеристика *обучающегося*». Вопрос: «характеристика *обучающегося*» или (уже) *обученного*? Едва ли корректно говорить о компетенциях / компетентности субъекта, находящегося в процессе обучения, – если это именно *обучающийся*, то есть такой, который еще только обучается, но еще не обучен.

4. «…*интегральная* характеристика обучающегося…». Если характеристика «интегральная», то, значит, включающая многие компоненты, органически связанные в единое целое особенностями личности субъекта («обучающегося»). Однако отдельно взятая компетенция характеризует не личность субъекта в целом, а его способность квалифицированно выполнять лишь определенную задачу или достаточно ясно очерченный круг задач. Никакая отдельно взятая компетенция не может быть ориентирована на всё жизненное / профессиональное пространство субъекта.

5. «всю совокупность <…> *опыта* <…> для решения проблем». Вопрос: о каком именно «опыте» решения профессионально значимых задач можно говорить по отношению к школьнику или студенту, который находится лишь на подступах к самостоятельной ответственной профессиональной деятельности? Если о личном опыте, то его еще нет; если о совокупном социальном опыте, то такого рода освоенными знаниями обучающийся еще не владеет.

6. «всю совокупность <…> опыта <…> для решения *проблем*». Дело начинающего специалиста – решать конкретные *задачи*, которые ставит перед ним руководство; *проблемы* – это особо сложные вопросы, решение которых едва ли доверят молодому специалисту. В речевой практике понятия «задача» и «проблема» часто смешиваются. Однако уже на уровне курсовой работы студента требуется их различать.

Ограничиваясь в недоумениях, подытожим. Едва ли целесообразно ставить понятие «компетенция» в центр понятийно-терминологической системы педагогики, утверждаая, что это понятие «интегрирует» практически всё, связанное с обучающимся как объектом и субъектом образовательной деятельности – от его частных трудовых навыков до интегральных «личностных качеств». Ближе всего к понятию «компетенция» хорошо известное понятие «умение», понимаемое как способность осмысленно решать конкретные производственные задачи (или отдельную задачу, или набор сходных задач).

Поскольку умение основывается на знаниях, выходит, что компетенция может трактоваться не как «расширение» по отношению к «ЗУНам», но, напротив, как «сужение» по отношению к ним: «компетенция = знания плюс умения минус навыки». Навыки минусуем, поскольку речь только еще об обучающихся, то есть о лицах, еще не завершивших обучение, не накопивших собственный опыт ответственный профессиональной работы. Скажем метафорически: «компетенции», приобретаемые в учебном процессе, – это «зародыш» будущих «взрослых», отработанных в реальном опыте – настоящих компетенций. В учении это птенцы, не взрослые особи.

Мировоззрение и система ценностей: о мастере и «печном горшке»

С лингвогерменевтической точки зрения, сочетания типа *мировоззренческая / философская / аксиологическая компетентность* вполне корректны, поскольку отражают способность субъекта ориентироваться в сфере знаний, необходимых для взаимодействия с людьми и миром в целом. Прежде всего, это знания философские (основа мировоззрения), аксиологические (система ценностей). Пожалуй, можно согласиться и с выражением *мировоззренческая* ***компетентность*** – имея в виду ***знания***, составляющие основу мировоззрения. Но едва ли корректно говорить о **мировоззренческих / аксиологических* ***компетенциях***, поскольку в этом случае повисает в неразрешимости потенциальный вопрос об «умениях и навыках» практического использования такого рода знания.

Далее. По Федеральному закону, образование – это воспитание + обучение. Однако по-русски нельзя сказать **воспитывать компетенции, *воспитание компетенций*, да и корректность выражений типа **обучать / обучение компетенциям* тоже сомнительна.

Если компетенции – желаемый результат педагогической работы, тогда спросим: что «делают» с компетенциями в ходе этой работы? Очевидный глагол: компетенции – *формируют*. Однако *формируют* – значит «придают *форму* – некоему (уже наличному) содержанию». Следовательно, сначала нужно каким-то образом получить это содержание. Которое не что иное, как ***знания***.

Во временной проекции соотношение между знаниями и компетенциями выглядит так: знания – «в прошлом», уже освоенное, компетенции – «в будущем». В пространственной аналогии: в основании фундамент – на фундаменте здание. Знания – *фундамент* всего образования, ядро которого – именно *фундаментальные* науки, компетенции – способы конкретного использования знания (= умения их применять на практике).

Для овладения знаниями необходима по возможности бескорыстная, без расчета на непременную практическую пользу мировоззренческая личностная устремленность. По философскому определению, ***на-***

ука – «особый вид познавательной деятельности, нацеленный на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире» [7, с. 560]. Выделим в этом определении: *познавательная* деятельность, совсем не обязательно в привязке к мгновенным практическим приложениям. Такая привязка – особая задача, трудности которой, по оценке специалистов по философии науки, «поистине находятся на грани человеческих способностей как таковых. Научные тексты порой напоминают творения инопланетян» [1, с. 120]. Согласимся: студенты именно так воспринимают многие учебные курсы.

Хрестоматийное стихотворение А. С. Пушкина «Поэт и толпа» (1828) выстроено диалогически: с одной стороны – «Поэт», нацеленный на бескорыстное служение высокому искусству, с другой стороны – «Чернь», ожидающая непременной очевидной выгоды, «пользы» от любого творческого усилия. Афористически яркая декларация необходимости бескорыстного служения искусству, а при более широком прочтении – столь же бескорыстного служения науке / знанию – в монологе Поэта:

«Молчи, бессмысленный народ,
Поденщик, раб нужды, забот!
Несносен мне твой ропот дерзкий,
Ты червь земли, не сын небес;
Тебе бы пользы всё – на вес
Кумир ты ценишь Бельведерский.
Ты пользы, пользы в нем не зришь.
Но мрамор сей ведь бог!.. так что же?
Печной горшок тебе дороже:
Ты пищу в нем себе варишь» [6, с. 166–167].

«Печной горшок» необходим, но, по слову М. В. Ломоносова, *науки юношей питают*… Впрочем, в своих утверждениях оба наши классика лишь перефразируют Новый Завет: «…не хлебом одним будет жить человек…» (Мф 4: 4). Сначала мастерство, личность Мастера – потом его изделия. Сначала абсолютные ценности, которые затем могут стать основой для предметно-практической деятельности. Сначала Дух, невидимое – потом явления, видимое. Человека делают Человеком (с заглавной буквы) не «печные горшки», а бескорыстное стремление к Истине, Знанию. «Хлеб насущный», «печные горшки» с их содержимым – «это всё приложатся вам» (Мф 6: 33).

Заключение

Совсем недавно звучало: «Любите книгу – источник знаний!» Что предлагает «любить» компетентностный подход? Информационные системы как источник компетенций? Как объяснять школьникам и студентам цель их пребывания в учебном заведении? Традиция исходит из того,

что у слов *наука* и *учиться, ученик, учитель* – один корень *ук-/уч-*: *учу – на-ук-и*. Предмет и цель *уч-ения / учебы – на-ук-и*. Можно ли сказать, что цель учения – «овладеть компетенциями»? Сомнительно. Учатся не ради «компетенций», а ради того, что составляет основу всякой компетентности, – ради овладения знаниями.

Список литературы

1. Анисов, А. М. Что такое наука? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2011. № 3. С. 120–130.
2. Волков, В. В. Искусственный «интеллект» и человеческий ум: футуристическая синекдоха и реальность (лингвистический и лингвоментальный аспекты) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 4. С. 745–759. DOI: 10.22363/2313-2299-2020-11-4-745-759.
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. Москва: Интелвак, 2001. 1600 с.
4. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений. Т. 8. Москва: Изд-во Академии наук СССР, 1959. 1280 с.
5. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2008. 1536 с.
6. Пушкин, А. С. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2. Москва: Художественная литература, 1974. 688 с.
7. Стёпин, В. С. Наука // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Москва: Реабилитация, 2009. С. 560–566.
8. Трояновская, С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2016. 176 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [текст: электронный] // Законодательство Российской Федерации. URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/ (дата обращения: 16.08.2026).
10. Яковлева, И. В., Косенко, Т. С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3474–3480.

KNOWLEDGE OR "COMPETENCIES"? ON THE HERMENEUTICS OF THE "COMPETENCY-BASED APPROACH" IN THE LIGHT OF PUSHKIN'S METAPHOR OF THE "OVEN POT"

V. V. Volkov, N. V. Volkova, I. V. Gladilina

Tver State University, Tver

The article shows that the essence of contemporary discussions about the "competency-based approach" in education is yet another variation of the opposi-

tions such as “altruism versus egoism”, “profit versus selflessness”, “academic knowledge versus commercial use”, and so on. In a metaphorical reading of A. S. Pushkin, this is the opposition between an “idol” (a marble sculpture) and a “oven pot”, which, from a strictly practical point of view, is more useful than any work of art. Based on an interpretation of the concepts of “competence”, “science”, and “knowledge” from the perspective of philological hermeneutics, the authors demonstrate the futility of taking oppositions of this type to extremes, including the contrast between the “competency-based approach” and the necessity of academically mastering the foundations of the sciences.
Keywords: *education and upbringing, competence-based approach, competence, knowledge, science, philological hermeneutics.*

Об авторах:

ВОЛКОВ Валерий Вячеславович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Volkov.VV@tversu.ru.

ВОЛКОВА Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических основ издательского дела и литературного творчества Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Volkova.NV@tversu.ru.

ГЛАДИЛИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Gladilina.IV@tversu.ru.

About the authors:

VOLKOV Valery Vyacheslavovich – Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: Volkov.VV@tversu.ru.

VOLKOVA Natalya Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Philological Basics of Publishing and Literary Creation, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: Volkova.NV@tversu.ru.

GLADILINA Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Gladilina.IV@tversu.ru.

Дата поступления рукописи в редакцию: 21.07.2026 г.
Дата подписания в печать: 14.09.2026 г.