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

На правах рукописи

Меркиш Наталия Евгеньевна

КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Специальность 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки (высшее образование))

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
Шамов Александр Николаевич

Москва – 2026

Оглавление

Введение 4

ГЛАВА 1. Теоретико-методологическое обоснование культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности 37

1.1. Изучение языка, мышления и иноязычной культуры как предпосылка формирования готовности к межкультурной профессиональной коммуникации 37

1.2. Культурно-ориентированные подходы и их теоретические идеи для обоснования культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку 59

1.3. Культурные концепты и их языковое воплощение как источник содержательной базы обучения иностранному языку в высшем учебном заведении 81

Выводы по Главе 1 110

ГЛАВА 2. Концептуальные основания культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов международного профиля 112

2.1. Теоретические основания культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку 113

2.2. Культурологически ориентированные принципы обучения иностранному языку 129

2.3. Аналитико-ориентированные принципы обучения иностранному языку .. 148

2.4. Сопоставительно-ориентированные принципы обучения иностранному языку 161

2.5. Личностно-ориентированные принципы обучения иностранному языку .. 169

Выводы по Главе 2 181

ГЛАВА 3. Специфика содержательных компонентов обучения иностранному языку в рамках культурно-концептного подхода и их дидактико-методическая характеристика 188

3.1. Средства обучения и их трансформация в содержательные компоненты обучения иностранному языку в условиях глобальной информационной среды 188

3.2. Текст как одно из центральных средств обучения и источник культурологической информации 200
3.3. Тексты культуры в процессе обучения: дидактические особенности художественных, публицистических и научных текстов 213
3.4. Медиатекст в современной образовательной парадигме по иностранному языку 232
3.5. Мультимедийная культурно-языковая среда как средство обучения и присвоения содержательных компонентов в учебном процессе по иностранному языку в высшем учебном заведении 247
Выводы по Главе 3 254
ГЛАВА 4. Культурно-концептный подход и его реализация в методической системе обучения немецкому языку специалистов-международников 259
4.1. Характеристика специальных принципов обучения немецкому языку в условиях реализации культурно-концептного подхода 259
4.2. Система приемов и упражнений, направленных на овладение языковыми средствами объективации культурных концептов 271
4.3. Культурно-концептный подход в обучении аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции 316
4.4. Учет и оценка учебных достижений студентов международного профиля 340
4.5. Анализ эффективности реализации культурно-концептного подхода в обучении немецкому языку студентов МГИМО 354
Выводы по Главе 4 382
Заключение 388
Список использованной литературы и источников 395
Приложения 444

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития мировой цивилизации характеризуется глобальным кризисом, охватывающим не только экономические и политические сферы, но выражающемся в конфликте мировоззрений. В данной связи перед дипломатией и ведущими специалистами в разных областях знаний ставится задача донесения собственной позиции по поводу деградации структуры монополярного мироустройства и становления мультиполярной мировой системы.

Выполнение такой задачи возможно при условии ведения диалога с оппонентами, залогом успешности которого является понимание системы воззрений собеседника. Понимание не означает принятие или неприятие; оно необходимо для достижения прогресса в диалоге на рациональном уровне. Аналогичное понимание требуется и для налаживания отношений с настоящими или будущими партнерами.

Профессионал-международник должен стремиться к овладению алгоритмом подобного понимания, основанного на глубоких знаниях в области истории, языка, экономики, политики, а также на знакомстве с менталитетом, идеями и ценностями представителей социума. Поиск стратегии обучения пониманию контактирующих культур и подготовка к межкультурному диалогу становится одним из важных направлений переосмысления содержания профессионального иноязычного образования.

Приведенная постановка вопроса отражает одно из ключевых направлений Концепции внешней политики России, где отмечается, что «Российская Федерация намерена уделять приоритетное внимание <…> продвижению межкультурного <…> диалога и взаимопонимания» [Концепция внешней политики Российской Федерации, 2023]. Более того, «перед лицом угрозы межцивилизационного разлома коллективные усилия по налаживанию межкультурного диалога приобретают особое значение». При этом «в реализации внешнеполитической стратегии России культуре принадлежит особая роль» [Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества,

2010]. Она «рассматривается в качестве инструмента достижения взаимопонимания и сглаживания противоречий между государствами и народами» [Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом, 2022].

Предложенный в настоящем исследовании культурно-концептный подход (ККП) направлен на овладение культурой через познание ее концептов – идей, понятий и представлений, главенствующих в обществе. Познакомившись с системой идей, можно понять образ мысли и поведение носителя языка, и, кроме того, спрогнозировать его реакции и поступки в ситуации профессиональной межкультурной коммуникации в условиях неизбежности диалога для принятия общих решений.

Как отмечает специальный представитель президента РФ по международному культурному сотрудничеству М. Е. Швыдкой, «важно понимать, что многополярный мир <…> должен обладать разнообразными и надежными формами коммуникаций. Для его устойчивого существования <…> необходим постоянный многосторонний и двусторонний диалог. Задача необычайной сложности, требующая высочайшей политической и дипломатической культуры, профессионализма <…>. Она потребует виртуозов, находящихся в состоянии постоянной готовности к решению неведомых прежде проблем». Не менее значимо и то, что так необходимый сегодня «диалог культур <…> требует некого общего языка, который будет понятен всем» [Швыдкой, 2023].

Действительно, диалог, если он нацелен на положительный результат, желательно вести в более широких пределах – как диалог культур. При этом, стремясь к пониманию партнера, мы вправе требовать и от него ответного понимания, что, несомненно, внесет свой вклад в достижение поставленных целей. Постижение концептов чужой культуры в процессе диалога дает эксперту-международнику пути и возможности для сообщения позитивного содержания собственных концептов. Осмысливая концепт оппонента, дипломат начинает мыслить его понятиями, получает возможность облечь концепты родной культуры в терминологию партнера. Как следствие, в процессе профессиональной межкультурной коммуникации политик достигает поставленной цели: быть

понятым собеседником, добиться результатов, максимально отвечающих интересам Российской Федерации.

Таким образом, реализация ККП в практике вузовского образования способствует подготовке специалистов к решению ключевого противоречия современной реальности, обозначенного авторским коллективом под руководством академика А. В. Торкунова как «коллизия между глобализацией и национальной самобытностью отдельных государств, <…> которые сталкиваются с необходимостью найти органическое сочетание этих двух начал, совместить их в интересах поддержания устойчивого развития и международной стабильности» [Современные международные отношения, 2023, с. 54].

В данных условиях культурно-концептный подход содействует более глубокому взаимопониманию между самобытными культурами, создавая основу для диалога и внедряя его в глобализационный процесс. При этом понимание между представителями разных культур, достигаемое при воплощении подхода, позволяет учитывать в условиях глобализации культурные особенности ее субъектов (национальные, религиозные, региональные).

Тем самым использование ККП в преподавании иностранных языков обеспечивает подготовку дипломатических кадров к диалогу культур, который им предстоит вести на мировой арене. Диалог в широком смысле слова является основополагающим принципом и инструментом реализации подхода при подготовке студентов факультетов международной направленности (далее в качестве синонимичных используются термины «студенты-международники», «студенты международного профиля обучения»).

Обучение специалистов на основе культурно-концептного подхода позволяет реализовать требования обновленного ФГОС, согласно которому одним из показателей успешного освоения ими образовательной программы является наличие способностей: «устанавливать причинно-следственные связи», «давать характеристику и оценку общественно-политическим <…> событиям и процессам, выявляя их связь с экономическим, социальным и культурно-цивилизационным контекстами», а также «осуществлять эффективную коммуникацию в

мультикультурной профессиональной среде» [Приказ Министерства образования и науки РФ, 2020]. Внедрение ККП в практику иноязычного образования международников позволяет решить поставленные задачи.

Основной *миссией* культурно-концептного подхода является освоение иноязычной культуры в качестве глобального феномена посредством познания частных сущностей – концептов. В содержание обучения языку и в структуру содержания профессиональной подготовки включается система знаний о концептах культуры и концептосфере языка как системе концептуализации действительности, присущей иноязычному социуму. При этом основной единицей содержания обучения признается культурный концепт. Целью обучения становится понимание иноязычных концептов и выражение освоенной и переосмысленной в рамках критического анализа концептной информации средствами иностранного языка при осуществлении профессиональной межкультурной коммуникации (МКК).

Культурно-концептный подход имеет *двоякую природу*. Он представляет собой лингводидактическую реализацию положений философии и лингвокультурологии. Философия исследует концепт как основополагающую форму человеческого мышления, в основу которой положен когнитивный и перцептивный опыт индивида [Суржанская, 2011, с. 74]. Культурно-концептный подход направлен на разработку приемов и способов освоения содержания концептов как «молекул мысли» носителей языка [Книгин, 1999], в связи с чем проводится осмысление концептной информации в дискурсах и текстах иноязычной культуры. Лингвокультурология и лингвоконцептология как ее составляющая исследуют язык с целью выявления языковых средств экспликации культурных концептов. ККП направлен на разработку и обоснование методических приемов и способов освоения выявленных языковых средств вербализации концептов и их использования в процессе коммуникации.

Представленный подход предполагает решение ряда вопросов. *На теоретическом уровне* – исследование концепта в качестве лингводидактического феномена. *На уровне практики* преподавания иностранного языка (ИЯ) –

проектирование и моделирование способов работы со средствами языковой репрезентации концепта, направленных на освоение его содержания; проектирование и моделирование способов работы с текстами иноязычной культуры как источником информации о культурной специфике концепта.

Данные направления методического исследования включают в себя: *исследование на уровне аспектов языка*: изучение оптимальных приемов введения, активации и закрепления лексических и грамматических средств номинации концепта с целью усвоения его содержания; *исследование на уровне работы с текстом*: разработку критериев отбора и методики работы с текстами культуры, содержащими культурно-релевантные сведения о содержании концепта; *исследование на уровне видов речевой деятельности*: изучение путей и способов имплементации освоенной информации о содержании культурных концептов и их языковой объективации в профессиональную коммуникацию.

Целью культурно-концептного подхода является обучение студентов пониманию иноязычной культуры через понимание лингвоконцептов и дальнейшему использованию полученных знаний и языковых средств в профессиональной МКК. Помимо этого, реализация подхода направлена на: обучение ориентировке в потоках иноязычных данных и фактов; сохранение этнокультурной идентичности в межкультурном диалоге; создание прочной и надежной основы для достижения профессиональных целей и продвижения интересов страны на мировом уровне.

В качестве *методологических основ культурно-концептного подхода* выступают общефилософские положения (теория познания и отражения: картина мира и ее отражение в сознании средствами двух языков; теория связи языка и мышления; учение о формах сознания человека), положения общенаучных концепций – системного и комплексного подходов, положения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, теоретические положения общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы в обучении ИЯ.

Наиболее тесным образом культурно-концептный подход связан с лингвокультурологическим подходом. ККП базируется на теоретических положениях лингвокультурологии и развивает их в лингводидактической перспективе. Понимание центральной категории ККП – культурного концепта – заимствуется из лингвокультурологии, рассматривающей сосредоточение культуры в языке и дискурсе [В. В. Красных, 2002, с. 12], а также исследующей единицы национального менталитета и их отражение в языке [Л. В. Московкин, 2014, с. 75]. Лингвокультурология трактуется авторами в первую очередь как лингвистическая дисциплина, граничащая со смежными науками, исследующими культуру, и не мыслится в роли аспекта преподавания иностранного языка [В. В. Воробьев, 2008, с. 32]. В данной связи культурно-концептный подход выступает в качестве лингводидактической реализации основных положений лингвокультурологии.

Вместе с тем ККП является самостоятельным подходом, обладающим собственной спецификой. Так, в лингвокультурологическом подходе сведения о содержании культурных концептов поступают в процессе анализа языковых единиц, вербализующих данные ментальные сущности. В культурно-концептном подходе указанная информация извлекается, помимо этого, из текстов иноязычной культуры, созданных носителями языка и содержащих концептные сведения. К изучению привлекается широкий пласт научных, художественных и публицистических текстов. Более того, ККП позволяет реализовать квантирование (то есть дробление на фрагменты, кванты) предложенного к изучению концептного знания и его выражение средствами языка.

Культурно-концептный подход рассматривается в диссертации на трех уровнях: 1) философском уровне изучения проблемы; 2) общенаучном уровне, где представлено его содержание; 3) частнонаучном уровне, где разрабатывается методическая система обучения и на ее базе осуществляется подготовка специалистов-международников.

Таким образом, ККП опирается *на философские основания*, строится на основе *концепции* и реализуется в *системе принципов*. Идеи подхода и иноязычной концепция профессиональной подготовки студентов-международников позволяют

научно обосновать *методическую систему* обучения иностранному языку работников международной деятельности. Согласно разработанной концепции, методическая система включает: цели и задачи обучения по ФГОС ВО (3++), ОПОП; опору на подходы и принципы обучения; содержание обучения; используемые технологии; систему упражнений на усвоение и использование различных видов концептов; средства обучения; оценочные инструменты достигнутых результатов обучения.

Культурно-концептный подход направлен на решение проблемы вычленения и постижения концептной информации. В настоящем исследовании теория и практика освоения концептов обозначена в качестве концептодидактики. *Концептодидактика* понимается как наука, исследующая процесс, закономерности, методы и средства обучения иноязычным концептам и их изучения, используемые в соответствии с образовательными целями. Несмотря на высокий интерес к обучению концептам культуры и растущее количество исследований, в поле данной науки остается большое количество методических проблем, требующих своего решения. ККП лежит в русле концептодидактики. В соответствии с этим вводимые в терминологический оборот новые понятия, а также результаты осмысления закономерностей обучения концептам, анализ средств обучения, разработка методики обучения смогут обогатить данную науку.

В то же время проведенный анализ теоретических и эмпирических источников показал, что в настоящее время в теории и методике обучения иностранным языкам еще отсутствует единый подход, направленный на овладение студентами культурой иноязычного социума посредством изучения ее базовых единиц – лингвокультурных концептов, а также концептосферы как их совокупности. Исследование достижений современной науки, опыта работы факультетов, готовящих специалистов международного профиля, системы обучения ИЯ студентов-международников подтверждают, что достижению указанной цели препятствует ряд **противоречий**:

на социальном уровне: между запросом современного общества на подготовку специалистов, умеющих успешно решать задачи профессиональной

межкультурной коммуникации, одним из основополагающих условий которой является понимание системы взглядов и идей собеседника, и недостаточным использованием в практике вузовского обучения подходов и технологий, позволяющих достичь указанной цели;

на теоретико-методологическом уровне: между отсутствием научно подкрепленных концептуальных основ, позволяющих систематически выстроить процесс познания культуры посредством осмысления лингвоконцептов и необходимостью проектирования таких оснований и алгоритмов;

на научно-методическом уровне: между потребностью в создании научно-методического обеспечения целостной системы освоения концептов иноязычной культуры и дефицитом профильных методических исследований и моделей обучения, позволяющих комплексно решить данную проблему;

на содержательно-технологическом уровне: между актуальностью разработки конкретных процедур и технологий использования культурно-концептной информации в процессе иноязычной подготовки специалистов-международников и недостаточной представленностью технологического наполнения, раскрывающего содержание, организацию и возможности осуществления такой подготовки.

Выявленные противоречия задали вектор научной деятельности и позволили сформулировать **проблему исследования:** что представляют собой теоретико-методологические основы культурно-концептного подхода и как должно быть организовано преподавание ИЯ студентам-международникам, чтобы обеспечить получение ими квантированного и структурированного знания о концептосфере изучаемого лингвосоциума и овладение языковыми средствами его выражения в целях ведения профессиональной МКК?

На основании вышеназванной проблемы определена **тема исследования**: «Культурно-концептный подход в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности».

Степень разработанности темы исследования. Разработка и реализация культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов

факультетов международной направленности основываются на анализе научных трудов в области философии, лингвистики, когнитологии, психологии, психолингвистики, педагогики и методики обучения иностранным языкам.

Основной категорией культурно-концептного подхода является лингвокультурный концепт. Исходя из этого, в качестве теоретических предпосылок ККП выступают исследования в области лингвокогнитологии (Н. Н. Болдырев [Болдырев, 2000; 2002; 2014], В. З. Демьянков [Демьянков, 2001], А. А. Кибрик [Кибрик, 2008], Е. С. Кубрякова [Кубрякова, 1988; 1991; 1996], Дж. Лакофф [Лакофф, 2023], З. Д. Попова, И. А. Стернин [Попова, 1999; 2007], Т. Г. Скребцова [Скребцова, 2011], Р. М. Фрумкина [Фрумкина, 2008]) и лингвокультурологии (Н. Ф. Алефиренко [Алефиренко, 2012], Н. Д. Арутюнова [Арутюнова, 1999], А. Вежбицкая [Вежбицкая, 2001; 2011], В. В. Виноградов [Виноградов, 1980; 2005], С. Г. Воркачев [Воркачев, 2004], В. В. Воробьев [Воробьев, 2008], С. В. Иванова [Иванова, 2003], В. И. Карасик [Карасик, 2002; 2005; 2010], В. В. Колесов [Колесов, 2002; 2004], В. В. Красных [Красных, 2002; 2003; 2011], Д. С. Лихачев [Лихачев, 1999], С. Х. Ляпин [Ляпин, 1997], В. А. Маслова [Маслова, 2010], Р. И. Павиленис [Павиленис, 1983], М. В. Пименова [Пименова, 2011], Г. Г. Слышкин [Слышкин, 2000; 2004], Ю. С. Степанов [Степанов, 1997], В. Н. Телия [Телия, 1996]), S. Lindsay [Lindsay, 2000], A. Wierzbicka [Wierzbicka, 2003] и др.), способствовавшие всесторонней разработке данного научного понятия.

Кроме того, теоретическую базу составляют исследования концепта в рамках философии (Ф. Гваттари, Ж. Делёз [Делёз, 1999], А. Н. Книгин [Книгин, 1999], С. С. Неретина [Неретина, 1998], В. Н. Сагатовский [Сагатовский, 2008], Ю. В. Суржанская [Суржанская, 2011], Б. П. Шошин [Шошин, 1994]), а также политических наук (О. Ю. Бойцова [Бойцова, 2018], В. И. Герасимов [Герасимов, 2002], В. А. Гуторов [Гуторов, 2014], М. В. Ильин [Ильин, 2015], В. Г. Ледяев [Ледяев, 2001], В. П. Макаренко [Макаренко, 2013], С. С. Неретина [Неретина, 2009], А. Н. Приходько [Приходько, 2013], О. В. Хархордин [Хархордин, 2011]) ввиду того, что в диссертации предлагается концепция осмысления ментальных

сущностей преимущественно политического дискурса, облигаторного для овладения студентами международного профиля.

Вместе с тем разработка культурно-концептного подхода основывается на трудах ученых в области педагогики и методики преподавания иностранного языка. В качестве методологической базы ККП выступают культурно-ориентированные подходы в обучении иностранным языкам: лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров [Верещагин, 1980; 1990], Г. Д. Томахин [Томахин, 1996], О. Г. Оберемко [Оберемко, 2003, 2024] и др.), социокультурный (В. В. Сафонова [Сафонова, 1992; 1996; 1998; 2004] и др.), поликультурный (Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2008; 2015], П. В. Сысоев [Сысоев, 2001; 2009], Л. П. Халяпина [Халяпина, 2006] и др.), лингвокультуроведческий (В. П. Фурманова [Фурманова, 1993; 1994] и др.), межкультурный (А. Л. Бердичевский [Бердичевский, 2020], Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2008; 2022], Г. В. Елизарова [Елизарова, 2005], И. Л. Плужник [Плужник, 2003], Е. Г. Тарева [Тарева, 2016] и др.), лингвокультурологический (В. В. Воробьев [Воробьев, 2008], В. А. Маслова [Маслова, 2004; 2010] и др.).

Имеется достаточно большое количество методических исследований, проведенных в рамках лингвокультурологического подхода (М. Г. Большакова [Большакова, 2018], М. В. Виноградова [Виноградова, 2013], А. М. Ионова [Ионова, 2012], Г. А. Кажигалиева [Кажигалиева, 2001], Е. Е. Макарова [Макарова, 2010], М. А. Суворова [Суворова, 2000], Н. А. Фоменко [Фоменко, 2005], И. В. Харченкова [Харченкова, 2014] и др.) и подготовивших почву для возникновения культурно-концептного подхода.

Большую роль в становлении ККП сыграли исследования методической реализации лингвоконцептов (Н. М. Андронкина [Андронкина, 2009], А. В. Войнова [Войнова, 2013], Р. В. Гурина [Гурина, 2005], Е. А. Карташова [Карташова, 2010], Н. И. Курганова [Курганова, 2008], А. М. Лесохина [Лесохина, 2011], Н. Е. Некора [Некора, 2008], И. Ф. Савельева [Савельева, 2009], С. А. Сотникова [Сотникова, 2009], И. А. Сысоева [Сысоева, 2009] и др.). Разработке ККП способствовали научные труды, в которых предлагаются понятия

поликонцептуальной компетентности (Л. П. Халяпина [Халяпина, 2006, с. 70-85]), концептуальной (Е. В. Мошняга [Мошняга, 2011 а, 2011 б]) и концептной компетенции (С. С. Василенко [Василенко, 2014]); концепт рассматривается как базовая дидактическая единица (С. В. Чернышов [Чернышов, 2016 а; 2016 б]), основная единица профессиональной подготовки (Н. В. Макшанцева [Макшанцева, 2011, с. 2]), единица отбора учебного материала (Л. П. Тарнаева [Тарнаева, 2011, с. 5]).

В работах С. В. Чернышова [Чернышов, 2016 а; 2016 б] разрабатывается эмотивно-концептный подход, в рамках которого формируется эмотивная компетенция, вводится понятие лингвоконцептодидактики. В диссертации Н. В. Макшанцевой [Макшанцева, 2011] с точки зрения концептуального подхода рассматривается модель языковой личности. Автор видит в феномене «концепт» продуктивную теоретическую основу для построения современной системы обучения. Н. Л. Мишатина [Мишатина, 2010] предлагает лингвоконцептоцентрический подход в обучении русскому языку как иностранному и намечает основы методической лингвоконцептологии. С. С. Василенко [Василенко, 2014] создает методику формирования концептной компетенции и предлагает реализовывать ее в рамках концептно-системного подхода.

Изучение вышеуказанных научных трудов показало, что идея получения обучающимися международного профиля сегментированного культурно-концептного знания и одновременного усвоения языковых средств его репрезентации еще не получила своего теоретико-методологического обоснования и реализации в системе вузовского иноязычного образования. Учеными разработаны отдельные аспекты вышеназванной проблематики в целях обучения различных целевых групп. Тем самым можно утверждать, что, несмотря на имеющиеся научные предпосылки к постановке и исследованию сформулированной проблемы, она все еще не получила своего научного разрешения.

Объект исследования составляет процесс обучения иностранному языку студентов факультетов международной направленности.

Предметом исследования является культурно-концептный подход к обучению иностранному языку студентов-международников.

Цель исследования состоит в разработке научно-теоретических основ культурно-концептного подхода к обучению иностранному языку студентов международного профиля.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что обучение специалистов-международников иностранному языку будет эффективным и позволит освоить сумму культурно-концептных знаний и средств языковой номинации концептов с целью их использования в процессе профессиональной МКК, если оно:

– базируется *на научно-обоснованной концепции*, состоящей из целеполагающего, концептуального, содержательного, реализационного блоков и являющейся основанием для разработки культурно-концептного подхода;

– осуществляется *на основе теоретических положений* культурно-концептного подхода, заключающихся в понимании процесса изучения культурных концептов в качестве реальной возможности познания иноязычного социума и его концептосферы; в направленности на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение языка и культуры как системы концептов происходит в неразрывной связи; в понимании процедуры освоения концептосферы лингвосоциума в качестве процесса осмысления и анализа, обеспечивающего сохранение культурной идентичности студентов; в выделении двух уровней рассмотрения культурных концептов – лингвистического, и философского; в определении основной отличительной особенности ККП: рассмотрении процесса обучения ИЯ как лингвофилософского способа освоения новой иноязычной реальности;

– обеспечено системой *разработанных базовых понятий*, способствующих концептуализации подхода: «концептодидактика», «культурно-концептная компетенция», «культурно-специфическое поле концепта», «культурно-

информационный базис обучающихся», «концептно-информационная ценность текста», «культурно-критический анализ информации», «культурно-аналитическая перцепция», «культурно-концептный комментарий», «литературно-концептный минимум», «мультимедийная культурно-языковая среда», а также системой *уточненных* методических и лингвистических *понятий*: «культурный концепт», «концептосфера», «культурно-концептная информация», «принцип контекстуализации», «принцип учета релятивизма медийного контекста», «принцип синтеза культурно-релевантных сведений», «принцип верификации иноязычных сообщений», «обучение в организованной / неорганизованной культурно-языковой среде», «феномен повторного пребывания в среде»;

– строится на основе *принципов*, составляющих теоретическую базу культурно-концептного подхода: *культурологически ориентированных* (диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность), *аналитико-ориентированных* (опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа, синтеза культурно-релевантных сведений), *сопоставительно-ориентированных* (верификации иноязычных сообщений, контекстуализации информационного источника, учета релятивизма медийного пространства), *личностно-ориентированных* (учета языковой картины мира, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки языковых и концептных сведений);

– реализуется на основе *методической системы*, включающей в себя цель обучения, стратегии и тактики обучения, средства обучения, планируемые результаты обучения. Предложенная методическая система воплощается в комплексе разработанных и апробированных приемов и упражнений на овладение языковыми средствами объективации концептов, обучение аналитической перцепции, профессионально ориентированной интеракции и контроль учебных достижений;

– обеспечено соответствующими *средствами обучения*, включая систему художественных, публицистических и научных аутентичных текстов культуры

различных видов и жанров, аудио- и видеоматериалов, а также мультимедийную культурно-языковую среду;

– основывается на разработанном *алгоритме формирования аналитических способностей* студентов: развития их критического мышления и обучения основам культурно-критического анализа иноязычной информации;

– результаты обучения ИЯ в соответствии с идеями подхода оцениваются на основе предложенной *системы контрольных заданий*, позволяющей отследить динамику формирования культурно-концептной компетенции и итоговый уровень владения ею.

Задачи исследования:

1. Выявить роль культурно-ориентированных подходов и их теоретических идей в вузовском иноязычном образовании.
2. Рассмотреть культурные концепты и их языковое воплощение в качестве источника содержательной базы обучения иностранному языку в высшем учебном заведении.
3. Дать теоретико-методологическое обоснование культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности; определить сущность и содержание культурно-концептной компетенции.
4. Разработать и теоретически обосновать принципы культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку.
5. Выявить специфику содержательных компонентов обучения иностранному языку в рамках культурно-концептного подхода и дать их дидактико-методическую характеристику.
6. Разработать и научно-теоретически обосновать методическую систему обучения иностранному языку специалистов международного профиля, реализующую культурно-концептный подход.
7. Определить эффективность внедрения культурно-концептного подхода в обучение немецкому языку студентов МГИМО.

Методологические основы исследования составили:

– положения системного и синергетического подходов (П. В. Алексеев, А. В. Панин [Алексеев, 2015], В. Г. Афанасьев [Афанасьев, 2019], И. Л. Бим [Бим, 1977; 1988; 2001; 2010], И. В. Блауберг [Блауберг, 1997], Б. С. Гершунский [Гершунский, 2002], Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова [Гусинский, 2003], И. Я. Лернер [Лернер, 1981], Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко [Назарова, 2001], Г. Хакен [Хакен, 2015], Э. Г. Юдин [Юдин, 1978] и др.);

– исследования в рамках личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов (Б. Г. Ананьев [Ананьев, 2001], И. Л. Бим [Бим, 2001; 2010], Е. В. Бондаревская [Бондаревская, 2000], Л. С. Выготский [Выготский, 2005], В. В. Давыдов [Давыдов, 2004], А. С. Запесоцкий [Запесоцкий, 2008], И. А. Зимняя [Зимняя, 1991; 2000; 2001], И. А. Колесникова [Колесникова, 2001], С. В. Кульневич [Кульневич, 1997], А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 2005], А. В. Петровский [Петровский, 1986], П. И. Пидкасистый [Пидкасистый, 2014], С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2003; 2012], Н. Г. Свинина [Свинина, 2001], В. В. Сериков [Сериков, 2024], А. В. Хуторской [Хуторской, 2012], Д. Б. Эльконин [Эльконин, 1995], И. С. Якиманская [Якиманская, 2000] и др.);

– положения дидактических подходов: комплексного (Ю. К. Бабанский [Бабанский, 1989], М. М. Поташник, М. В. Кабатченко [Поташник, 1980] и др.), компетентностного (В. И. Байденко [Байденко, 2004], И. Л. Бим [Бим, 2001; 2010], И. А. Зимняя [Зимняя, 2012], Г. С. Трофимова [Трофимова, 200], Л. П. Халяпина [Халяпина, 2006], А. В. Хуторской [Хуторской, 2013] и др.); ценностного А. А. Ручка [Ручка, 1989], В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова [Сластенин, 2003], В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев [Слободчиков, 2014]); текстового или дискурсивного (Н. С. Болотнова [Болотнова, 2009], И. Н. Зайдман [Зайдман, 2015], Е. С. Никитина [Никитина, 2016], Т. М. Пахнова [Пахнова, 2006] и др.);

– положения подходов в области теории и методики преподавания иностранных языков: коммуникативного (М. А. Ариян [Ариян, 2009], Р. П. Мильруд [Мильруд, 2005], Е. И. Пассов [Пассов, 2000; 2010 а; 2010 б] и др.), ситуативного (Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2008; 2015; 2022], Е. И. Пассов [Пассов,

2010 а; 2010 б], В. Л. Скалкин [Скалкин, 1989], Н. М. Солодухо [Солодухо, 2005] и др.), когнитивного (Н. И. Алмазова [Алмазова, 2003], И. Л. Бим [Бим, 2001; 2010], Р. П. Мильруд [Мильруд, 2005], А. Н. Шамов [Шамов, 2005; 2016] и др.);

– исследования в рамках культурно-ориентированных подходов (Н. В. Барышников [Барышников, 2020], Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров [Верещагин, 1980; 1990], Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2008; 2015; 2022], В. В. Сафонова [Сафонова, 1992; 1996; 1998; 2004], П. В. Сысоев [Сысоев, 2001; 2009], Е. Г. Тарева [Тарева, 2016], С. Г. Тер-Минасова [Тер-Минасова, 2000], В. П. Фурманова [Фурманова, 1993; 1994], И. И. Халеева [Халеева, 1990], C. Altmayer [Altmayer, 2006; 2008; 2010], G. Hofstede [Hofstede, 2001], G. Neuner, B. Hufeisen [Neuner, 2004], A. Thomas [Thomas, 2014], A. Wierlacher [Wierlacher, 2001] и др.).

Теоретическими основаниями исследования явились:

– фундаментальные положения теорий философии образования, педагогики и обучения иностранным языкам (Э. Г. Азимов [Азимов, 2009], И. Л. Бим [Бим, 2001; 2010], Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2008; 2015; 2022], Н. И. Гез [Гез, 1982], Т. А. Дмитренко [Дмитренко, 2004; 2020], П. И. Касаткин [Касаткин, 2018], Б. А. Лапидус [Лапидус, 1986], М. В. Ляховицкий [Ляховицкий, 1981], Р. П. Мильруд [Мильруд, 2005], Р. К. Миньяр-Белоручев [Миньяр-Белоручев, 2012], А. А. Миролюбов [Миролюбов, 2002], З. Н. Никитенко [Никитенко, 2015], О. Г. Оберемко [Оберемко, 2003; 2024], Е. И. Пассов [Пассов, 2000; 2010 а; 2010 б], Е. С. Полат [Полат, 2010], П. В. Сысоев [Сысоев, 2001; 2009], Е. Г. Тарева [Тарева, 2016], С. В. Чернышов [Чернышов, 2016; 2022], А. Н. Шамов [Шамов, 2012; 2016], С. Ф. Шатилов [Шатилов, 1986], Л. В. Щерба [Щерба, 2008], А. Н. Щукин [Щукин, 2004], E. Apeltauer [Apeltauer, 2010; 2017], R. Bohn [Bohn, 2000], H.-J. Krumm [Krumm, 2017] и др.);

– теоретические основы психологии и психолингвистики (Б. Г. Ананьев [Ананьев, 2001], А. Г. Асмолов [Асмолов, 2011], Л. С. Выготский [Выготский, 2005], В. В. Давыдов [Давыдов, 2004], А. А. Залевская [Залевская, 2001], И. А. Зимняя [Зимняя, 2000; 2001], Е. П. Ильин [Ильин, 2011], А. А. Леонтьев

[Леонтьев, 2014; 2023], А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 2005], А. Р. Лурия [Лурия, 2020], А. В. Петровский [Петровский, 1986], С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2003; 2012], Р. М. Фрумкина [Фрумкина, 2008], М. А. Холодная [Холодная, 2002], Д. Б. Эльконин [Эльконин, 1995], И. С. Якиманская [Якиманская, 2000] и др.);

– концептуальные положения лингвокогнитологии (Н. Н. Болдырев [Болдырев, 2000; 2002; 2014], В. З. Демьянков [Демьянков, 2001], А. А. Кибрик [Кибрик, 2008], Е. С. Кубрякова [Кубрякова, 1988; 1991; 1996], Дж. Лакофф [Лакофф, 2023], З. Д. Попова, И. А. Стернин [Попова, 1999; 2007], Т. Г. Скребцова [Скребцова, 2011], Р. М. Фрумкина [Фрумкина, 2008], W. Croft [Croft, 2004], V. Evans [Evans, 2006], R. L. Goldstone [Goldstone, 2003], C. P. Sobel [Sobel, 2013] и др.);

– концептуальные положения лингвокультурологии и лингвоконцептологии (Н. Ф. Алефиренко [Алефиренко, 2012], Н. Д. Арутюнова [Арутюнова, 1999], А. Вежбицкая [Вежбицкая, 2001; 2011], В. В. Виноградов [Виноградов, 1980; 2005], С. Г. Воркачев [Воркачев, 2004], В. В. Воробьев [Воробьев, 2008], С. В. Иванова [Иванова, 2003], В. И. Карасик [Карасик, 2002; 2005; 2010], Д. С. Лихачев [Лихачев, 1999], С. Х. Ляпин [Ляпин, 1997], В. А. Маслова [Маслова, 2010], Р. И. Павиленис [Павиленис, 1983], М. В. Пименова [Пименова, 2011], Г. Г. Слышкин [Слышкин, 2000; 2004], Ю. С. Степанов [Степанов, 1997], S. Lindsay [Lindsay, 2000], A. Wierzbicka [Wierzbicka, 2003] и др.);

– концепции языковой картины мира и языковой личности (Г. И. Богин [Богин, 1984], В. И. Карасик [Карасик, 2002; 2015], Ю. Н. Караулов [Караулов, 2019], Г. В. Колшанский [Колшанский, 1990; 2009], О. А. Корнилов [Корнилов, 2000], М. П. Котюрова [Котюрова, 2024], Н. А. Красавский [Красавский, 2001], В. В. Красных [Красных, 2002; 2011; 2019], А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина А. Д. Шмелев [Зализняк, 2005], В. И. Постовалова [Постовалова, 1988], Ю. Е. Прохоров [Прохоров, 2008], Б. А. Серебренников [Серебренников, 1988], Ю. А. Сорокин [Сорокин, 1988], И. И. Халеева [Халеева, 1990], Л. П. Халяпина [Халяпина, 2006], Е. С. Яковлева [Яковлева, 2013] и др.).

Для решения поставленных задач и подтверждения гипотезы использовались следующие **методы научного исследования:**

– теоретические: анализ научной литературы по проблеме диссертационного исследования; анализ педагогического опыта преподавателей МГИМО и других вузов / опыта автора диссертации; моделирование процесса изучения ИЯ и культуры на принципах культурно-концептного подхода в рамках учебного курса в МГИМО; анализ результатов опытного обучения студентов международного профиля на основе ККП;

– эмпирические: наблюдение за процессом обучения языку в МГИМО и других вузах; беседы со студентами и преподавателями ИЯ; анкетирование и интервьюирование; обобщение опыта внедрения культурно-концептного подхода; изучение продуктов учебной деятельности международников;

– статистические: проведение входного и итогового тестирования с целью определения уровня культурно-концептной компетенции обучающихся; проведение анкетирования и опросов студентов / преподавательского состава для выявления отношения к разработанному учебнику и учебному курсу, реализующим ККП; математическая обработка результатов проведенных срезов; анализ полученных эмпирических данных;

– формирующие: опытная проверка разработанного культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности.

Опытно-экспериментальная база исследования: Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. Общее количество участников опытного обучения на разных этапах его реализации составило 344 студента.

Организация и этапы исследования.

Исследование проводилось с 2014 по 2025 гг. и имело несколько этапов.

1. *2014-2016 гг.* Исследование научной литературы по вопросам культурно-ориентированного обучения в вузе, лингвокультурологического подхода к обучению, лингвоконцептологии и специфике овладения культурно-концептной

информацией в обучении ИЯ; проектирование методов научного исследования; изучение опыта интегрированного изучения языка и культуры; разработка концепции подхода; разработка ключевых принципов подхода; подготовка концепции УМК, создаваемого на основе подхода.

2. *2017-2020 гг.* Формирование понятийного аппарата культурно-концептного подхода; проведение тестирования, анкетирования студентов и преподавательского состава; сбор и анализ эмпирических данных; публикация научных статей, монографии и учебно-методического комплекса для обучения немецкому языку студентов международного профиля.

3. *2021-2025 гг.* Структурирование результатов диссертационного исследования; создание курса обучения немецкому языку, реализующего культурно-концептный подход, и проведение опытного обучения на его основе; доклады и выступления на конференциях, подготовка научных статей; представление результатов исследования в формате рукописи диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем

– создана *концепция*, в которой представлены целеполагающий, концептуальный, содержательный и реализационный блоки, выполняющие различные функции (методологическую, прогностическую и нормативную); предлагаемая концепция является научным основанием для разработки культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности;

– на основе предложенной концепции разработан *целостный культурно-концептный подход*, направленный на обеспечение адекватной лингвистической и культурологической подготовки студентов международного профиля;

– разработана *методическая система обучения*, реализующая ККП в образовательной практике по подготовке кадров для международной деятельности, включающая: цели и задачи обучения; опору на подходы и принципы обучения; содержание обучения; используемые технологии обучения, включая приемы, способы и формы работы; систему упражнений на овладение языковыми средствами объективации концептов, обучение аналитической перцепции,

профессионально ориентированной интеракции, контроль и оценку достижений студентов в овладении концептной информацией и ее реализации в МКК; средства обучения (система аутентичных текстов разных видов и жанров, аудио- и видеоматериалы); достигнутые результаты обучения (уровни владения, качество владения концептами, умение ими пользоваться в профессиональной деятельности);

– предложен *алгоритм культурно-концептного анализа* иноязычных источников, представляющий собой многоэтапную процедуру извлечения и осмысления сведений о лингвокультурных концептах, позволяющий объективировать картину мира, транслируемую текстом, и понимать менталитет носителя языка;

– рекомендованы *формы работы в мультимедийной* моделируемой *культурно-языковой среде*, используемой при обучении культурным концептам;

– *процесс освоения культурно-концептной информации* и ее применения в смоделированной профессиональной МКК обозначен в качестве информационно-деятельностного процесса. Предложены этапы его реализации: 1) рецептивно-интерпретативный; 2) коммуникативно-практический и 3) контрольно-оценочный. В рамках рецептивно-интерпретационного этапа происходит восприятие концептных сведений и их осмысление в процессе интерпретации. Коммуникативно-практический этап предполагает практическое применение полученных знаний в ходе профессионально ориентированной коммуникации. Контрольно-оценочный этап предусматривает осуществление деятельности студентов-международников по контролю и оценке эффективности усвоения новых культурно-специфических сведений и их практического применения;

– спроектированы три *стадии работы с текстом иноязычной культуры* как источником культурно-концептной информации: стадия понимания фактов, стадия понимания смысла, стадия оценки и прогнозирования;

– предложены *критерии отбора концептов* немецкой лингвокультуры: наличие культурной специфики, рекуррентность, соответствие тематике вузовских

учебных программ, соответствие имени концепта и его номинативного поля языковому уровню студентов;

– разработаны *критерии отбора текстов* культуры, привлекаемых в качестве источника культурно-концептной информации: концептно-информационная ценность, соответствие программам подготовки специалистов международного профиля, созвучность интересам и профессиональным запросам студентов, новизна и актуальность сведений, соответствие языковому уровню обучающихся;

– рекомендованы *критерии отбора литературно-концептного минимума* студента-международника: известность большинству образованных носителей немецкого языка; высокая художественная ценность, принадлежность к «золотому фонду» немецкой литературы; отражение ментальности, ценностей и специфики поведения немцев; представленность ключевых концептов немецкой культуры; содержательная, смысловая, культурологическая информативность произведения; воссоздание фактов и событий исторического прошлого и современности; ориентация на целевую группу – студентов международного профиля.

Теоретическая значимость исследования:

– впервые системно разработаны *научные основы* культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности. В качестве методологических оснований подхода выступают общефилософские положения, положения общенаучных концепций (системного и комплексного подходов), положения общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы. ККП рассматривается на трех уровнях: философском уровне изучения проблемы; общенаучном уровне, где представлено его содержание; частнонаучном уровне, где разрабатывается система обучения и методика подготовки специалистов-международников;

– разработана *система принципов*, составляющих *концептуальные основания* подхода: *культурологически ориентированных* – диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность; *аналитико-ориентированных* – опоры на

критическое мышление, культурно-критического анализа информации, синтеза культурно-релевантных сведений; *сопоставительно-ориентированных* – верификации иноязычных сообщений, контекстуализации, учета релятивизма медийного пространства; *личностно-ориентированных* – учета языковой картины мира носителей, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации;

– установлена *научно-теоретическая специфика* культурно-концептного подхода: в качестве ведущей цели обучения рассматривается приобретение знаний об иноязычных лингвоконцептах через языковые единицы и тексты культуры, а также формирование умений использования полученной информации и языковых средств ее выражения в процессе профессиональной МКК. Разработана *стратегия* реализации подхода, отражающая цель, принципы, тактики, средства обучения;

– определены *теоретические положения,* составляющие основу ККП: 1) понимание процесса изучения концептов в качестве реальной возможности познания социума; 2) направленность на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение языка и культуры осуществляется в неразрывной связи; 3) критический подход к освоению концептосферы, обеспечивающий сохранение культурной идентичности студентов; 4) выделение двух уровней рассмотрения концептов – конкретного (лингвистического), реализуемого через усвоение семантики языковых единиц, и глобального (философского), воплощаемого посредством извлечения концептной информации из текстов культуры; 5) рассмотрение процесса обучения ИЯ в качестве лингвофилософского способа освоения новой иноязычной реальности;

– обосновано и введено *базовое методическое понятие* «культурно-концептная компетенция», описано ее содержание, определены и научно обоснованы уровни владения, разработаны показатели для каждого уровня;

– дано определение *понятию* «культурный концепт» как *лингводидактическому конструкту* и основополагающей категории ККП, предложена лингводидактическая схема его информационной структуры;

– обоснованы и введены *новые методические понятия*: «концептодидактика», «культурно-специфическое поле концепта», «культурно-информационный базис обучающихся», «концептно-информационная ценность текста», «культурно-критический анализ информации», «культурно-аналитическая перцепция», «культурно-концептный комментарий», «литературно-концептный минимум», «мультимедийная культурно-языковая среда»;

– уточнены *методические понятия*: «культурный концепт», «концептосфера», «культурно-концептная информация», «принцип анализа темпорального и событийного контекста, или принцип контекстуализации», «принцип учета релятивизма медийного контекста», «принцип синтеза культурно-релевантных сведений», «принцип верификации иноязычных сообщений», «содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная, эксплицитная и имплицитная информация иноязычного источника», «обучение в организованной / неорганизованной культурно-языковой среде», «феномен повторного пребывания в среде»;

– разработан *алгоритм поэтапной экспликации концепта*, реализуемый на трех взаимосвязанных уровнях: 1) уровне сопоставления концептов двух культур – сопоставительном; 2) уровне осмысления понятийного ядра концепта – понятийном; 3) уровне осмысления культурно-специфического поля концепта – культурно-специфическом. Предложенный алгоритм воплощается через систему приемов и упражнений, служащих сообщению и усвоению концептной информации;

– в структуре иноязычного образования обогащен *содержательный компонент* за счет включения в него культурных концептов как ключевых единиц и носителей информации об изучаемом лингвосоциуме; выделены *группы культурных концептов*: уникальные концепты культуры, культурно-специфические концепты, культурно-нейтральные концепты;

– разработана *модель учебной концептосферы*, состоящей из нескольких слоев: верхнего, представленного мегаконцептами или ключевыми концептами культуры; среднего, содержащего макроконцепты или значимые концепты

культуры, и нижнего, включающего в себя микроконцепты или вспомогательные концепты культуры;

– определены *возможности реализации* основных положений культурно-концептного подхода в вузовском образовательном процессе при подготовке студентов факультетов международной направленности.

Практическая значимость:

– культурно-концептный подход внедрен в образовательный процесс в МГИМО МИД России в обучение иностранным языкам студентов международного профиля;

– теоретико-методологические положения исследования и результаты их практической реализации обеспечили высокое качество иноязычной подготовки студентов-международников и сформированность у них культурно-концептной компетенции;

– методическая система, воплощающая культурно-концептный подход и направленная на формирование культурно-концептной компетенции, реализована в учебниках по практике немецкого языка;

– создана система средств обучения немецкому языку и культуре как содержательному компоненту культурно-концептного подхода;

– предложен комплекс практических рекомендаций и критериев для отбора культурных концептов, иноязычных текстов культуры, литературно-концептного минимума, используемых при обучении студентов-международников профессиональной МКК на иностранном языке;

– на основании предложенных критериев отобраны концепты немецкой лингвокультуры, используемые в качестве темообразующих лингвоконцептов при разработке учебных материалов и учебных пособий;

– на основании разработанных критериев отобраны тексты культуры, привлекаемые в качестве источника культурно-концептной информации при обучении немецкому языку студентов факультетов международной направленности;

– на основании предложенных критериев отобран литературно-концептный минимум студента-международника, представляющий собой минимизированный корпус художественных текстов, известных большинству носителей языка и отражающих ключевые концепты немецкой культуры;

– разработана и воплощена в практику преподавания система упражнений, позволяющая реализовать культурно-концептный подход и способствующая становлению иноязычной культурно-концептной компетенции. Предложенная система состоит из четырех подсистем упражнений, направленных на: 1) экспликацию концептов и освоение языковых средств их репрезентации, 2) обучение культурно-аналитической перцепции, 3) обучение профессионально ориентированной интеракции, 4) оценку достижений студентов в овладении концептной информацией и ее использовании в МКК;

– представлено учебно-методическое обеспечение по реализации культурно-концептного подхода в виде учебно-методических комплексов «Im Klartext A 1», «Im Klartext A 2» для обучения студентов международного профиля, используемых в МГИМО, филиалах МГИМО, РГГУ, Дипломатической академии МГИМО МИД России.

Соответствие диссертации паспорту специальности.

Диссертационное исследование соответствует научной специальности 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки (высшее образование)) (педагогические науки):

1. Методологические подходы к построению предметного образования;

2. Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования;

3. Развитие информационно-когнитивных технологий получения знаний средствами учебного предмета;

а также перечню приоритетных направлений научных исследований МГИМО МИД России:

1. Академическое развитие в системе высшего образования стран мира / Academic Development in Higher Education.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационного исследования гарантируется использованием фундаментальных философских, лингвистических, психологических, психолингвистических, педагогических, методических научных концепций и подходов; опытной проверкой предложенного культурно-концептного подхода; последовательностью научного анализа процесса презентации, осмысления, усвоения и использования концептной информации языковой личностью студента-международника; корректной логикой построения методической системы, воплощающей ККП; разработкой и применением методов исследования, конгруэнтных предмету, целям и задачам диссертации.

Личный вклад соискателя.

В настоящем диссертационном исследовании автором разработан культурно-концептный подход к обучению иностранным языкам; описаны его основные положения и принципы. В контексте ККП создана и апробирована методическая система обучения студентов-международников культурным концептам немецкого языка (НЯ); проведено опытное обучение, направленное на контроль эффективности предложенного подхода и его методической реализации; проведен анализ эмпирических данных и их интерпретация.

Положения, выносимые на защиту:

1. Культурно-концептный подход в системе методических концепций и подходов к обучению иностранному языку является основополагающим для формирования культурно-концептной компетенции как ключевого компонента коммуникативной компетенции. Культурно-концептная компетенция представляет собой систему знаний о концептосфере страны изучаемого языка и способность пользоваться ими в процессе межкультурной коммуникации. Ее формирование является основной целью иноязычной подготовки студентов факультетов международной направленности и условием их успешной профессиональной деятельности.

2. В качестве методологических основ культурно-концептного подхода выступают философские положения; положения общенаучных концепций – системного и комплексного подходов; теоретические положения ведущих общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы; положения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. ККП базируется на системе разработанных принципов и проявляется в концепции, построенной на основе общетеоретических положений педагогики и методики; имеющей цель и принципы; определяющей стратегии и тактики обучения.

Обоснование культурно-концептного подхода представлено на трех уровнях: философском, общенаучном, частнонаучном. Философский уровень является методологической базой, детерминирующей концепцию подхода. Все идеи, изложенные в контексте данного уровня, составляют стратегию обучения. Общенаучный уровень определяет руководящие принципы, значимые для лингводидактики и теоретических основ методики преподавания иностранных языков. На указанном уровне отражается содержание подхода и описана тактика обучения. В рамках частнонаучного уровня разрабатываются способы воплощения подхода через компоненты созданной методической системы обучения. Данный уровень является технологическим уровнем осуществления подхода, представляющим его реализацию на практике.

Суть культурно-концептного подхода состоит в исследовании путей и способов осмысления иноязычной культуры через освоение концептов как ее единиц. Его внедрение способствует осуществлению диалога культур, обеспечивающего высокий уровень взаимопонимания и возможность достижения позитивных результатов в межкультурном взаимодействии.

Основными методологическими положениями подхода являются: понимание процесса изучения концептов в качестве реальной возможности познания социума; направленность на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение языка и культуры реализуется в неразрывной связи; критический подход к освоению концептосферы, обеспечивающий сохранение культурной

идентичности студентов; выделение двух уровней рассмотрения концептов – конкретного (лингвистического), реализуемого через усвоение семантики языковых единиц, и глобального (философского), воплощаемого посредством извлечения концептной информации из текстов культуры; рассмотрение процесса обучения ИЯ в качестве лингвофилософского способа освоения новой иноязычной реальности.

3. В качестве концептуальных оснований подхода выступает система принципов: культурологически ориентированных – диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность; аналитико-ориентированных – опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа информации, синтеза культурно-релевантных сведений; сопоставительно-ориентированных – верификации иноязычных сообщений, контекстуализации, учета релятивизма медийного пространства; личностно-ориентированных – учета языковой картины мира носителей, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации.

4. Культурно-концептный подход в обучении ИЯ реализуется в неразрывной связи его компонентов: целевого (формирование культурно-концептной компетенции); мотивационного (обеспечение устойчивой мотивации к изучению языка и культуры как условия и средства профессионального общения); содержательного (сообщение знаний об отличительных чертах языковой и концептуальной картин мира; отбор языковых и текстовых материалов, эксплицирующих лингвоконцепты; разработка профессионально- и лингвокультурологически детерминированной тематики); ценностного (осознание ценностей родной культуры; критический анализ ценностей иной культуры); процессуального (разработка методических основ обучения ИЯ в рамках культурно-концептного подхода, его принципов, содержания, средств, методов и приемов освоения культурных концептов и концептосферы), результативного (разработка форм контроля, уровней и показателей сформированности культурно-

концептной компетенции как приобретенной способности и отличительной черты специалиста международного профиля).

5. Методическая система обучения иностранному языку специалистов-международников, реализующая культурно-концептный подход, основывается на разработанном алгоритме формирования аналитических способностей студентов: развития их критического мышления и обучения основам культурно-критического анализа иноязычной информации. Она строится на применении комплекса специальных принципов обучения и включает в себя: цели и задачи обучения; содержание обучения (его лингвистический, психологический и дидактико-методический компоненты); используемые технологии обучения, включая приемы, способы, формы работы; систему упражнений на усвоение и использование различных видов концептов из жизни и культуры иного лингвосоциума; средства обучения; достигнутые результаты (владение концептами культуры, умение ими пользоваться в профессиональной деятельности), инструменты оценки уровня обученности студентов и качества порождаемых ими речевых продуктов. В качестве средств обучения, необходимых для реализации подхода, служат художественные, публицистические и научные тексты культуры, одновременно выступающие в роли средств создания иноязычной культурно-языковой среды.

6. Культурный концепт понимается как единица культуры, представленная в сознании носителя языка в качестве многомерной ментальной сущности, совокупности знаний и представлений, включающей в себя понятийную, образную, ценностную, ассоциативную, эмоциональную, символическую, историко-этимологическую информацию. В лингводидактических целях его информационная структура рассматривается в виде суммы компонентов: понятийного, образного и культурно-специфического поля. Выделяются уникальные, культурно-специфические, культурно-нейтральные концепты.

Культурный концепт предстает как единица организации культурно-специфического знания, необходимого специалистам в профессиональной коммуникации. На основе работы с концептом решаются информативные,

когнитивные, коммуникативные, социокультурные, психологические, воспитательные задачи обучения студентов и их подготовки к МКК.

7. Культурно-концептный подход эффективен на всех этапах обучения ИЯ студентов факультетов международной направленности при условии соблюдения системы его принципов. Методическая система, реализующая ККП, и результаты ее практического осуществления подтверждают реальную возможность усвоения комплекса культурно-концептных знаний, навыков и умений, входящих в состав культурно-концептной компетенции, с целью подготовки к их использованию в профессионально ориентированной межкультурной коммуникации.

Апробация и внедрение результатов и выводов исследования. Основные идеи и положения диссертации отражены в одной монографии, семнадцати научных публикациях в научных изданиях МБД, журналах из списка RSCI и Перечня ВАК:

1. Меркиш Н. Е. Культурный компонент значения лексических единиц в преподавании иностранного языка / Н. Е. Меркиш; под редакцией М. А. Чигашевой. – Москва: МГИМО-Университет, 2020. – 192 с.

2. Меркиш Н. Е. Культурно-концептная компетенция в структуре коммуникативной компетенции специалиста-международника / Н. Е. Меркиш // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 31. – № 1. – С. 87–99.

3. Меркиш Н. Е. Учебник по иностранному языку как источник информации о концептосфере изучаемого лингвосоциума / Н. Е. Меркиш, А. Н. Шамов, О. В. Принципалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6 (115). – С. 368–371.

4. Меркиш Н.Е. Исследование возможностей глобальной цифровой среды для институционального и самостоятельного ознакомления с культурно-концептной информацией / А.Н. Шамов, Н.Е. Меркиш, О.В. Принципалова // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – №1. – С. 168-183.

5. Меркиш Н.Е. Культурно-концептный подход в обучении немецкому языку студентов МГИМО / Н. Е. Меркиш // Мир науки, культуры, образования. – 2024. –

№ 4(107). – С. 352-355.

6. Меркиш Н.Е. Культурно-концептный подход в вузовском иноязычном образовании и его принципы / Н.Е. Меркиш // Педагогика. – 2024. – № 12. – С. 98-108.

7. Меркиш Н.Е. Анализ использования аутентичных текстов медиасферы в целях профессиональной подготовки студентов-международников / Н.Е. Меркиш // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11. – №6. – С. 161-178.

8. Меркиш Н.Е. Особенности осмысления культурного компонента лексики как предпосылка успешной коммуникации с носителем языка / Н.Е. Меркиш // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – №4. – С. 175-188.

9. Меркиш Н.Е. Bildung und Gebrauch des Perfekts. Eine Übungsreihe zum Thema «Winterferien» / Ю.Э. Мюллер, О.В. Принципалова, Н.Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2019. – №1. – С. 32-38.

10. Меркиш Н.Е. Текст иноязычной медиакультуры в языковом образовании / Н.Е. Меркиш // Язык и культура. – 2018. – №41. – С. 191-201.

11. Merkish N.E. The advantages of using multimedia cultural and linguistic environment in the process of teaching foreign languages / A.F. Mukhamadiarova, N.E. Merkish, M.A. Kulkova // Revista Publicando. – 2018. – 5 №16. (1). – P. 332-339.

12. Меркиш Н.Е. Освоение корреляций между вокабуляром и культурой Германии при изучении немецкого языка / Н.Е. Меркиш // Мир науки, культуры и образования. – 2017. – №6 (67). – С. 534-536.

13. Меркиш Н.Е. Культурно-критический анализ актуальных иноязычных источников информации в преподавании иностранного языка / А.Б. Меркиш, Н.Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2017. – №7. – С. 11-17.

14. Меркиш Н.Е. Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении / Н.Е. Меркиш // Язык и культура. – 2017. – №3 (39). – С. 226-236.

15. Меркиш Н.Е. Иноязычные массмедиа и особенности их использования в процессе обучения иностранному языку / Н.Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2016. – №1. – С. 2-8.

16. Меркиш Н.Е. Культурный компонент лексики в преподавании иностранного языка / Н.Е. Меркиш // Педагогика. – 2016. – №4. – С. 81-88.

17. Меркиш Н.Е. Об экспликации культурной семантики лексики СМИ при обучении иностранному языку / Н.Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2016. – №7. – С. 8-15.

18. Меркиш Н.Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н.Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2015. – №8 – С. 9-16.

Ключевые положения диссертации представлены в научных докладах на международных и всероссийских конференциях: Internationale Lehrertagung (Ludwig-Maximilians-Universität München, Мюнхен, 2004); Билингвальное обучение: опыт, проблемы и перспективы (СГУ, Саратов, 2005); Учитель, ученик, учебник (МГУ, Москва, 2008); Психолого-методические аспекты обучения студентов иностранным языкам для специальных целей (МГПУ, Москва, 2015); Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания (МГИМО, Москва, 2015); Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы (МГЛУ, Минск, 2015); Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (МГИМО, Москва, 2016); Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик (МГПУ, Москва, 2016); X конвент РАМИ (МГИМО, Москва, 2016); Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике (МГИМО, Москва, 2017); Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах (РАНХиГС, Москва, 2018); Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (МГИМО, Москва, 2018); Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике (МГИМО, Москва, 2019); Аксиология иноязычного образования в контексте подготовки педагога будущего (МПГУ, Москва, 2019); Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (МГИМО, Москва, 2020); Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся (МГПУ, Москва, 2021); XIII конвент РАМИ (МГИМО, Москва, 2021); Диалог

культур, культура диалога: цифровые коммуникации (МГПУ, Москва, 2022); Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (МГИМО, Москва, 2022); Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков (НГПУ, Нижний Новгород, 2024); Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе (МГИМО, Москва, 2024); Лингвистика в культурном пространстве современной России (МПГУ, Москва, 2025); Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков (НГПУ, Нижний Новгород, 2025).

Теоретические и практические положения исследования апробированы в процессе опытного обучения в МГИМО МИД России.

На основе разработанных теоретических и практических положений диссертации созданы учебные пособия «Im Klartext A 1» и «Im Klartext A 2», используемые при обучении немецкому языку в МГИМО на факультете международных отношений (в институте международных отношений и управления), факультете международных экономических отношений, международно-правовом факультете, в институте международной торговли и устойчивого развития. Всего за время апробации и внедрения в МГИМО (2019-2025) по данным учебникам было обучено более 400 студентов.

Вместе с тем учебные пособия «Im Klartext A 1» и «Im Klartext A 2» апробировались в рамках пилотного проекта в РГГУ, в настоящее время используются помимо МГИМО МИД России в Одинцовском и Ташкентском филиалах МГИМО, в Дипломатической академии МГИМО МИД России.

Структура диссертационного исследования.

Диссертация включает введение, четыре главы, заключение, 8 приложений. Список использованной литературы насчитывает 497 источников на русском и иностранных языках. В работу включены 26 таблиц и 23 рисунка, отражающие результаты исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Настоящая глава посвящена изложению теоретико-методологических основ ККП. Обоснование подхода в диссертации представлено на трех уровнях: философском, содержащем изложение концепции подхода, общенаучном, включающем описание содержания ККП, и частнонаучном, охватывающем презентацию методической системы, реализующей подход.

В качестве философских основ культурно-концептного подхода выступают теории и концепции, положенные в его основание: теория отражения, рассматривающая отражение действительности и усвоение знаний о ней, организованных в виде концептов; теория связи языка и мышления, изучающая влияние языка на мышление его носителей; учение о формах сознания человека, в рамках которого выделяются общественное и индивидуальное сознание; положения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии; теоретические идеи ведущих общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы в обучении иностранному языку. В качестве философско-лингвистических оснований ККП рассмотрены концепции языковой, концептуальной и ценностной картин мира, концепция языковой личности.

1.1. Изучение языка, мышления и иноязычной культуры как предпосылка формирования готовности к межкультурной профессиональной коммуникации

Одной из ключевых задач иноязычного обучения студентов факультетов международной направленности (международных отношений, международного права, международных экономических отношений, международной журналистики,

международного бизнеса, международной торговли и устойчивого развития и др.) является подготовка к межкультурной коммуникации, реализуемой в профессиональной деятельности. В качестве основных условий участия в коммуникации рассматриваются владение языком, а также культурной спецификой речевого и неречевого поведения собеседника. При этом предполагается не только высокий языковой уровень международников, но глубокое понимание ими менталитета, ценностных ориентиров и картины мира иностранцев, в основе которой лежат концепты национальной культуры. Таким образом, необходимым условием успешной профессионально-направленной коммуникации является освоение культурно-концептной информации, позволяющей взглянуть на предмет переговорных процессов из перспективы носителя языка.

К сожалению, фиксированный объем учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков, не позволяет выделить дополнительные временные ресурсы на изучение культурных, экономических, политических аспектов жизни современного иноязычного социума. Поэтому мы считаем целесообразным и методически оправданным включать культурно-специфическую информацию непосредственно в процесс изучения языка. Тем самым в ходе обучения реализуется осмысление культурных концептов и их языкового отражения. Такое интегрированное изучение культуры и языка позволяет решить заявленную проблему.

Межкультурная коммуникация является важным аспектом профессиональной деятельности международников. Прежде чем перейти к рассмотрению возможностей и путей ее формирования, необходимо остановиться на определении данного термина. В рамках настоящего исследования коммуникация, вслед за А. П. Садохиным, рассматривается как «социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой при помощи различных средств и имеющей своей целью достижение взаимопонимания» [Садохин, 2004, с. 79]. Соответственно, под межкультурной коммуникацией мы понимаем коммуникацию между резидентами разных этносоциумов.

В современной цифровой реальности межкультурная коммуникация представляет собой важное средство влияния на контактирующие цивилизации. При ее реализации взаимодействие партнеров происходит в концептном пространстве, в которое вовлекается все многообразие смыслов и значений, ценностей и образов. Здесь осуществляется импорт, вторжение, столкновение, наложение, интерференция, пересечение концептов взаимодействующих культур [Мошняга, 2011 а, с. 437].

Однако формы, виды и само содержание межкультурного диалога ощутимо изменяются в процессе формирования информационного общества как планетарного феномена. Новые цифровые технологии устраняют пространственные и временные ограничения в коммуникации народов. Вместе с тем кардинальные сдвиги происходят в формах и содержании усвоенных ранее типов и видов МКК [там же, с. 3]. Указанные специфические особенности межкультурного взаимодействия должны учитываться при подготовке дипломатических кадров.

Обучение специалистов-международников предполагает подготовку к ведению **профессионально ориентированной МКК**. Данный вид транскультурного сотрудничества выступает в качестве процесса взаимодействия подготовленных специалистов – представителей контактирующих культур [Барышников, 2020, с. 176]. В рамках настоящего исследования речь идет о специалистах международного профиля.

Одним из основных условий реализации эффективной профессиональной коммуникации является знание экспертом страны пребывания, ее политического строя, политики и экономики, партий и их лидеров, истории и характера нации. Таким образом, от специалистов требуется не только основательное знакомство с деятельностью иностранных правительств, но также осведомленность о народах зарубежных государств, их культуре и социальных институтах [Попов, 2004, с. 103, с. 105].

Профессионально ориентированная МКК осуществляется в различных формах международной деятельности: организации и проведении международных

совещаний, конференций, конгрессов, то есть всех форм периодических встреч представителей государств на различных уровнях; разработке и заключению соглашений и договоров, двусторонних или многосторонних, регулирующих различные аспекты межгосударственных отношений; участии в деятельности международных организаций; издании международных документов, публикации официальной информации, медийном освещении позиции правительства по вопросам внешней политики; осуществлении дипломатической переписки и др. [Ковалев, 1993, с. 25].

Такая многосторонняя деятельность предполагает наличие у специалиста-международника солидного запаса профессиональных и культурно-концептных знаний, позволяющих понимать собеседника-иностранца и выстраивать процессы двусторонней коммуникации. При этом основной задачей является поиск информации, ее перепроверка и разработка соответствующих рекомендаций для дальнейших действий.

Так, в качестве эталона эксперта международного профиля видный советский дипломат А. Г. Ковалев в книге «Азбука дипломатии» приводит людей, отличающихся фундаментальным знанием международных проблем, острым политическим зрением, хорошо осведомленных в вопросах политической и экономической жизни страны, вызывающих уважение собеседника своим поступком и своим словом, а также обладающих таким немаловажным качеством, как *Fingerspitzengefühl*, то есть «чутьем на кончиках пальцев» [там же, с. 194].

Как видим, специалист должен соответствовать высоким квалификационным требованиям: обладать незаурядным профессиональным мастерством, блестяще разбираться в международных отношениях, основных цифровых сведениях и, наконец, специфике мышления собеседника-иностранца, что позволит понять логику его действий и вызвать доверие в ходе взаимодействия представителей двух стран.

Основным фактором подготовки к реализации профессиональной МКК является формирование **межкультурной компетенции**, то есть «способности <…> существовать в поликультурном обществе, достигать <…> понимания

представителей других культур и представителей своей культуры. Межкультурная компетенция предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры» [Азимов, 2009, с. 134].

Г. В. Елизарова понимает межкультурную компетенцию как «способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности». Ее развитие охватывает, по мнению автора, не только познавательные, но также эмоциональные и психические процессы, определяющие отношение к когнитивной сфере [Елизарова, 2005, с. 7].

Формированию коммуникативной компетенции студентов придается существенное значение (см., например, [Бим, 2010], [Московкин, 2004], [Сафонова, 2004], [Щукин 2004]). Ученые выделяют ее структурные компоненты. Так, в понимании В. В. Сафоновой [2004] в состав коммуникативной компетенции входят языковая, речевая, компенсаторная и социокультурная компетенции. Н. А. Щукин [2004, с. 140-142] выделяет в ее составе лингвистическую, речевую, социокультурную, социальную, стратегическую, дискурсивную, предметную и профессиональную компетенции. И. Л. Бим [2010, с. 31] – языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции.

Исходя из перспективы культурно-концептного подхода, в качестве базового компонента межкультурной компетенции мы рассматриваем **культурно-концептную компетенцию**, представляющую собой **систему знаний о концептосфере страны изучаемого языка и способность пользоваться ими в процессе межкультурной коммуникации** [Меркиш, 2026].

Развитие культурно-концептной компетенции (КК компетенции) содействует эффективной подготовке дипломатических кадров к реализации профессиональной коммуникации, в ходе которой используются полученная информация о национальной концептосфере и языковые средства ее выражения. Внедрение ККП способствует осуществлению диалога культур, обеспечивающего

высокий уровень взаимопонимания и возможность достижения позитивных результатов на международной арене, максимально отвечающих интересам РФ.

В целях формирования культурно-концептной компетенции предполагается осмысление студентами глубокого пласта информации культурологического плана, составляющей содержание концептов иноязычной культуры и отраженной в изучаемом языке. Тем самым специалист сможет усвоить культурные и языковые сведения, необходимые для решения профессиональных проблем и избежать таких негативных явлений, как культурный шок, непонимание, отказ от коммуникации, культурная дискриминация, культурная агрессия, не-диалог культур, конфликт культур [см. Барышников, 2020, с. 182].

Здесь следует подчеркнуть, что профессиональная коммуникация, реализуемая в ходе международного сотрудничества, в беседах, выступлениях, на переговорах, приемах и других мероприятиях, служит задачам продвижения интересов страны на мировом уровне. При этом ведущим показателем ее успешности является продуктивность, предполагающая достижение поставленных целей.

Однако выполнение намеченного может осложниться необходимостью преодоления специалистом-международником многочисленных барьеров: культурологических, политических, идеологических, поведенческих. Их благополучное прохождение возможно лишь при условии фундаментальной подготовки, основанной на усвоении системы знаний, отраженной в содержании изучаемых концептов.

Важным аспектом владения студентами культурно-концептной информацией является возможность преодоления культурной интерференции. Последняя заключается в подмене культурно-специфического содержания, характерного для изучаемой культуры понятиями и установками, усвоенными в рамках собственных национальных традиций.

Тем самым при подготовке к МКК **культура** является одним из основных компонентов содержания обучения. От определения данного понятия зависят цели и методы иноязычного обучения студентов. Понятие культуры является сложным,

многозначным феноменом. Ю. С. Степанов, рассматривая концепт культуры, подчеркивает возможность и легкость его расчленения на аспекты, поля, ряды [Степанов, 1997, с. 17].

В толковом словаре русского языка под культурой понимается «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» [Ожегов, 2024]. В краткой философской энциклопедии это понятие определяется как «комплекс различных сфер – обычаев, языка, политики, экономики, культуры», всех форм «проявления объективного духа данного народа» [КФЭ, 1994, с. 229]. В интерпретации В. А. Масловой культура предстает как «все свойственные данному народу способы жизни и деятельности в мире, а также отношения между людьми (обычаи, ритуалы, особенности общения и т.д.) и способы видения, понимания и преобразования мира» [Маслова, 2010, с. 16].

Рассмотренные выше источники дают широкое определение понятия культуры. В них данный феномен рассматривается на высоком уровне абстракции. С точки зрения методики интеграции культурно-релевантных знаний в процесс обучения языку интерес представляют исследования, выделяющие один или несколько аспектов понятия, на которых затем концентрируются авторы.

Так, Н. Ф. Алефиренко полагает, что трактовка культуры в качестве определенного объема информации указывает на пересмотр роли языка в ее создании. «Ведь информационно-деятельностная специфика человеческого общества – не в самоценном обладании коллективной ненаследственной памятью, а в наличии особых систем накопления, хранения и передачи коллективной информации, важнейшей из которых является язык» [Алефиренко, 2018, с. 270]. Ю. М. Лотман представляет культуру в качестве комплекса усвоенных сведений, приемов их структурирования и сбережения [Лотман, 2000].

Для целей настоящего исследования интерес представляют работы, рассматривающие культуру в качестве системы ценностей, передаваемой от поколения к поколению (см., к примеру, работы западных ученых М. Вебера, Э. Дюркгейма, И. Канта, отечественных религиозных философов Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, В. С. Соловьева, современных исследователей В. П. Выжлецова,

П. А. Сорокина, Н. П. Шевцовой и т.д.). В интерпретации авторов культура предстает в качестве созданной социумом ценностно-нормативной структуры, в которой развивается личность. Культура является транслятором ценностей, в ее недрах формируется языковая картина мира, объединяющая идеи, смыслы и понятия общества в единую систему.

При осмыслении понятия «культура» исследователи различают культуру в широком и узком смысле слова. Культура в широком смысле слова (высокая культура) предстает как исторический опыт людей, их достижения в материальной и духовной жизни в сферах науки, искусства, экономики, политики. Культура в узком смысле (бытовая культура – Alltagskultur) определяется как повседневный опыт взаимодействия и организации жизни.

Исследователи выделяют компоненты культуры: традиции и обряды, литературу, музыку, живопись, составляющие основу речевого и неречевого поведения носителей языка. Помимо указанных аспектов, следует принимать во внимание специфику национального характера и своеобразие культуры мышления иностранца [Тер-Минасова, 2000, с. 28-29].

В интерпретации В. Г. Зусмана вся система культуры выступает в качестве системы констант и концептов, передаваемой из поколения в поколение вместе с моделями их формирования и преобразования. Концепту в системе «культура» отводится ключевое место. Он являет собой микросистему, несущую на себе отображение системы в целом. Тем самым концепт может быть рассмотрен в качестве микромодели культуры, а культура – в качестве макромодели концепта. Концепт создает и формирует культуру и, с другой стороны, сам создается ею [Зусман, 2001, с. 38-39, с. 41].

Помимо этого, концепт представляет собой как содержание, так и форму культуры. Духовное и материальное воплощения культуры (к примеру, идея и ее материальное исполнение) реализуются в концептах. Фактически сутью культуры являются концепты, представленные в качестве смыслов, проявляющихся в духовном и материальном преломлении [там же, с. 42].

Являясь ключевой единицей коммуникации, концепт появляется в общении между стимулом и реакцией на него, создавая все новые смысловые образования. В ходе межкультурной коммуникации стимул приходит из одной культурной среды, а реакция возникает в другом культурном пространстве [там же, с. 39, с. 53]. Данные обстоятельства необходимо учитывать при обучении специалистов, чья профессия связана с межкультурным взаимодействием.

Как видно из изложенного выше, культура предстает в качестве одного из основных компонентов содержания обучения иностранному языку в вузе. Исходя из целей и задач настоящего исследования, представляется целесообразным рассматривать **культуру как совокупность материальных и духовных феноменов, созданных обществом, а также систему культурно-концептных знаний и ценностей, присущих всем его членам.**

Деятельность представителей одной культуры носит системный характер и реализуется по установленным и распространенным моделям. Она варьируется соответственно индивидуальным особенностям личности или обстоятельствам жизни и деятельности, однако и общие, характерные для данного типа культуры модели поведения поддаются изучению и описанию. Изучение таких моделей необходимо включить в содержание обучения иностранному языку специалистов-международников.

Неотъемлемым компонентом культуры выступает коммуникация. Она является основным фактором, способствующим становлению языковой личности. Очевидна культурная специфика процессов коммуникации в сопоставляемых лингвокультурных общностях. Отличается содержание коммуникации, ее основные структуры и принципы. Культурно-специфические контрасты обусловлены различным восприятием окружающей действительности, не совпадающими материальными и духовными ценностями, отличающимся значением роли и места конкретных фактов и явлений.

В силу того, что в процессе межкультурной коммуникации собеседники интегрируют в ее содержание собственные национальные концепты и концептосферы, она приобретает характер обмена культурными смыслами. В

данной связи изучаемые концепты можно признать ключевыми единицами профессионально ориентированной МКК.

Мы разделяем мнение исследователей, утверждающих, что именно культура должна быть положена в основу обучения иностранному языку [Верещагин, Костомаров, 1990], [Воробьев, 2008], [Маслова, 2010], [Оберемко, 2024], [Пассов, 2000], [Прохоров, 2008], [Сафонова, 2017], [Сысоев, 2009], [Томахин, 1996], [Bredella, 2010], [Hu, 2007], [Tareva, 2019], [Языкова, 2009] и др.

Как справедливо отмечает А. Н. Шамов, «иноязычная культура, ее воспитательный и развивающий аспекты имеют большое влияние на овладение иностранным языком. Они направлены: на выявление общих нравственных ориентиров <…>, существующих <…> различий, <…> выработку толерантного отношения к представителям иной культуры» [Шамов, 2016, с. 15].

Важным аспектом, является учет различий в восприятии окружающей действительности представителями различных этнических групп. Настоящее исследование посвящено овладению немецким языком и культурой его носителей. Однако нужно понимать, о какой культуре идет речь: немецкий язык обслуживает германскую, австрийскую и швейцарскую культуры. Одноименные концепты, существующие в названных культурах, будут различаться представленностью и яркостью когнитивных признаков. Данная информация важна для осмысления культуры перечисленных стран, и, следовательно, должна быть включена в содержание обучения.

Культура общества и его концептосфера отражается в языке. По замечанию Н. В. Уфимцевой, культура является знаком, расположенным между реальным миром и человеком. Язык предстает в качестве инструмента, владение которым предопределяет возможность вхождения в мир культуры и социализацию индивида. Как справедливо отмечает автор, язык играет в жизни индивидуума основополагающую роль, так как все мы укоренены в родной культуре, являемся ее частью. Культура представляет собой основное условие становления личности. С одной стороны, культура – это картина мира со включенным в нее человеком, его

действиями и состояниями. С другой стороны – культура представляет собой знаки, принадлежащие всем членам лингвосоциума [Уфимцева, 2024].

Нельзя не согласиться с автором, называющей значение достоянием культуры. Человек получает его от своей культуры, благодаря ему он превращается в собеседника данной культуры, приобретает возможность действовать в ней. Таким образом, индивид становится личностью в процессе социализации. Основным содержанием данного процесса является трансляция культуры, основным инструментом социализации выступает язык [там же].

В контексте иноязычного образования изучение языка служит цели продукции речи как процесса выражения и передачи мысли. Язык и речь представляют собой взаимосвязанные феномены. Речь невозможно реализовать без использования языковых знаков, а язык функционирует исключительно в речи.

Речь индивида реализуется через речевую деятельность (РД), представленную продуктивными и рецептивными видами. Собственно речевая деятельность имеет место в том случае, когда лежащий в ее основе мотив невозможно реализовать другим способом, только речевым [Леонтьев, 2023]. Обучение иноязычной РД должно осуществляться именно из перспективы ее становления в качестве самостоятельного вида деятельности.

Язык является частью культуры, ее вербальной репрезентацией. Следовательно, и речь, как реализация языковой системы в коммуникативной деятельности, представляет собой неотъемлемую часть культуры. Данные феномены теснейшим образом взаимосвязаны, что предполагает интегрированный характер их изучения. Связи между языком, речью, речевой деятельностью и культурой схематично представлены на Рис. 1.

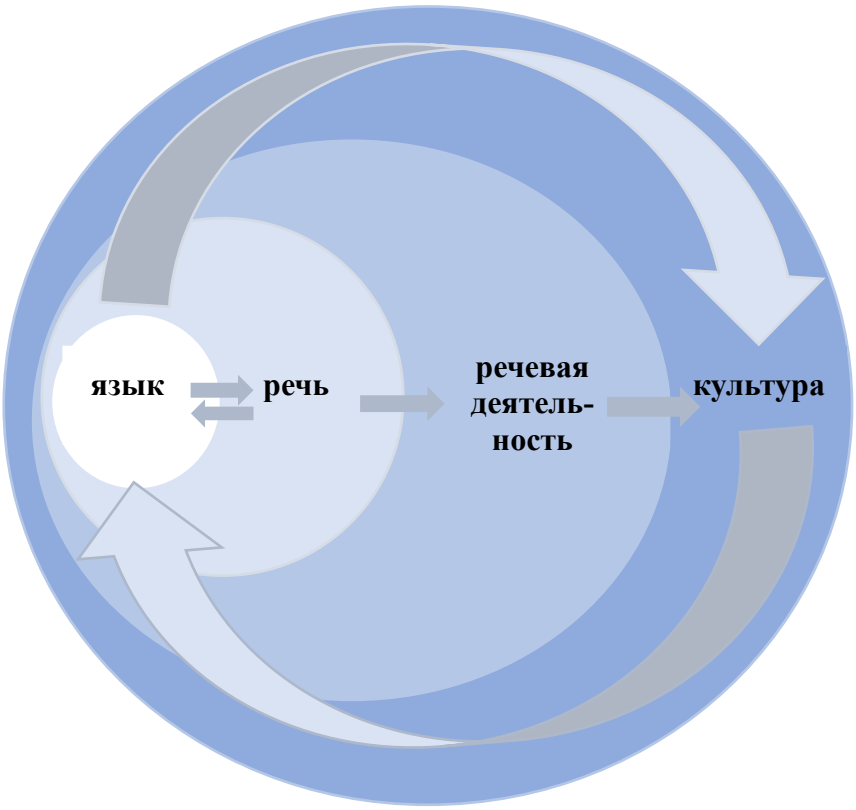


Рис. 1 – Связи между языком, речью, речевой деятельностью и культурой

[Источник: разработано автором]

Идеи о языке как факторе, влияющем на мышление его носителя, высказывались задолго до возникновения современных наук о языке и культуре. Так, еще в XVII веке немецкий философ И. Гердер говорил о роли языка в формировании мыслительных процессов. Положения его концепции повлияли на лингвистические труды В. Гумбольдта [Гумбольдт, 2000], известное утверждение которого гласит, что язык является духом народа, миром, лежащим между внутренним миром личности и окружающей нас реальностью. Над проблемами взаимосвязи языка, культуры и этноса размышляли и немецкие исследователи народной культуры братья Гримм. В России их мысли нашли свое отражение в работах Ф. И. Буслаева, А. Н. Афанасьева, А. А. Потебни.

В современном языкознании идеи взаимосвязи языка и культуры получили широкое распространение. Так, поздний неогумбольдтиандец Й. Л. Вайсгербер [2009] разработал концепцию языка как «промежуточного мира», находящегося между действительностью и сознанием, и ввел в научный оборот понятие «Weltbild der Sprache», то есть «языковая картина мира». Французский этнолог К. Леви-

Строс [Леви-Строс, 2001] представил язык не только в качестве продукта культуры, но также неотъемлемой части и необходимого условия культуры.

Возможность влияния языка на мыслительную деятельность личности исследуется и в широко известной **теории связи языка и мышления (гипотезе Сепира-Уорфа)** [Сепир, 1993], [Уорф, 2024], анализирующей язык в качестве общественного продукта. Основной идеей гипотезы является мысль о влиянии языка на нормы мышления и поведения его носителей. Как замечает автор, индивид развивается и учится мыслить в пространстве родного языка. Он осознает действительность, исходя из норм родного языка, его грамматических категорий и понятийного аппарата. Мир, окружающий человека, воспринимается и категоризируется бессознательно на основе норм родного языка.

Положения гипотезы нашли свое отражение в большом количестве отечественных и зарубежных исследований. Например, одним из последователей Э. Сепира и Б. Уорфа можно назвать польского и австралийского лингвиста А. Вежбицкую, которая в подтверждение тезиса авторов отмечает: «Мы расчленяем мир, [как это] закреплено в системе моделей нашего языка» [Вежбицкая, 2001, с. 22-24].

Идеи гипотезы имеют большое значение при обучении студентов языку и культуре, их подготовке к коммуникации с иностранцем. Ведь именно язык является кратчайшим путем к сознанию его носителей. Он отражает мыслительные процессы индивида, сохраняет важнейшие структуры знаний. Без языка невозможна когнитивная деятельность человека; все когнитивные процессы реализуются благодаря ему.

Феномены действительности, жизненно значимые для этноса, находят свое отражение в его языке. И напротив, о неактуальности явлений для какой-либо культуры говорят языковые лакуны, то есть отсутствие концептов и их вербализации в языке данной национально-культурной общности. Типичным примером может послужить наличие широкого пласта лексики, связанной с концептом «*Ordnung»* в немецком языке, или большого количества

фразеологической лексики, вербализующей концепты «*душа»* и «*судьба»* в русском языке (РЯ).

О различии типов мышления, находящих свое отражение в языке, могут свидетельствовать и его грамматические категории. Так, для немца, изучающего русский язык, вечной загадкой остается категория совершенного-несовершенного вида, а для русскоговорящих студентов не до конца освоенным аспектом является категория определенности-неопределенности, влияющая на употребление артикля.

Гипотеза Сепира-Уорфа может найти преломление в различных аспектах методики преподавания ИЯ и культуры. Ведь она направляет внимание обучающихся на рассмотрение особенностей восприятия действительности носителями языка, на понимание специфики их менталитета. Например, при анализе учебного материала – лексических единиц, грамматических конструкций, текстов, эксплицирующих содержание концептов, основной акцент делается на отбор феноменов, показывающих своеобразие мышления представителей немецкоговорящего социума.

В качестве философского основания культурно-концептного подхода следует рассмотреть и **теорию отражения**. В свете данной теории познание действительности осуществляется посредством ее проекции в сознание индивида. Отражение понимается как создание в сознании чувственных образов, смыслов, категорий, релевантных процессам и явлениям окружающего мира. Результатом является усвоение знаний, конгруэнтных реальности. При этом в функции единицы знаний об иноязычной действительности выступает культурный концепт.

Процесс формирования концептов в сознании получил название **концептуализации**. Данное явление понимается как процесс познавательной деятельности индивида, направленный на осмысление получаемой информации и обусловливающий становление концептов и концептуальных структур [Кубрякова, 1996, с. 93], «мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов» [Болдырев, 2014, с. 37].

При постижении окружающей реальности сознание индивида выделяет некий отрезок действительности, осмысливает его, фиксирует отличительные признаки и причисляет к определенному классу явлений. В результате возникает концепт как мысленное отражение выделенных признаков.

Указанное положение имеет существенное значение для разработки методики освоения концептов иноязычной культуры. Очевидно, что должны быть задействованы все пути поступления информации, все анализаторы – зрительный, слуховой, речедвигательный, многообразие способов подачи и усвоения сведений, широкая палитра средств наглядности.

Процесс **категоризации** действительности представляет собой деление феноменов окружающей среды на категории – группы, типы, классы. Он ориентирован на вычленение классификационных признаков, позволяющих включить концепты в целостную концептосферу.

Большая часть возникающих в процессе концептуализации и категоризации концептов вербализуется, тем самым сохраняются и передаются полученные знания о мире. Накопленные социумом знания хранятся в языке в обобщенной форме, а именно в форме определенных категорий (например, называя *университет* вузом, необходимо отнести его к категории высших учебных заведений.) Процессы категоризации и концептуализации служат осмыслению этносом событий и явлений, позволяют разделить реальность на категории, способствуют формированию стройной системы знаний о мире.

К примеру, по-разному концептуализируются в языках нахождение в пространстве и времени, явления природы и отношение к ним. Иначе видят представители сопоставляемых культур ценность общения, личной свободы, семьи и т.д. Можно сравнивать лингвокультурные общности и по таким показателям, как важность контекста коммуникации, преобладание в культуре факторов маскулинности-феминности, индивидуализма или коллективизма и т.д. Данные параметры отражены в **теории высоко- и низкоконтекстных культур** Э. Холла и в теории культурных изменений Г. Хофстеде (см. [Садохин, 2004, с. 81-98]; [Елизарова, 2005, с. 30-40]).

Согласно теории Э. Холла, русскую культуру считают высококонтекстной, а культуру ФРГ – низкоконтекстной. В России важны место и время встречи собеседников, их фоновые знания о предмете коммуникации, социальный статус и т.д. Для немца, напротив, важны сведения, содержащиеся в словах, а не в контексте.

Согласно другим критериям, в культуре немцев будет наблюдаться меньшая дистанция власти, большая склонность к индивидуализму, более сознательное отношение к природе. В качестве примеров можно привести раздельный сбор мусора, активность партии зеленых в политической жизни немецкоговорящих стран, отказ от ядерной энергии и переход на источники возобновляемой энергии и т.д. Данную и аналогичную ей концептную информацию необходимо раскрыть на занятиях при обсуждении соответствующей проблематики.

Мельчайших, незаметных моментов, определяющих успех межкультурного общения, много. Они не осознаваемы. Они впитаны из родной культуры. Однако при встрече собеседников такие аспекты могут существенно повлиять на ход и успех общения. Разница в мировосприятии и мироощущении партнеров по МКК коренится в различии их языков и культур.

Говоря о мироощущении и мировосприятии, мы имеем в виду **ментальность** народа. Как замечает В. В. Колесов, «ментальность есть миросозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [Колесов, 2007, с. 11]. Она существует в границах определенного лингвокультурного сообщества, его концептосферы и, соответственно, в границах определенной знаковой системы, то есть языка.

Н. Ф. Алефиренко соотносит ментальность с понятиями «познание», «духовность», «менталитет» и «концепт». Такое видение проблемы особенно важно с точки зрения обучения международников, так как осмысление приведенных понятий значительно облегчит в будущем их профессиональную деятельность.

В качестве основы ментальности для русского характера автор рассматривает духовность, считая концепт ее основной единицей. Менталитет же определяется

как наивная картина мира «в целостной прагматичности народного сознания». Важным для нашего исследования является указание на экспликацию ментальных признаков в значениях и внутренней форме слов, в культурных коннотациях [Алефиренко, 2011, с. 24]. Изучение данных феноменов должно быть положено в основу методики работы над культурным концептом.

Исходя из этого, в целях культурно-ориентированного преподавания считаем целесообразным определить **ментальность** носителя языка **как образ мышления, а также систему представлений о реальности и своем месте в ней**. Успех профессиональной межкультурной коммуникации зависит от глубины проникновения в специфику ментальности собеседника, понимания его стиля познания бытия, особенностей нравственных понятий и степени освоения концептосферы носителя языка.

Ментальность представителей социума репрезентируют концептуальная и языковая картины мира. Первая создается благодаря исследованию и постижению индивидом окружающей действительности. Вторая представляет собой отражение концептуальной картины в каком-либо языке.

Впервые идею **языковой картины мира** (ЯКМ) предложил Й. Л. Вайсгербер [2009]. Согласно автору, словарь каждого языка содержит не только языковые знаки, но и систему мыслительных средств, которая присваивается индивидом в ходе усвоения языка (см.: [Радченко, 1997, с. 250]).

Данная концепция представляется весьма продуктивной для методики преподавания иностранных языков. Ю. Н. Караулов понимает под ЯКМ «взятое во всей совокупности, все концептуальное содержание данного языка» [Караулов, 2022, с. 246]. Т. И. Вендина говорит о ЯКМ как о запечатленных в языке системе ценностей, идеологии, мировосприятии [Вендина, 1998, с. 1], Е. С. Яковлева – как мировидении сквозь призму какого-либо конкретного языка [Яковлева, 1994]. Тем самым языковая картина мира являет собой сумму знаний об окружающей действительности, выраженную средствами языка.

Рассмотрение языковой картины мира позволяет проследить связь мышления и языка. Ведь ЯКМ представляет собой своеобразный субъективный образ

реальности, выраженный в лексике, фразеологии, грамматике. Усваивая родной язык (РЯ), его носитель овладевает и суммой значений, становится субъектом определенного «пространства значений» (термин А. Н. Леонтьева). При изучении иностранного языка мы входим в данное семантическое пространство, и, осваивая культурно-специфическую информацию, через языковую картину мира выходим на понимание ментальности носителей.

В противоположность **концептуальной картине мира**, являющей собой систему знаний об объективной реальности в сознании индивида и пребывающей в постоянном изменении, ЯКМ долго сохраняет нормы восприятия бытия, зафиксированные в языке. Особенно удачно данная тенденция прослеживается при изучении фразеологической лексики [Merkish, 2018 b].

Понятие языковой картины мира перекликается с идеей **национальной картины мира** (НЯКМ). Процессы глобализации, создания транснациональных корпораций, повсеместной доступности Глобальной сети Интернет способствуют культурной унификации жизненной среды. Однако одновременно в противовес данным процессам происходит рост национального самосознания, поднимаются вопросы развития национальной культуры, независимости и осмысления собственной культурной идентичности.

«Национальная Языковая Картина Мира – это запечатленное в лексике соответствующего языка национально-специфическое видение всего сущего» [Корнилов, 2000, с. 200]. Она хранит отраженную в языке информацию об окружающей действительности, зафиксированные сознанием стереотипные и эталонные представления.

Так, в годы советской власти в языковой картине мира сохранялась лексика и фразеология предшествующего периода истории. В качестве примера можно рассмотреть фразеологизмы (ФЕ), объективирующие концепт *душа*, и широко использовавшиеся в атеистическом советском обществе*: воспарить душой, душа болит, душа поет, жить душа в душу, поговорить по душам.* Кроме того, иллюстрацией могут послужить такие концепты, как *спасибо (спаси Бог), слава Богу, одухотворенный, милосердие, прощение, воскресение* и т.д. Лексические

единицы (ЛЕ), объективирующие данные концепты, направляли сознание и подсознание личности в определенное русло. Советский человек неосознанно апеллировал к идеальным сущностям, высшим материям. Культура, заключенная в единицах языка, «вытягивала» его сознание на более высокий уровень в сравнении с уровнем, диктуемым реалиями повседневной жизни и насаждаемым господствующей идеологией.

Языковая картина мира непосредственным образом связана с **ценностной картиной мира**, отражающей систему идеалов общества. Модель ценностной картины используется с интенцией комплексного осмысления ценностей в рассматриваемом языке. Как отмечает В. И. Карасик, «в ценностной картине мира существуют наиболее существенные для данной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке» [Карасик, 2002, с. 118].

Система ценностей подвержена трансформации. Ценности меняются вместе со сменой общественного строя, господствующей идеологии, изменением роли религии. Так, например, в современной западной культуре прослеживаются тенденции секуляризации, а именно уменьшения роли религии в жизни общества.

Сегодня в массовое сознание посредством массмедиа внедряются такие концепты, как *homosexuell, lesbisch, transgeschlechtlich* (транссексуальный), *trans* Menschen, intergeschlechtliche Menschen, drittes Geschlecht, Wochenendfamilie* (семья, существующая только по выходным дням)*, Regenbogenfamilie* (*Regenbogen* – радуга, сегодня это символика лиц с нетрадиционной ориентацией; отсюда *Regenbogenfamilie* – семья, в которой имеются два отца или две матери), *Recht auf Suizid* (право на самоубийство), *Hilfe beim Suizid* (помощь в суициде) и т.д. Изначально данные концепты присутствуют в языке прессы и интернет-среды, а затем переходят в разговорную речь, присваиваются носителями языка.

Новые слова-концепты меняют сознание людей. Вместе с изменением языковой картины мира меняется концептуальная и ценностная картины мира европейцев. Так, если существует концепт *Regenbogenfamilie*, то в шкале ценностей немцев свое достойное место занимает понятие гомосексуальной семьи с двумя

отцами, адаптировавшими детей. Если в обиход введен концепт *Hilfe beim Suizid*, то, значит, необходимо помочь больному человеку умереть, так как, согласно современной пропаганде в СМИ, каждый человек должен жить и умереть достойно (быть смертельно больным и лежать, прикованным к кровати, недостойно).

Как только появляется новый концепт, он объективируется языком и встраивается в языковую картину мира. Языковая картина несет в себе систему ценностей, следовательно, вместе со словом обществом впитываются новые ценностные ориентиры. И вот уже новое слово перекраивает окружающую человека реальность.

Носителем языковой, ценностной и концептуальной картин мира является **языковая личность** (ЯЛ). Данное понятие было введено в научный обиход Й. Л. Вайсгербером [2009]. В русской лингвистике разработка идеи была начата академиком В. В. Виноградовым [1980], рассмотревшим языковую личность, с одной стороны, как личность автора текста, и, с другой стороны, как личность персонажа. Детальную разработку понятие ЯЛ получило в исследованиях Г. И. Богина [1984], Ю. Н. Караулова [2019], Л. П. Крысина [2001], В. П. Фурмановой [1994] (как культурно-языковая личность), И. И. Халеевой [1990] (как вторичная ЯЛ) и других авторов.

Изучая понятие ЯЛ, Г. И. Богин обозначил текст, воспринимаемый и создаваемый человеком, в качестве основного продукта языковой личности. В данном ракурсе индивид предстает «как носитель готовности создавать и принимать произведения речи (тексты)» [Богин, 1984, с. 8].

Наиболее основательная разработка концепции ЯЛ представлена в монографии Ю. Н. Караулова, определившего данный феномен как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются с одной стороны по видам речевой деятельности <…>, а с другой – по уровням языка» [Караулов, 2019, с. 29].

Исследователем была предложена модель языковой личности, представленная несколькими уровнями: вербально-семантическим, когнитивным и

прагматическим. *Первый уровень* отражает степень владения обыденным языком. *Второй уровень* демонстрирует владение информацией, составляющей концептуальную картину мира общества. Он охватывает интеллектуальную сферу жизни индивида. Как замечает автор, языковая личность берет, в сущности, свое начало именно с этого уровня. Только здесь возможен выбор используемых понятий. *Третий уровень* включает в себя мотивы, цели, интересы и установки, влияющие на формирование ЯЛ. Для единиц уровня характерна прагматическая направленность, поэтому «здесь следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [Караулов, 2019, с. 51-53].

На основе концепции Ю. Н. Караулова И. И. Халеева [1990] предложила использование термина «вторичная языковая личность». Л. В. Яроцкая [2016] исследовала становление профессиональной языковой личности в процессе иноязычной подготовки специалиста.

Основываясь на концепции Ю. Н. Караулова, считаем, что структура языковой личности в виде трехуровневой модели может быть положена в основу методики обучения языку и культуре носителей. Аналогично, по уровням, целесообразно описывать овладение обучающимися грамматическими структурами, словарным запасом языка, репрезентирующими изучаемые концепты, и всеми видами речевой деятельности. Рассмотренные уровни формируются посредством специально созданной системы упражнений, представленной в четвертой главе настоящего исследования.

Языковая личность определяется в монографии Ю. Н. Караулова как «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [Караулов, 2019, с. 245].

Подобный подход важен с точки зрения лингводидактики. В процессе межкультурной коммуникации студент-международник ведет диалог с языковой личностью-носителем ИЯ. Определение языковой личности в качестве создателя и

реципиента текстов имеет большое значение. Такое понимание позволит говорить о возможности понять иностранца путем изучения и анализа текстов, созданных им. Аналогично можно говорить о возможности понять ментальность этнокультурной общности, состоящей из языковых личностей, посредством анализа текстов культуры данного этноса.

Другим важным аспектом концепции Ю. Н. Караулова видится корреляция «с тремя типами коммуникативных потребностей – контактоустанавливающей, информационной и воздействующей, а также с тремя сторонами процесса общения – коммуникативной, интерактивной и перцептивной» [Маслова, 2010, с. 118-119]. Указанные аспекты подготовки к МКК и ее реализации подлежат разработке в свете концепции языковой личности.

Исходя из изложенного выше, считаем, что процесс изучения ИЯ дипломатическими работниками немыслим в отрыве от изучения мышления и культуры его носителей. Через освоение концептосферы студенты постигают ментальность и специфику языкового сознания немцев. При осмыслении каждого нового концепта происходит проникновение в сущность культуры, в особенности языковой, концептуальной и ценностной картин мира. Обозначенный подход позволяет максимально эффективно решить задачу подготовки обучающихся к ведению культурного диалога.

Итак, в данном параграфе были представлены философские основы культурно-концептного подхода, то есть теории и концепции, положенные в его основание: теория отражения, рассматривающая отражение действительности и усвоение знаний о ней, организованных в виде концептов; теория связи языка и мышления, изучающая влияние языка на мышление его носителей; учение о формах сознания человека, в рамках которого выделяются общественное и индивидуальное сознание. Изучен феномен МКК в качестве важного аспекта профессиональной деятельности международников, дано определение культуры как основного компонента содержания обучения. Описаны и представлены связи между языком, речью, речевой деятельностью и культурой. Изучены процессы концептуализации и категоризации явлений окружающей действительности.

Проанализированы понятия ментальности, языковой картины мира и языковой личности как основополагающие теоретические конструкты разрабатываемого подхода.

Дальнейшая логика исследования подразумевает рассмотрение современных культуросообразных подходов, предлагающих пути имплементации информации о культуре лингвосоциума в процесс изучения языка, с целью подготовки необходимой теоретической базы для обоснования культурно-концептного подхода.

1.2. Культурно-ориентированные подходы и их теоретические идеи для обоснования культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку

Целью настоящего исследования является разработка культурно-концептного подхода к обучению иностранным языкам студентов факультетов международной направленности. В данной связи был предпринят анализ ведущих, наиболее глубоко разработанных культурно-ориентированных подходов к обучению неродному языку. Предметом анализа стало рассмотрение лингводидактической сущности подходов, их целей, особенностей содержания обучения, идей, принципов и методических приемов, которые представляют интерес с точки зрения обоснования культурно-концептного подхода.

В современной лингводидактике (в настоящем исследовании лингводидактика и методика преподавания ИЯ рассматриваются как синонимичные термины) подход понимается как основная категория, определяющая «стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [Азимов 2009], «как самая общая частнометодологическая основа исследования в конкретной области знаний», формулирующая исходную точку зрения, «отталкиваясь от которой исследователь рассматривает большинство своих концептуальных положений» [Бим, 1988, с. 6].

Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов сравнивают термин «подход» с понятием метода. И если метод понимается ими в качестве тактической модели образовательного процесса, то подход рассматривается как стратегия в иноязычном обучении [Гез, 1982, с. 20]. А. Н. Шамов рассматривает «подход» в широком смысле как «направление в обучении, опирающееся на данные наук, смежных с методикой» [Шамов, 2005, с. 25].

Аналогичным образом трактует данное понятие И. А. Зимняя, в ее понимании подход представляет собой теоретическую основу, на которой формируются конкретные методы обучения. Ученый отмечает, что «подход как категория шире понятия «стратегия обучения» — он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [Зимняя, 1991, с .23].

В методике преподавания ИЯ выделяется большое количество подходов к обучению иностранному языку и, соответственно, существует целый ряд классификаций в соответствии с положенными в их основу классификационными признаками. Так, М. В. Ляховицкий выделяет бихевиористский, индуктивно-сознательный, познавательный (то есть когнитивный) и интегрированный подходы [Ляховицкий, 1981].

Основным классификационным признаком в данной системе является принцип сознательности. Бихевиористский подход направлен на освоение иностранного языка на основе речевых автоматизмов, являющихся реакцией на предлагаемые стимулы. Индуктивно-сознательный подход предполагает изучение ИЯ как процесса наблюдения за образцами речи и их присвоения. Когнитивный подход направлен на сознательное усвоение языка. И, наконец, интегрированный подход (называемый сегодня коммуникативно-деятельностным) предусматривает совмещение сознательных и подсознательных элементов в ходе изучения языка. Это позволяет одновременно работать над усвоением знаний и формированием новых навыков и умений [там же].

И. А. Зимняя предлагает классификацию подходов к обучению ИЯ, построенную на основе учета объекта обучения. Она систематизирует подходы в

зависимости их установки на обучение языку, речи или речевой деятельности [Зимняя, 1985].

М. Н. Вятютнев разграничивает подходы к изучению ИЯ, учитывая многообразие факторов, включая лингвистические. Выделенные подходы он сводит к двум категориям: формальный и практический. Формальный подход направлен на овладение языковыми формами для их дальнейшего употребления в речи. Практический подход предполагает овладение формами в конкретных ситуациях общения [Вятютнев, 1984].

Л. В. Московкин группирует подходы под эгидой следующих направлений в обучении ИЯ: лингвистического, коммуникативного, культуроведческого, антропоцентрического, тестологического и технологического [Московкин, 2014].

Опираясь на исследования указанных авторов, мы предлагаем систематизировать подходы к обучению иностранному языку, выделяя их группы на основе конкретных классификационных признаков.

Исходя из цели настоящего исследования, к первой группе отнесем *культурно-ориентированные* подходы, направленные на изучение культуры в процессе обучения ИЯ. Ко второй группе отнесем *коммуникативные подходы*, целью которых является подготовка обучаемых к коммуникации с носителем языка. Следующей классификационным показателем является классификация подходов на *сознательные (когнитивные) и прямые*. Дальнейшим критерием станет обучение языку / речи, в соответствии с чем выделим группу *лингвистических* подходов. Важное место в предложенной классификации займут *антропоцентрические* подходы, ставящие в центр образовательного процесса личность обучающегося. И, наконец, включим в классификацию группу *технологические* подходы, в которых основным условием образовательного процесса является использование цифровых технологий. Описанная система подходов в обучении иностранным языкам представлена на Рис. 2.



Рис. 2 – Система подходов в обучении иностранным языкам

[Источник: разработано автором]

Настоящее исследование посвящено проблеме разработки культурно-обусловленной парадигмы преподавания иностранного языка. Основной целью обучения в предлагаемом подходе является культура. Культура служит необходимым базисом реализации успешной межкультурной коммуникации студентами-международниками, однако достижение данной цели невозможно без глубокого овладения всеми аспектами языка и видами речевой деятельности.

Так, обучая культуре, мы одновременно обучаем и коммуникации, при этом основным дидактическим принципом является сознательность, то есть предлагается путь от знаний к навыкам и умениям, представленный в когнитивном подходе к обучению. В то же время в центр процесса обучения поставлена личность студента как субъекта обучения, учитываются принципы личностно-

деятельностного подхода. Кроме того, используются мультимедийные средства обучения и реализуются положения информационно-коммуникационного подхода. Как следствие, мы получаем идею о полиподходности в методической науке, а также в изучении иноязычной культуры и лингвистических средств ее представления на занятиях по практике изучаемого языка.

Далее перейдем к **анализу ведущих культурно-ориентированных подходов**, играющих важную роль в теории и практике преподавания ИЯ на современном этапе.

Как подчеркивает И. Л. Бим, в основе подхода чаще всего лежит одна основная идея [Бим, 1988, с. 6]. Так, основу культурно-ориентированных подходов составляет положение о соизучении языка и культуры его носителей. В каждом подходе можно выделить центральную мысль, составляющую его главное отличие от других подходов, направленных на взаимосвязанное обучение культуре и языку. Данный тезис находит свое отражение в принципах рассматриваемых подходов, формулировке целей и наполнении содержания обучения, реализуется в методических приемах и терминологии. Считаем необходимым проанализировать ведущие культуросообразные подходы и рассмотреть их основные положения в качестве теоретических предпосылок для обоснования культурно-концептного подхода.

В методике культурно-ориентированное направление представлено рядом подходов к изучению ИЯ. Сама же идея включения культуры в содержание образования присутствует в общественно-политическом дискурсе в течение последних столетий. Так, еще в XIX веке немецкий педагог А. Дистервег высказывал мысль о культуросообразности в обучении, предполагающей учет в обучении внешней культуры общества – норм быта, потребления и морали, внутренней культуры – норм духовной жизни, и общественной культуры – норм социальных отношений и общественной культуры. В середине XX века идею о необходимости соизучения языков и культур высказал Р. Ладо.

В отечественной педагогике в семидесятых годах прошлого столетия было выдвинуто требование формирования содержания обучения с учетом элементов,

обеспечивающих сохранение и развитие социальной культуры. В разработанной В. В. Краевским, И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным *теории содержания и методов обучения* вычленялись следующие элементы человеческой деятельности: знания об окружающем мире, человеке и обществе; опыт реализации определенных видов деятельности; творческий подход к решению проблем; отношение к окружающему миру и личности. Высказывалось утверждение о том, что все содержание образования может и должно быть почерпнуто из содержания культуры общества, включающей в себя социальные нормы, ценности и институты. Главная функция воспитания и образования [Теоретические основы, 1983] определялась как передача обучающимся накопленной человечеством культуры.

Аналогичным образом усвоение культуры представлено в предложенной Е. И. Пассовым *концепции коммуникативного иноязычного образования*, где данный процесс рассматривается как сумма компонентов «знать – уметь –творить – хотеть» [Пассов, 2000, с. 9]. Нельзя не согласиться с автором в выделении последнего, мотивационного элемента в качестве основного и соотнесении его с нравственным аспектом человека. Аналогичная концепция представлена в настоящем диссертационном исследовании.

Согласно мнению ученого, культура как система ценностей общества должна стать основным содержанием современного иноязычного образования. Автор противопоставляет идеям технократического образования концепцию образования гуманистического, целью которого является человек моральный, духовный.

Мы согласны с Е. И. Пассовым в том, что «необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное» и назначением предмета ИЯ является «развитие индивидуальности учащегося для подготовки его как нравственного человека к диалогу культур, т.е. к взаимопониманию между народами» [Пассов, 2010 а, с. 161-163]. В разработанной ученым концепции основной акцент делается на воспитание человека духовного, то есть личности, обладающей устойчивыми ориентирами, определяющими его деятельность. Интересна идея ученого о создании модели изучаемой культуры, служащей аналогом реальной культуры и способствующей проникновению в ментальное

пространство народа, преодолению культурного изоляционизма и взаимопониманию [Пассов, 2000].

Обратимся к другим лингводидактическим системам, воплощающим идею соизучения культуры и языка. В семидесятых годах XX века данная идея нашла отражение в разработанном Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [1980, 1990] **лингвострановедческом подходе** к обучению неродному языку. В представленной концепции лингвострановедение понималось как «аспект преподавания русского языка как иностранного, в котором <…> реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем <…> ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 37].

Согласно авторам, «лингвострановедение представляет собой <…> лингводидактический аналог социолингвистики. Социолингвистика изучает экстралингвистический план языка <…> с сугубо познавательными целями. Лингвострановедение занимается экстралингвистическим планом языка с точки зрения учебного процесса, то есть с прикладными целями» [там же, с. 16]. Авторы рассматривали лингвострановедение в качестве филологической и лингводидактической дисциплины. К филологическим вопросам лингвострановедения относилось изучение семантики национально-окрашенных языковых единиц, к методическим вопросам – специфика преподавания языка и культуры посредством извлечения культурного компонента значения и включение его в содержание обучения. Тем самым была разработана методика презентации, семантизации и активизации культурно-окрашенной лексики, помимо этого, методика работы с текстами, несущими культурно-специфическую информацию.

Авторы континической, или рационалистической, концепции, представленной в монографии «Лингвострановедческая теория слова» [Верещагин, Костомаров, 1980], рассмотрели слово как носитель лингвистической и экстралингвистической информации, вычленив в его структуре лексическое понятие и лексический фон. Лексическое понятие и лексический фон состоят из

семантических долей (СД), таким образом, выделяются понятийные и непонятийные СД.

Совокупность непонятийных долей слова составляет его лексический фон. Он включает в себя всю экстралингвистическую информацию, аккумулированную словом в процессе развития языка. Лексический фон называют национально-культурным компонентом значения слова, его рассматривают как сферу лексической единицы (ЛЕ), отвечающую «за накопление и хранение культурной информации», как «совокупность знаний, которые относятся к предмету или явлению, обозначаемому словом» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 131], [Верещагин, Костомаров, 1990].

Экстралингвистический фон слова связан с определенной национально-культурной общностью, поэтому он своеобразен и специфичен. При изучении иностранного языка «на поверхности» лежит понятийное значение слова, фоновые же сведения «скрыты» от обучающихся. Их экспликация возможна с привлечением семантизирующих контекстов, комментариев преподавателя, специальных лингвострановедческих словарей [Меркиш, 2017 а].

Сумма информации лексических фонов единиц языка составляет фоновые знания, необходимые иностранцу для успешного ведения коммуникации с носителем языка. В системе фоновые знания не изучены и не описаны, так как основная трудность отбора состоит в их «безграничности». В отличие от научных знаний, фоновые знания не упорядочены по важности, не представляют собой какой-либо системы [Томахин, 1996]. Наиболее распространенным методом выявления фоновых знаний является ассоциативный эксперимент, выявляющий информацию, ассоциируемую с исследуемым словом.

Выделяя в структуре слова понятийный и фоновый компонент значения, авторы лингвострановедческой концепции вводят и новую терминологию для обозначения групп лексики: эквивалентная, безэквивалентная и фоновая. С целью причисления слов к каждой из перечисленных групп проводится процедура лексической компарации, то есть сопоставления лексических единиц двух языков и их лексических фонов. Слова с совпадающими лексическими понятиями и

лексическими фонами называются эквивалентными. Единицы, имеющие несовпадающие лексические понятия – безэквивалентными. Лексические единицы (ЛЕ), в которых лексические понятия совпадают, а фоновая экстралингвистическая информация различается, обозначаются как фоновые ЛЕ.

Авторы подхода рассматривают и вопросы отбора страноведческих учебных текстов для их включения в учебник. Основным критерием выступает критерий учебно-методической целесообразности. Конкретизация данного критерия позволила выделить следующие показатели: содержательная ценность текста; степень современности текста или актуальности представленных фактов; принцип актуального историзма, то есть необходимость отражения текстом присутствующих в языковом сознании носителя исторических событий и реалий; принцип типичности представленных фактов [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 115-117]. Указанные критерии не теряют актуальности и по сей день и могут рассматриваться в качестве методологической основы для разработки критериев отбора культурно-релевантных текстов с учетом конкретных целей обучения и специфики целевых групп.

Заслугой лингвострановедческого подхода, в свое время на десятилетия завоевавшего умы методистов, стало сдвижение акцента в образовательной парадигме на обучение культуре. Культура была включена в учебный процесс, стала полноправным компонентом содержания обучения. Изучаемая лексика, каждая отдельная лексическая единица стала рассматриваться в качестве источника культурно-специфической информации. Уделялось внимание экспликации культурного компонента значения слов, и это позволяло преодолеть культурную интерференцию. Под руководством Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова была создана серия лингвострановедческих словарей, где в качестве приемов семантизации использовалось толкование понятийного компонента представленных ЛЕ и изъяснение их экстралингвистической информации, входящей в лексический фон.

Достижения лингвострановедческого подхода рассматриваются в качестве важной исторической вехи в развитии идей соизучения языка и культуры, а также

в качестве основания теоретической платформы для разработки культурно-концептного подхода в обучении специалистов международного профиля.

Однако в теории и практике лингвострановедения существуют и некоторые спорные моменты, вызывающие определенные возражения. Так, подход подвергается критике за его излишнюю идеологизированность, одностороннюю подачу страноведческого материала об СССР с целью создания идеальной картины жизни (см., например, [Гудков 2000, с. 25]). Мы согласны с замечаниями такого рода, однако считаем необходимым учет общественно-политической обстановки в стране времени его создания. Моменты, представляющиеся излишними и недопустимыми сегодня, несколько десятилетий назад являлись нормой социальной действительности.

Многие исследователи подвергают критике чрезмерную направленность подхода на «страноведенизацию», указывая, что усвоение большого объема страноведческой информации не приводит автоматически к адекватному пониманию изучаемой культуры и успешной реализации межкультурной коммуникации (см., например, [Бердичевский, 2020], [Тарева, 2017]).

Подвергается критике и понимание процесса аккультурации (см., например, [Гудков, 2000, с. 25-27]), предстающей в концепции авторов как «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 10]. С нашей точки зрения, в процессе изучения иностранного языка не стоит стремиться к усвоению ценностей чужой культуры. Целью должно стать знакомство с менталитетом, ценностями и нормами поведения с целью учета данной информации в процессе межкультурной коммуникации. Нельзя допустить радикальную перестройку системы ценностей обучающегося, влияющей на его национально-культурное самоопределение.

И, наконец, стоит рассмотреть критические замечания, высказываемые по поводу основного положения континической концепции слова, согласно которому получаемые знания преобразуются в понятийные и непонятийные СД с целью хранения в языковом сознании индивида [Верещагин, Костомаров, 1990].

Как справедливо замечает Ю. А. Сорокин, «авторы смешивают (а точнее, не различают) два уровня сознания: языковое (вербальное) и невербальное (смысловое)». При этом «фоновые знания или лексический фон <…> принадлежат именно невербальному, смысловому уровню сознания. Значения же слов своим субстратом имеют языковой уровень сознания. Поэтому «привязывание» фоновых знаний к лексеме методологически неправомерно», ведь они присутствуют «не в форме СД слов и словосочетаний, а в форме многочисленных логических импликаций и пресуппозиций» [Сорокин, 1988, с. 25-26].

Лингвострановедческая концепция и связанная с ней терминология не одно десятилетие определяла повестку дня методики преподавания языков, однако со временем она подвергалась все большей критике. Научная дискуссия включала в себя, в частности, рассмотрение и противопоставление понятий лингвострановедения и страноведения. Как писал Г. Д. Томахин [1996], лингвострановедение представляет собой филологическую дисциплину, изучаемую на занятиях по иностранному языку, а страноведение является дисциплиной, преподаваемой на любом языке – родном или иностранном. Однако, к примеру, в немецкоязычной лингводидактике вот уже на протяжении нескольких десятилетий в контексте изучения культуры страны говорят о страноведении (Landeskunde) и различных аспектах его реализации в обучении ИЯ (см., к примеру, [Altmayer, 2006, 2010], [Cappai, 2008], [Demmig, Hägi, Schweiger, 2013], [Fischer, Frischherz, Noke, 2010], [Krumm, 2017], [Luscher, 2009], [Pommerin-Götze, 2001 b], [Reichertz, 2007], [Schumann, 2010], [Schweiger, Hägi, Döll, 2015] и т.д.).

Кроме того, исследователями указывалось на то, что сам термин «лингвострановедение», ограничивает содержание обучения языковыми средствами и фоновыми знаниями, содержащими страноведческую информацию. Для реализации межкультурной коммуникации необходимо было не только овладеть страноведческим наполнением лексики, но обеспечить более глубокое проникновение в культуру страны, то есть включить в содержание обучения сведения о повседневном поведении носителей языка, особенностях национального характера, художественной культуре и искусстве, быте и традициях

народа. Таким образом возникла необходимость задуматься о культуроведческих аспектах обучения ИЯ, в связи в чем были предложены термины «иноязычная культура» [Миньяр-Белоручев, Оберемко, 1993], [Пассов, 2000, 2010 а] и «культуроведение» [Томахин, 1996], [Сафонова, 1992, 1996].

Культуроведческая направленность языкового образования реализуется в **социокультурном подходе** к обучению ИЯ. В философских исследованиях он трактуется как «понимание общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека» [Лапин, 2000, с. 3]. Основоположниками социокультурного подхода считаются М. Вебер и П. Сорокин. Согласно П. Сорокину, «структура социокультурного взаимодействия <…> имеет три аспекта, неотделимых друг от друга: 1) личность как субъект взаимодействия; 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами и 3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения. Ни один из членов <…> триады (личность, общество и культура) не может существовать без двух других» [Сорокин, 1992, с. 218].

Тезис о неразрывной связи общества, личности и культуры представляется чрезвычайно плодотворным. В свое время он был реализован в прикладных науках и, в частности, в языковой педагогике. В отечественной лингводидактике социокультурный подход разрабатывается с начала девяностых годов прошлого столетия ([Сафонова, 1992, 1998], [Шишлова, 2021] и др.). В западной методике развитие настоящего направления связывают с разработкой в 1989-1996 гг. общеевропейской системы уровней владения ИЯ «Common European Framework».

Социокультурный подход привнес в языковую дидактику изменение целей и содержания обучения. Как отмечала в свое время В. В. Сафонова, назрела потребность в современном культуроведческом образовании, которое выходит за рамки традиционного страноведческого подхода, направленного на ознакомление с фактами о жизни изучаемых стран и народов [Сафонова, 1998, с. 28].

Перспективность данного подхода, с нашей точки зрения, заключается в его направленности на обучение диалогу культур. Другим важным методическим вектором является включение культуроведческого аспекта в обучении ИЯ.

Целью социокультурного подхода является обучение межкультурному общению, а также развитие социокультурной компетенции, определяемой как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, 2009, с. 286-287].

В отличие от лингвострановедческого и большинства других культурно-ориентированных подходов, социокультурный подход нацеливает на учет различий в восприятии мира представителями различных этнических, социальных, религиозных групп и обучение особенностям культуры данных категорий носителей языка. Как отмечают сторонники подхода, обучение культуре лишь одной из групп, то есть лингвистического истеблишмента, обедняет преподавание, создает стереотипные представления и является в дальнейшем причиной культурного недопонимания и межкультурных конфликтов.

В основу культуроведчески-ориентированного обучения легло изучение различных типов культур и связанных с ними норм общения, осмысление культурных феноменов и подготовка к реализации стратегий межкультурного взаимодействия [Сафонова, 1998, с. 29].

В качестве основных положений социокультурного подхода выделяются следующие:

– Построение модели обучения предполагает предварительное исследование социокультурного контекста изучения языков; – социокультурное образование рассматривается в качестве обязательного аспекта языковой подготовки; – описание его задач рекомендуется реализовать в терминах социокультурной компетенции; – в качестве междисциплинарной базы подхода рассматривается страноведчески маркированное культуроведение; – в качестве методической

доминанты – система проблемных культуроведческих заданий [Сафонова, 1996, с. 63-66].

Принципами социокультурного подхода к обучению выступают принципы дидактической культуросообразности, диалога культур, билингвального обучения, культурной рефлексии, опоры на междисциплинарные культуроведческие знания обучающихся. Разработанная в рамках данного подхода система проблемных заданий, включающая проблемно-поисковые, проектные, рефлективные, исследовательские, оценочные задания, представляет большой интерес с точки зрения практической методики включения культуроведческого аспекта в содержание обучения [Сафонова, 2013].

Социокультурный подход привнес в методику обучения ИЯ понимание культуры в качестве широкого комплекса социальных явлений, проявляющихся на национальном, этническом, социальном и других уровнях. В рамках настоящего исследования плодотворными представляются такие идеи подхода, как обучение диалогу культур и учет социолингвистического контекста изучения иностранного языка.

На стыке с социокультурным подходом и даже в качестве его разновидности можно рассматривать **поликультурный подход** к изучению иностранных языков. Исследователи считают, что развитие поликультурного подхода к языковому образованию стало возможным именно благодаря появлению социокультурного подхода, направленного на изучение культур различных религиозных, социальных и этнических категорий [Сысоев, 2009, с. 97-98].

В языковой педагогике поликультурное образование предстает как система обучения, учитывающая этническую и религиозную самобытность обучающихся и воспитывающая уважение к репрезентантам иной лингвокультуры. Такое образование особенно актуально в мультинациональных обществах, на территориях, где исторически совместно проживает значительное количество этносов.

Основными идеями поликультурного образования являются тезисы о наличии множества равноценных культур и преимуществах их взаимодействия и о

приобщении индивида к иным культурам при сохранении собственных культурных традиций. Важна мысль о возможности мирного сосуществования при восприятии общенациональных ценностей и праве личности на культурное самовыражение.

В практике иноязычного образования поликультурный подход реализуется путем создания различных культурных сред, в которых происходит развитие индивида и осваивается опыт культуросообразного поведения. Тем самым поликультурное образование направлено на развитие способности участия в коммуникации с представителями иных культур. При этом «культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения главной <…> цели языкового поликультурного образования – подготовки обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире» [Сысоев, 2009, с. 98-99].

Н. Д. Гальскова [2008, с. 3] подчеркивает нацеленность поликультурного подхода на учет культурной, этнической, религиозной специфики обучающихся, развитие внимательного и уважительного отношения к изучаемой лингвокультуре и ее представителям. Вместе с тем поликультурное образование позволяет личности глубже понять собственную культурную принадлежность и роль родной культуры в мультикультурном языковом пространстве.

Реализуемые в социокультурном и поликультурном подходах идеи культуроведческого преподавания нашли свое выражение и в **лингвокультуроведческом подходе** к обучению ИЯ. Данный подход был разработан В. П. Фурмановой [1993] в монографии «Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам» и позже рассмотрен автором в диссертационном исследовании [Фурманова, 1994] из перспективы культурно-языковой прагматики.

Культуроведческий подход в видении В. П. Фурмановой представляет собой авторскую концепцию, имеющую много новых элементов в сравнении с рассмотренным ранее культуроведчески ориентированным обучением, осуществляемым в рамках социокультурного подхода. Вероятно, по этой причине в докторской диссертации автора, отражающей ранее описанные ею принципы

подхода и его теоретическое обоснование, данный подход обозначается как «культурно-прагматический». С нашей точки зрения, подход разработан в русле лингвокультурологии, так как оперирует, к примеру, такими теоретическими конструктами когнитивного подхода к изучению языка, как концепт и фреймовая пресуппозиция. Введение в методику преподавания ИЯ данных понятий является одной из теоретических предпосылок разработки предложенного культурно-концептного подхода.

В трактовке автора лингвокультуроведение понимается как «аспект и система обучения ИЯ, раскрывающие специфику лингвокультурной общности и интегрирующие лингвистический, культурологический и социологический аспекты как совокупность фоновых знаний, направленных на формирование межкультурной компетенции: культурного фона и культурного модуса поведения в условиях контрастивного подхода к изучению двух или более культур» [Фурманова, 1993, с. 77].

Из перспективы ученого, культурно-языковая прагматика представляет собой один из аспектов методики и, соответственно, вводится им в методический понятийный аппарат. Для нас важно, что при этом в качестве основной цели рассматривается осмысление понятийного поля культуры, то есть совокупности «культурно-обусловленных концептов, нормативов и сценариев, которыми руководствуется носитель языка и которые можно зафиксировать в виде сетки прагматических пресуппозиций, представляющих культурный фон и культурный модус поведения субъекта» [Фурманова, 1994, с. 19].

Сумма фоновых знаний, которые необходимы коммуниканту для ведения МКК, обозначается как «фреймовая пресуппозиция» [Фурманова, 1993, с. 89]. Ее основу составляет концепт. Тем самым в содержание обучения входят фреймовые пресуппозиции, моделирующие когнитивные процессы на уровне культурного фона, и связанные с культурным модусом поведения. Данные положения представляются плодотворными обоснования для культурно-концептного подхода, разработанного в диссертации, к преподаванию языка студентам международного профиля.

В целях реализации культуроведческого подхода автор предлагает включать в содержание обучения тексты художественной литературы. На их основе происходит сопоставление культур и опосредованный диалог с носителем языка. Язык, культура и языковая личность рассматриваются как взаимосвязанные объекты парадигмы преподавания, а ключевым понятием предстает феномен культурно-языковой личности.

Разработанный ученым подход к изучению иностранного языка несет в себе ряд интересных идей. Так, новым для методики стало рассмотрение со-изучения языка и культуры с позиций культурно-языковой прагматики. Плодотворной явилась идея понятийного поля культуры, представляющего собой совокупность концептов. Здесь для сравнения можно вспомнить о предложенном В. В. Воробьевым [2008] понятии лингвокультурологического поля, представляющем собой систему лингвокультурологических единиц. В качестве научной новизны исследования В. П. Фурмановой можно рассмотреть и обозначение суммы фоновых знаний в качестве фреймовой пресуппозиции. Данные положения мы также рассматриваем в качестве теоретических предпосылок для разработки культурно-концептного подхода к обучению студентов-международников.

На стыке с культуроведческим, социокультурным и поликультурным подходами в настоящее время интенсивно разрабатывается **межкультурный подход** к обучению иностранным языкам (interkulturelles Lehren und Lernen в немецкоязычной методической литературе, intercultural approach – в англоязычной) ([Алмазова, 2003], [Бердичевский, 2020], [Елизарова, 2005], [Плужник, 2003], [Altmayer, 2006, 2010], [Baumann, 2017], [Brady, Shinohara, 2000], [Broszinsky-Schwabe, 2017], [Corbett, 2003], [Fleming, 2009], [Genkova, 2012], [Grotek, Norkowska, 2016], [Hoffman, 2015], [Hofstede, 2001], [Jammal, 2014], [Krumm, 2017], [Nieke, 2012], [Pommerin-Götze, 2001 a], [Spencer-Oatey, 2000], [Srubar, 2009], [Trenholm, 2004], [Wiater, D. Manschke, 2012], [Yousefi, 2013] и др.).

Данный подход направлен на подготовку обучающихся к межкультурному общению, то есть общению между представителями разных лингвосоциумов.

Целью межкультурного подхода является формирование межкультурной компетенции, то есть способности осуществлять межкультурную коммуникацию, успешно взаимодействовать и достигать взаимопонимания с представителями других культур, находясь в родной или иноязычной среде. А. Л. Бердичевский справедливо включает в межкультурную компетенцию и «умение переключиться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения» [Бердичевский, 2020, с. 9].

Исследователи различают несколько коммуникативных уровней. Первый, когнитивный, уровень содержит знания о схожести и дивергенции ценностей и стандартов поведения носителей сопоставляемых языков. В основу второго, аффективного, уровня, положены некоторые умения, к примеру, умения оценки ситуации из перспективы партнера или умения объяснения причины назревающего конфликта (в частности, несоответствием систем ценностей и норм). Третий, коммуникативно-поведенческий, уровень включает в себя умения реализовать конкретную деятельность в рамках МКК [там же, с. 15].

В основу межкультурного преподавания положены принципы плюрализма, лингвистического многообразия, толерантности и уважительного отношения к представителям других культур [Сафонова, 1992, 1996]. Здесь происходит рефлексия системы ориентации, присущей родной культуре. Несовпадение культурных контекстов приводит к непониманию, и, напротив, стремление понять систему мышления, восприятия мира и ценностей собеседника способствует успеху межкультурной коммуникации. Изложенные выше идеи межкультурного образования перекликаются с положениями разрабатываемого культурно-концептного подхода, направленного на подготовку студентов к успешной межкультурной коммуникации.

Следующим глобальным направлением, который, в противоположность лингвострановедческому, нацеливавшему на изучение культуры через язык, предлагает путь «от культуры к языку» [Московкин, 2014, с. 75], является **лингвокультурологический подход**. Возникновение и развитие лингвокультурологии стало возможным благодаря работам фразеологической

школы В. Н. Телия [Телия, 1996, 1999], исследованиям Н. Д. Арутюновой [1999], В. В. Воробьева [2008], В. В. Красных [2002, 2011], Ю. С. Степанова [1997], работам Н. Ф. Алефиренко [2012], С. Г. Воркачева [2004], [Лингвокультурный концепт, 2007], В. А. Масловой [2010] и других лингвистов, занимающихся проблемами отражения культуры в языке.

Сегодня лингвокультурология трактуется как наука, «изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания» [Воробьев, 2008, с. 37, с. 32]. В. В. Воробьев видит данную науку в качестве преемницы лингвострановедения, согласующейся с ним в основных принципах изучения объекта.

Однако если лингвострановедение являлось наукой, включающей в себя и филологический аспект, и методику его преподавания, то лингвокультурология понимается авторами в первую очередь как лингвистическая дисциплина: «Лингвокультурология <…> – это научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой), а не аспект преподавания языка, как лингвострановедение» [там же, с. 32].

В процессе развития лингвокультурологии расширяется ее терминологический аппарат. В. В. Воробьев предлагает понятие лингвокультурологического поля, понимаемого в качестве иерархической системы лингвокультурем, выступающих единицами данного поля. Аналогично представлению структуры слова в континической концепции лингвострановедения, рассматриваемого в качестве лексического понятия и лексического фона, лингвокультурема понимается автором как единство лингвистического и экстралингвистического содержания. Она может быть выражена словом, словосочетанием и текстом [там же, с. 34, с. 44-57].

Исследователями были предложены и другие названия для обозначения лингвокультурологической единицы: логоэпистема, константа, концепт. Как показала практика, наиболее жизнеспособным и конкурентноспособным оказался

термин «концепт», который вскоре по частотности употребления опередил все другие понятия.

В. В. Красных трактует лингвокультурологию как область знаний, исследующую «проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» и коррелирующую с «изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [Красных, 2002, с. 12]. В качестве объекта лингвокультурологии называется лингвокультура, то есть «воплощенная и закрепленная в знаках живого языка и проявляющаяся в языковых процессах культура». В качестве предмета выступают «грамматика и словарь лингвокультуры». Целью науки заявляется «выявление и описание грамматики и словаря лингвокультуры» [Красных, 2011, с. 60-61].

В качестве основных понятий лингвокультурологии выступают следующие понятия: «культурный концепт», «культурный код», «ментальность», «языковая картина мира». Объектами изучения выступают речевое и неречевое поведение носителя языка, особенности речевого этикета и иноязычный текст как единица культуры лингвосоциума. Лингвокультурология понимается авторами в первую очередь в роли лингвистической дисциплины [В. В. Воробьев, 2008, с. 32]. В данной связи культурно-концептный подход предстает в качестве лингводидактической реализации основных положений лингвокультурологии.

Приведенные теоретические предпосылки представляют собой методологическую основу для обоснования культурно-концептного подхода к обучению немецкому языку студентов международного профиля.

Проанализированные культурно-ориентированные подходы представлены на Рис. 3.

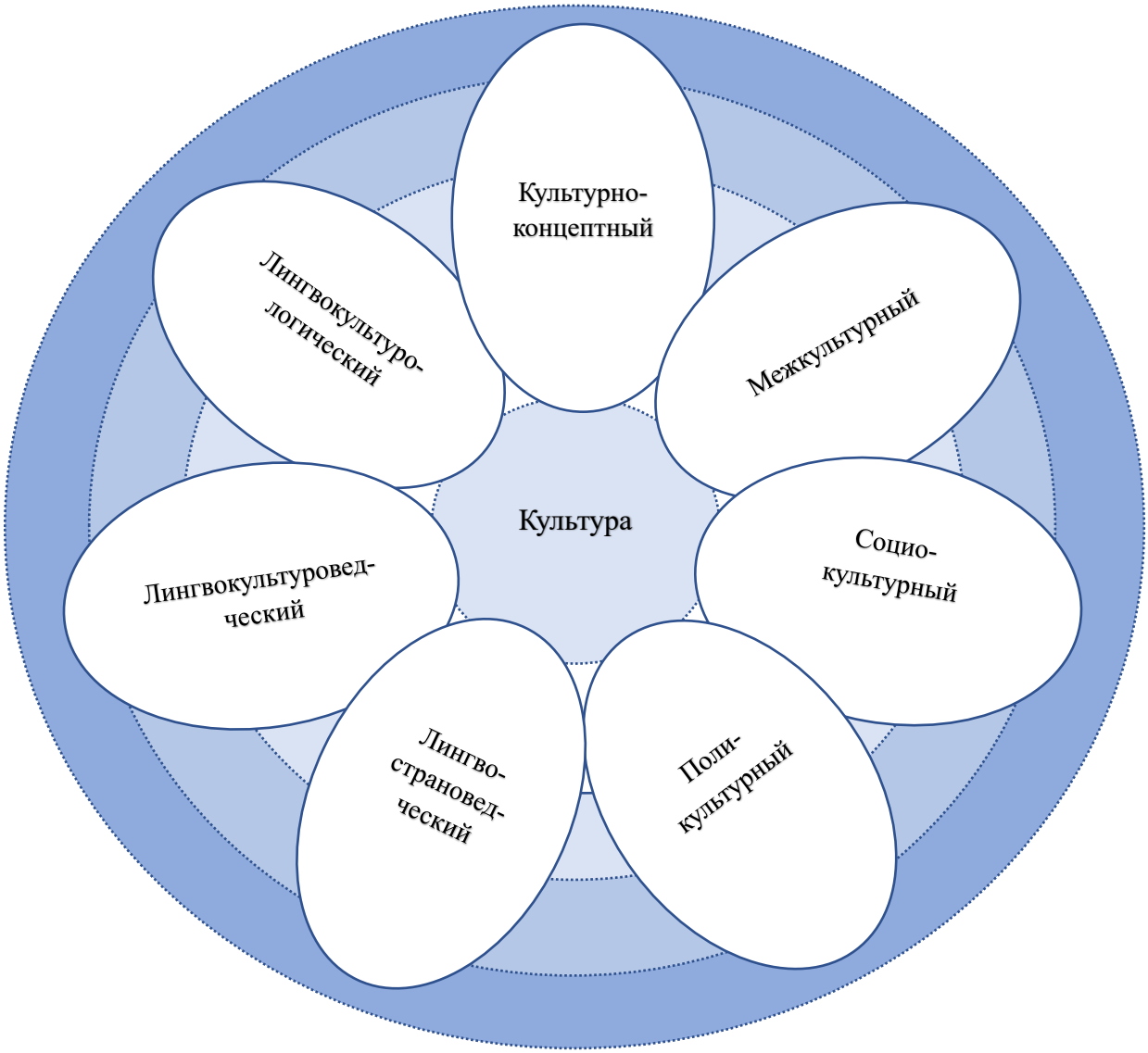


Рис. 3 – Подходы, связанные с иноязычной культурой

[Источник: разработано автором]

Описанные подходы можно рассматривать как единое направление в методике. Критерием для их объединения в целостную систему следует считать направленность на понимание иноязычной культуры. В качестве лингвистических основ культурно-ориентированного преподавания выступают лингвострановедение, исследующее единицы языка с культурной спецификой, и лингвокультурология, исследующая единицы национального менталитета и их отражение в языке [Московкин, 2014, с. 75].

В результате анализа культурно-ориентированных подходов выделяются целевые установки, на которые они ориентированы. Первая группа подходов

рассматривает язык в качестве цели, а культуру – в качестве средства обучения языку. Подходы второй группы в качестве цели обозначают культуру, а язык предстает в качестве средства обучения. Различное целеполагание влечет за собой различные подходы к объекту исследования – соизучению языка и культуры. Тем самым в описанных подходах различаются предметы исследования – критерии и процедура отбора материала, методика его введения, закрепления и контроля.

Систематизацию описанных подходов удобно провести по следующим критериям: 1) Целевая доминанта – язык (лингвострановедческий) или культура (лингвокультурологический, социокультурный, лингвокультуровед-ческий поликультурный и межкультурный подходы); 2) Соотношение культур – монокультурность (лингвострановедческий, лингвокультурологический, лингвокультуроведчекий) или поликультурность (социокультурный, поликультурный, межкультурный подходы) [Тарева, 2017, с. 311], [Столярова, Васильева, 2018, с. 5].

Перечисленные критерии следует использовать не с целью противопоставления подходов, но в качестве полюсов описания, между которыми размещаются современные концепции. Описанные подходы не должны рассматриваться и в качестве синхронно существующих направлений. Их палитра отражает, скорее, эволюцию развития идеи о взаимосвязанном обучении языку и культуре, начиная страноведческим и заканчивая наиболее распространенным сегодня межкультурным подходом.

Таким образом, в данном параграфе в целях обоснования культурно-концептного подхода были рассмотрены основные подходы к изучению иностранного языка и проанализированы культурно-специфические подходы. Теоретические идеи культуросообразных подходов создают методологическую основу, необходимую для разработки ККП. Их анализ показывает нацеленность на взаимосвязанное обучение языку и культуре. Однако в рассмотренных подходах в центр лингводидактической системы не ставится концепт как единица культуры. Этот ракурс включения культуры в процесс преподавания языка раскрыт в настоящем диссертационном исследовании.

Логика дальнейшего изложения требует рассмотрения концепта, представляющего собой основную дидактическую категорию культурно-концептного подхода, в качестве источника содержательной базы обучения иностранным языкам студентов факультетов международной направленности.

1.3. Культурные концепты и их языковое воплощение как источник содержательной базы обучения иностранному языку в высшем учебном заведении

В настоящем параграфе научно-теоретический уровень обоснования культурно-концептного подхода реализован посредством рассмотрения теории концептов. Проанализированы культурные концепты и их языковое воплощение в функции источника содержательной базы обучения ИЯ в вузе.

В ходе исследования изучена культурная специфика концептов. Культурный концепт выступает в качестве основного элемента культуры, «сгустка культуры в сознании человека» [Степанов, 1997]. Являясь ментальным образованием, элементом сознания, концепт содержит понятийную информацию о культурном явлении, а также образную, ценностную, символическую и эмоциональную составляющие. Изучение концептов, своеобразных «атомов» культуры, приводит к глубокому осмыслению картины мира носителей языка, которая как мозаичное полотно складывается из отдельных составляющих – концептов.

В контексте настоящего исследования мы рассматриваем культурные концепты в роли основной единицы содержания обучения ИЯ на факультетах и в вузах международной направленности. Известно, что отбор содержания обучения напрямую зависит от декларируемой цели обучения. С точки зрения культурно-концептного подхода в качестве основной цели обучения рассматривается освоение культуры немецкоговорящих стран. При этом культура постигается через освоение концептов как одного из средств представления такой культуры. Культурный концепт становится источником содержательной базы обучения, в которую войдут знания о концептосфере немецкого языка, навыки и умения

использования данной информации в процессе рецепции и продукции речи, а также тексты, позволяющие студентам освоить содержание изучаемых концептов.

Перейдем к рассмотрению концепта как центрального понятия терминологического аппарата настоящего исследования и основной единицы содержания обучения в рамках культурно-концептного подхода.

Категория «концепт» сегодня исследуется в философии, психологии, логике, литературоведении, лингвистике, социологии, социолингвистике, культурологии, лингвокультурологии. Различаются цели рассмотрения концепта, взгляды на объект исследования, и, соответственно, понимание самого объекта. С нашей точки зрения, наиболее глубоко данная категория разработана в лингвистике.

Понятие «концепт» не имеет однозначного толкования в современных лингвистических исследованиях [Бабушкин, 1996], [Болдырев, 2001, 2014], [Воркачев, 2004], [Нерознак, 1998], [Попова, 2007], [Карасик, 2002], [Кубрякова, 1996], [Лихачев, 1999], [Ляпин, 1997], [Степанов, 1997]. Данный термин был заимствован из языка математической логики и впервые употреблен С. А. Аскольдовым-Алексеевым как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» (цит. по: [Лихачев, 1999, с. 149]).

Такая интерпретация концепта в качестве замещающего элемента в индивидуальном сознании является достаточно широким пониманием феномена. Академик Д. С. Лихачев, отталкиваясь от определения концепта С. А. Аскольдова-Алексеева, использовал термин для обозначения обобщенной единицы мышления. Указанная единица представляет собой результат обобщения значений слов в индивидуальном сознании коммуникантов, она помогает им преодолеть непонимание и успешно реализовать общение [Лихачев, 1999].

Определения понятия «концепт» отражают принадлежность авторов к конкретному научному направлению. Так, в лингвистике исследованием концептов занимаются когнитивная лингвистика (Н. Н. Болдырев, В. З. Демьянков, А. А. Кибрик, Е. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, З. Д. Попова, Т. Г. Скребцова, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин, Р. М. Фрумкина, W. Croft, V. Evans,

R. L. Goldstone, A. Kertesz, D. Lee, B. Rehder, C. P. Sobel, J. R.Taylor и др.) и лингвокультурология (Н. Ф. Алефиренко, Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, В. В. Виноградов, С. Г. Воркачев, С. В. Иванова, В. И. Карасик, Д. С. Лихачев, С. Х. Ляпин, В. А. Маслова, Р. И. Павиленис, М. В. Пименова, Г. Г. Слышкин, S. Jünger, R. W. Langacker, S. Lindsay, A. Wierzbicka и др.).

Когнитивная лингвистика выясняет «способы языковой объективации переживаемого опыта», в лингвокультурологии анализируется «этнокультурная и социально-групповая специфика осмысления такого опыта» [Карасик, 2010, с. 121].

В когнитивной лингвистике концепты понимаются как «индивидуальные содержательные ментальные образования, структурирующие и реструктурирующие окружающую действительность», в лингвокультурологии – как «коллективные содержательные ментальные образования, фиксирующие своеобразие соответствующей культуры» [Карасик, 2005, с. 29]. В рамках настоящей работы концепт рассматривается в качестве результата коллективного опыта, изучение которого позволяет международникам осмыслить культуру носителей языка. Таким образом, методологической основой представленного исследования выступает лингвокультурология.

Ниже обратимся к трактовкам понятия «концепт», релевантным для цели работы. Это позволит очертить границы понятия и показать ракурс нашего понимания термина в целях достижения целей и задач исследования.

При рассмотрении концепта в качестве лингвокогнитивного явления данный феномен понимается Е. С. Кубряковой как «квант знания», «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова, 1996, с. 90-92].

С точки зрения З. Д. Поповой и И. А. Стернина, концепт есть «глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания.

Концепты – идеальные сущности, которые формируются в сознании человека» [Попова, 1999, с. 4].

Н. В. Алефиренко рассматривает концепт в качестве оперативной когнитивной структуры, вербализуемой посредством языковой структуры, представленной языковым знаком [Алефиренко, 2018, с. 183].

Приведенные определения важны для целей настоящей работы с точки зрения понимания сущности концепта как ментального явления без учета его культурно-специфического компонента. Культурная специфика феномена исследуется лингвокультурологией. Далее обратимся к лингвокультурной трактовке понятия «концепт».

Академик Ю. С. Степанов определяет концепт следующим образом: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее». Автор представляет культурный концепт как «пучок представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово». В его интерпретации концепт – «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [Степанов, 1997, с. 40-41].

С. Г. Воркачев рассматривает концепт как «операционную единицу мысли», «культурно-опредмеченный вербализованный смысл», отражающий лингвоменталитет этноса. В плане выражения концепт представлен целым рядом лексико-семантических средств [Воркачев, 2004, с. 34, с. 29].

Аналогичным образом, исходя из лингвокультурного ракурса рассмотрения концепта, Г. Г. Слышкин дает следующее определение: «Концепт – единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т. к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке» [Слышкин, 2000, с. 9-10].

В. И. Карасик видит концепты «первичными культурными образованиями, выражением объективного содержания слов, имеющими смысл и поэтому

транслируемыми в различные сферы бытия человека, в частности, в сферы преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира» [Карасик, 2002, с. 137]. Автор рассматривает понятие лингвокультурного кода, присущего каждой национально-культурной общности. Под ним понимается система языковых значений, отражающих миропонимание социума. Единицами лингвокультурного кода признаются концепты.

В. Г. Зусман видит концепт в качестве микромодели культуры, и, напротив, культуру автор понимает в качестве макромодели концепта [2001, с. 41]. В данной связи интересно привести сравнение В. И. Карасика [2002, с. 95-96], сопоставляющего, с одной стороны, человека как микрокосмос с космосом, а с другой стороны – концепт с культурой.

В. В. Красных понимает концепт в качестве идеи. Лингвист считает, что «национальный концепт – самая общая, максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому) сознанию, подвергшаяся когнитивной обработке идея предмета в совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [Красных, 2003, с. 268].

Переосмысливая многочисленные ракурсы рассмотрения термина «концепт», в предложенном исследовании в целях дальнейшего использования в качестве лингводидактического конструкта мы понимаем данный феномен следующим образом. **Культурный концепт** рассматривается как **единица культуры, представленная в сознании носителя языка в качестве мыслительной сущности, включающей в себя совокупность знаний и представлений.**

Исследуя культурный (или лингвокультурный) концепт в качестве источника содержательной базы обучения, необходимо обозначить границы настоящего явления. В связи с вышеизложенным целесообразно рассмотреть вопрос о разграничении терминов «концепт» и «понятие». Лингвисты отмечают содержательные различия двух феноменов.

Так, в работах А. А. Залевской концепт представлен как «базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» в сознании индивида. И если понятие понимается автором как результат научного исследования и описания, то концепт воплощается в интеллектуальном поиске / коммуникации и подчиняется законам психологии [Залевская, 2001, с. 39].

Согласно Н. Н. Болдыреву, концепт воспроизводит «один или несколько, любые, не обязательно существенные, признаки объекта» [Болдырев, 2001, с. 24], в этом состоит его отличительная особенность.

По мнению В. З. Демьянкова, понятия являются тем, о чем люди договариваются, определяя смысл выражений при ведении дискуссии. Концепты существуют независимо от человеческих договоренностей, как бы сами по себе, они реконструируются в общении [Демьянков, 2001, с. 43].

Ю. С. Степанов рассматривает концепт в качестве более объемного мыслительного конструкта по сравнению с понятием. Как пишет ученый, «концепты не только мыслятся, они переживаются» [Степанов, 1997, с. 40-41].

В. И. Карасик развивает идеи Ю. С. Степанова, выделяя в содержании концептов «описательно-классификационные», «чувственно-волевые» и «образно-эмпирические» параметры. В результате концепт понимается автором в качестве значимой, переживаемой индивидом информации. [Карасик, 2002, с. 96, с. 107].

Ученый указывает на то, что термин «понятие» ассоциативно порождает у реципиента систему таких логических терминов, как умозаключение или суждение. Следовательно, «понятие» являет собой центр рациональной части концепта, его содержание, охватывающее основные характеристики объекта. Человек мыслит понятиями, но не ощущает, не чувствует и не переживает их. [там же, с. 107].

В то время как употребление терминов концепт и понятие в современной лингвистике все еще не имеет четкого разграничения, в настоящем исследовании мы разводим данные конструкты. Понятие представляет собой мысль о явлениях и предметах окружающего мира, оно выражает их основные и второстепенные

признаки. Концепт трактуется как идея, обладающая не только абстрактными, но также оценочными и эмоциональными свойствами.

Таким образом, можно видеть: концепты отражают окружающую действительность во всей ее полноте. Они характеризуют как простейшие формы бытия, так и сложные ментальные процессы и структуры. Понятие же является одним из измерений, аспектов концепта, к которому добавляется ценностная, образная, эмоциональная и другие составляющие.

Культурный концепт можно осмыслить как при помощи вербальных средств, так и посредством эмоциональных переживаний, приобретения опыта какой-либо деятельности, через символы и образы. Понятию легко дать однозначное определение, для осмысления концепта необходим целый спектр вербальных и невербальных средств. Концепты не всегда объективируются, только их часть находит свое выражение в языковых средствах. Однако основные, самые важные концепты, кодируются в языке [Кубрякова, 1996, с. 92].

Ярко и образно описал концепт А. Н. Шамов, сравнивший его с кирпичиком знаний: «Концепты – это кирпичики наших знаний. Они образуются в результате опыта, который человек приобретает в реальном мире. Чтобы обменяться концептами и их сочетаниями, важно вербализовать их. Вербализация концептов – это выражение их языковыми знаками, например, единицами лексического уровня» [Шамов, 2005, с. 35].

Рассмотрение культурного концепта в качестве основной единицы содержания обучения будет неполным без осмысления его структуры. Как упоминалось выше, в отличие от понятия в составе концепта различают сумму различных дополнительных измерений. Перечень и интерпретация этих измерений варьируются в работах лингвистов. Так, В. И. Карасик выделяет ценностную, образную и понятийную стороны концепта [Карасик, 2002, с. 91]. С. Г. Воркачев вычленяет понятийную, образную и значимостную составляющие [Воркачев, 2004, с. 7].

В процессе концентрации на каком-либо явлении или объекте действительности человек выделяет его в ряду других явлений. Оно признается

более важным, ценным в сравнении с иными объектами и явлениями физического и ментального мира. В индивидуальном и коллективном сознании закрепляются значимые характеристики выделенного явления. Таким образом реализуется ценностное измерение концепта. При усвоении индивидом конкретного опыта в форме образов и представлений на основе чувств рождается образное измерение. При объяснении и назывании выделенного явления возникает возможность передачи полученного опыта другим членам социума. В результате воплощается понятийное измерение концепта.

В коммуникации и обучении ИЯ важна стабильность содержания концепта при его передаче, восприятии и осмыслении. В контактируемых культурах зачастую не полностью совпадают понятийная, образная и ценностная составляющие концептов. Чаще всего несовпадения затрагивают ценностный компонент содержания. Так, ценностный компонент концептов *душа* и *Seele*, *судьба* и *Schicksal*, *тоска* и *Wehmut* резко отличается в русской и немецкой культурах. Совсем неслучайно А. Вежбицкая [2001, 2011] назвала данные концепты ключевыми для русской культуры. В немецкой культуре они не играют того значения, которое придается им в русской культуре.

Лингвисты по-разному видят структуру концепта. Ю. С. Степанов, анализируя концепты «8 марта» и «23 февраля», выделяет в структуре этих конструктов общеизвестную основу, факты, известные только отдельным индивидам и исторические, этимологические сведения [Степанов, 1997, с. 42-44].

З. Д. Попова и И. А. Стернин выделяют в структуре концепта «образ, информационное содержание и интерпретационное поле». Как пишут авторы, «образный компонент в структуре концепта состоит из двух составляющих – перцептивного образа и когнитивного (метафорического) образа». «Информационное содержание концепта включает минимум когнитивных признаков, определяющих основные <…> черты концептуализируемого предмета или явления». «Интерпретационное поле концепта включает когнитивные признаки, которые в том или ином аспекте интерпретируют основное информационное содержание концепта» [Попова, 2007, с. 75-78].

Обобщив приведенные классификационные признаки, вычленяемые в составе концепта, мы пришли к выводу, что большинство авторов видят в качестве основных компонентов концепта образ, понятие и некоторое число дополнительных признаков. В целях лингводидактической интерпретации феномена «**культурный концепт**» мы решили представить его **информационную структуру в виде совокупности следующих компонентов: понятийного компонента (понятие), образного компонента (образ) и культурно-специфического поля:**

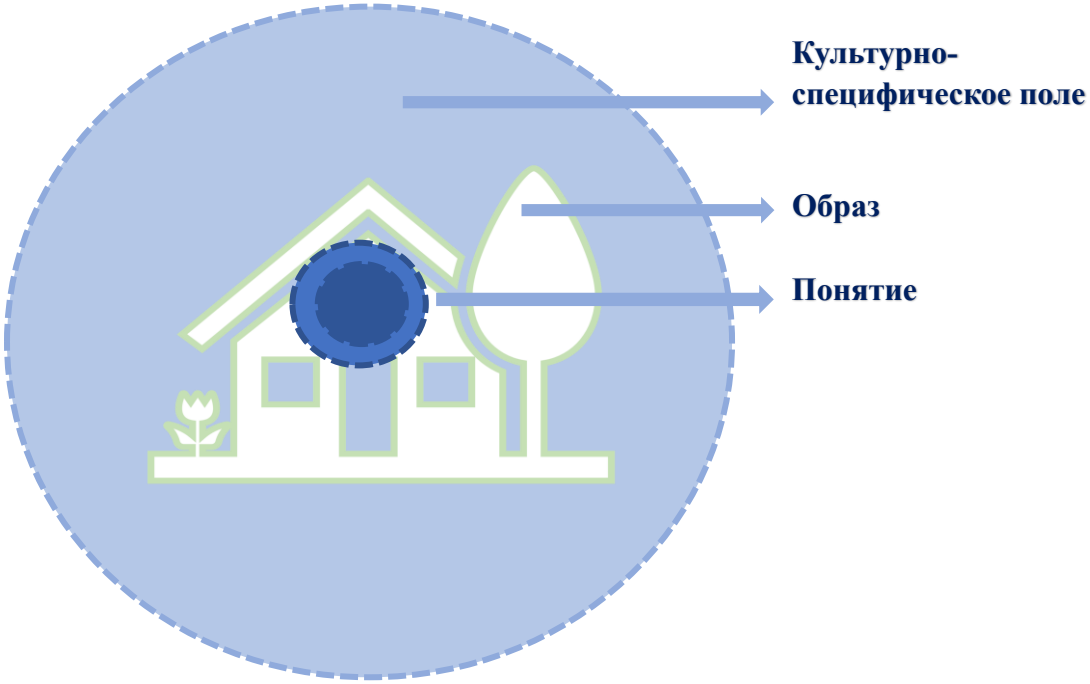


Рис. 4 – Лингводидактическая схема: информационная структура культурного концепта [Источник: разработано автором]

В предложенной схеме компоненты структуры культурного концепта понимаются следующим образом. Понятийный компонент включает в себя совокупность существенных признаков предмета, явления или ситуации. На лингводидактическом уровне он представляет собой дефиницию понятия и перечисление его признаков. Образный компонент представляет собой чувственный образ, формируемый в сознании студента. На уровне изучения иностранного языка данный компонент реализуется через языковые средства, в частности, когнитивные метафоры, позволяющие актуализировать концепт в сознании обучающихся, а также через средства слуховой и зрительной

наглядности. Культурно-специфическое поле включает в себя сумму культурно-специфической информации, принадлежащей содержанию данного концепта. Информация определяет место культурного концепта в языковой системе и, соответственно, особенности его использования в иноязычной речевой деятельности.

Данная сжатая схема структуры культурного концепта позволяет наглядно передать его сущность. Однако представляется необходимым расширить ее за счет введения дополнительных сведений. Проанализировав работы лингвистов, исследующих компоненты структуры концепта, мы смогли усилить понимание культурно-специфического поля концепта.

Обратимся к исследованиям лингвокогнитологии и лингвокультурологии, вычленяющим дополнительные компоненты структуры концепта. З. Д. Попова и И. А. Стернин [2007, с. 78-80] выделяют в интерпретационном поле концепта оценочную, утилитарную, регулятивную, энциклопедическую, паремиологическую и социокультурную зоны. Ю. С. Степанов вычленяет понятийный компонент концепта и «все то, что делает его фактом культуры» – историю, этимологию, оценки, новейшие ассоциации [Степанов, 1997, с. 41].

В. В. Колесов определяет в структуре ментальных сущностей образ, понятие и символ [Колесов, 2002, с. 7, с. 42]. В. А. Маслова – понятийную основу и социопсихокультурную часть [Маслова, 2004, с. 27, с. 35].

С. Г. Воркачев выделяет понятийную, образную и значимостную составляющие концепта. Анализируя подходы других авторов к выявлению структуры концепта, ученый пишет об отсутствии единого понимания количества семантических параметров, на которые может ориентироваться исследование. Он перечисляет называемые в современных работах понятийное, образное, ценностное, поведенческое, этимологическое и культурное «измерения» [Воркачев, 2004, с. 6-7].

Тем самым анализ наиболее распространенных подходов к выявлению структуры концепта показал ряд компонентов, фиксируемых авторами. Исходя из целей осмысления культурных концептов в процессе изучения языка, мы выделяем

в структуре культурно-специфического поля ценностный, символический, историко-этимологический, ассоциативный и эмоциональный компоненты. Национально-культурный компонент не вычленяется, так как, по нашему убеждению, он представлен во всех перечисленных компонентах поля.

Ценностный компонент включает в себя отношение к идеям, явлениям, предметам, имеющим ценность для носителя языка. Считаем, что данный компонент структуры концепта является одной из его основных характеристик. Ценности отражают специфические черты изучаемой культуры, определяют поведение носителей языка и занимают особое положение в структуре личности. Значительный интерес представляет осмысление информации о духовных ценностях современного изучаемого социума.

Вслед за Г. Г. Слышкиным мы вычленяем в составе ценностного компонента два аспекта – актуальности и оценочности. Аспект актуальности выявляется в количестве лексических единиц, составляющих номинативное поле концепта, и в их частотности. Аспект оценочности проявляется в наличии оценочного компонента в денотате ЛЕ-имени концепта, в оценочных коннотациях данного слова, а также его сочетаемости с оценочными эпитетами [Слышкин, 2004, с. 10]. Оценочный компонент включает в себя общую, морально-нравственную, интеллектуальную, эмоциональную, эстетическую оценку [Попова, 2007, с. 78].

Символический компонент передает информацию об отождествлении конкретного образа-символа и взаимосвязанной с ним идеи, обладающей высокой ценностью. Исследователи говорят об обиходных, художественных и институциональных символах [Карасик, 2009, с. 26]. С позиций освоения культуры наибольший интерес представляет рассмотрение институциональных символов (например, политических или религиозных). Такие концепты следует осмысливать как условные знаки, представленные в виде образов и отсылающие к базовым ценностям общества.

Этимологический компонент включает в себя информацию о внутренней форме слова, являющейся основным репрезентантом культурного концепта. Внутренняя форма представляет собой признак, положенный в основу номинации

при образовании имени концепта. В процессе изучения ИЯ осмысление внутренней формы слова-имени концепта позволяет почувствовать национальную специфику языка.

Исторический компонент содержит значимую информацию, входившую в структуру концепта на предыдущих этапах существования концептосферы. Знание данного компонента позволяет декодировать и интерпретировать разнообразные пласты и культурные наслоения в структуре рассматриваемого ментального феномена, понимать культурно-исторические факты формирования и трансформации концепта, а также эволюцию его смыслов в исторической перспективе. С точки зрения лингводидактики наиболее ценной является историческая информация, представленная в сознании современного носителя языка.

Ассоциативный компонент охватывает сумму ассоциаций, связываемых с концептом. Освоение структуры данного компонента важно для постижения его сущности как социокультурного феномена. Возможно построение ассоциативной модели концепта, изображающей его функционирование в виде процесса номинации и реноминации объектов, то есть постоянного изменения ассоциативных связей между явлениями окружающего мира и языковыми единицами [Слышкин, 2004, с. 6].

Эмоциональный компонент структуры концепта содержит информацию об особенностях эмоциональной сферы носителя языка. Понимание данной информации играет большую роль в расшифровке интенций собеседника, скрытого смысла его сообщения. Идентификация эмоционального компонента позволит объяснить видимую сферу, на которую проецируются эмоции – поведение собеседника, его мимику, жесты. Кроме того, специалисту-международнику следует учитывать эмоциональный компонент и при самостоятельном оперировании концептами – необходимо уметь спрогнозировать, какую эмоциональную реакцию вызовет их использование в коммуникации.

Рассмотренные компоненты информационной структуры концепта представлены на Рис. 5.



Рис. 5 – Лингводидактическая схема: компоненты информационной структуры культурного концепта [Источник: разработано автором]

С учетом сказанного выше уточним определение культурного концепта как лингводидактического конструкта. В данном ракурсе **концепт** определяется как **единица культуры, представленная в сознании носителя языка в качестве многомерной ментальной сущности, совокупности знаний и представлений, включающей в себя понятийную, образную, ценностную, ассоциативную, эмоциональную, символическую, историко-этимологическую информацию.**

Культурный концепт не имеет жесткой структуры. Образный и понятийный компоненты представляют собой его наиболее структурированную часть, своеобразный информационный каркас. Культурно-специфическое поле имеет менее структурированный характер.

Рассматривая концепт как лингвокогнитивное явление и выделяя в его структуре образ, информационное содержание и информационное поле, З. Д. Попова и И. А. Стернин пишут, что «отношения между отдельными

структурными компонентами концепта и его полевой организацией не симметричны». Структурные элементы не закреплены за определенными полевыми зонами. В целях описания концептов авторы предлагают разграничивать их содержание и структуру [Попова, 2007, с. 80-81].

Исследователи-методисты отмечают преимущества полевой организации культурных смыслов концепта, дающей возможность координировать глубину изучения студентами картины мира иноязычного социума. При этом границы полей лингвоконцептов могут быть обозначены более или менее явно. Так, некоторые концепты могут иметь слабо выраженную приядерную или же периферийную зону, а также входить в периферийную зону близких по содержанию концептов [Чернышов, 2016 б, с. 291].

Выше мы проинтерпретировали понятие концепта с точки зрения лингводидактики, выделив в его структуре чувственный образ, понятие и культурно-специфическое поле. Содержание культурного концепта, аналогично его пониманию в когнитивной лингвистке, мы видим в качестве конфигурации, состоящей из ядра, ближней, дальней и крайней периферии. В соответствии с этим представим схему макрокомпонентной информационной структуры концепта и его полевой организации:

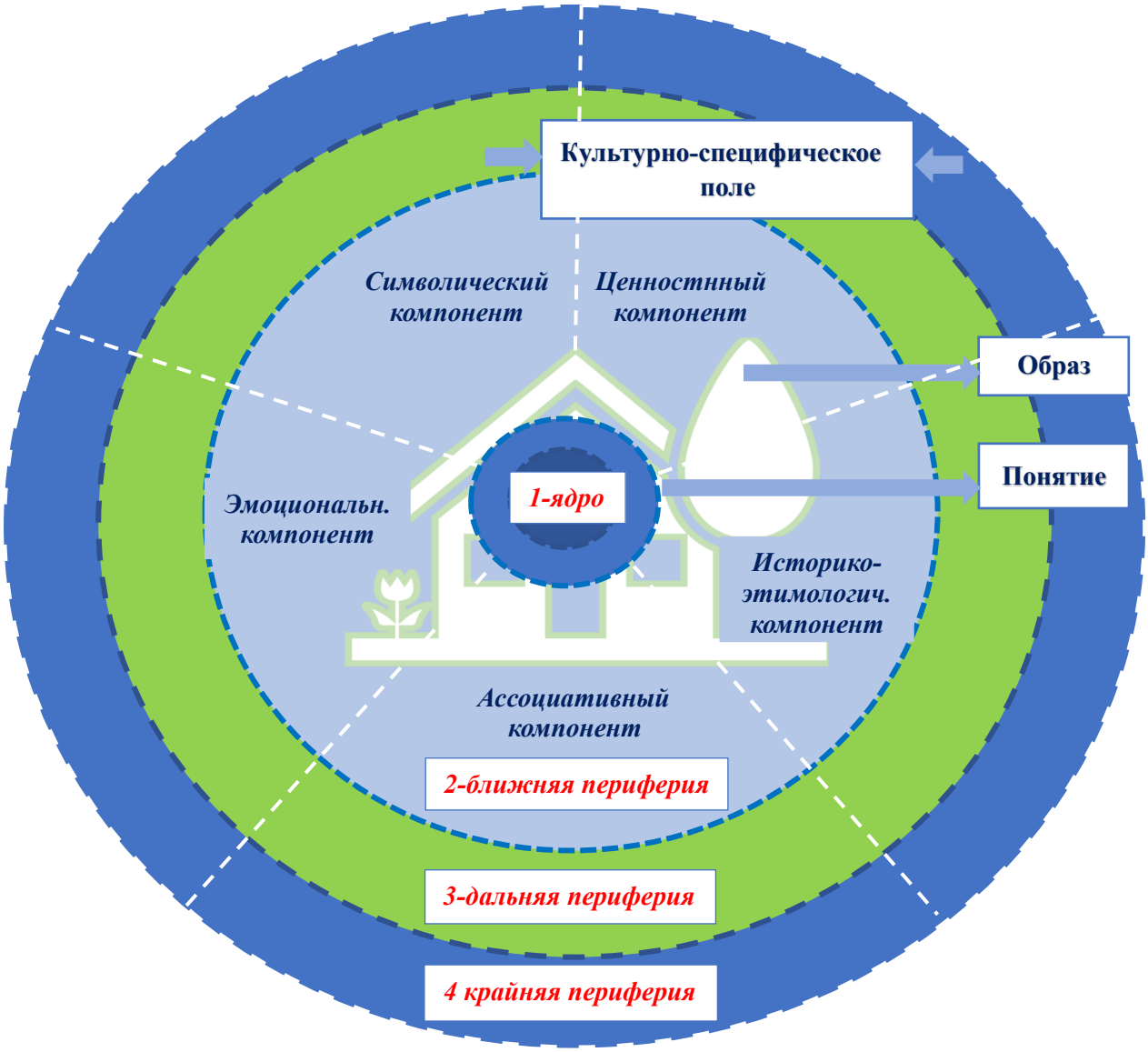


Рис. 6 –Лингводидактическая схема:

Информационная структура культурного концепта и его полевая организация

[Источник: разработано автором]

Дальнейшее рассмотрение концепта как источника содержательной базы предполагает изучение его культурной специфики, анализ культурно-релевантных типологий концептов и разработку собственной типологии, которая будет положена в основу методической системы обучения немецкому языку и культуре.

В современной когнитивной лингвистике и лингвокультурологии разработан ряд типологий концептов, построенных на различных основаниях. В рамках настоящего исследования в первую очередь хотелось бы рассмотреть типологию, предложенную, исходя из типов знания, воссоздаваемого концептами, а также

проиллюстрировать ее примерами концептов немецкой культуры, осваиваемых международниками в процессе изучения ИЯ.

Культурные концепты отражают иноязычную действительность, представленную неоднородными явлениями. Соответственно, они различаются по своей организации и содержанию. В данной связи ученые говорят о концепте как о родовом имени [Бабушкин, 1996] или зонтичном термине [Попова, 2007], объединяющем разные типы ментальных образований: гештальты, гиперонимы, инсайты, калейдоскопические концепты, мыслительные картинки, образы, понятия, представления, схемы, сценарии, фреймы [Болдырев, 2014, с. 52-57], [Бабушкин, 1996, с. 43-67], [Попова, 2007, с. 82-84]. Следует отметить, что приведенная классификация весьма условна, границы между вышеназванными феноменами символичны и размыты. Однако в контексте настоящего исследования необходимо изучить перечисленные типы концептов в целях их учета при создании методики работы.

Мыслительные картинки [Бабушкин, 1996] представляют собой ментальные конструкции, отражающие наблюдаемые, наружные особенности объектов и явлений. В классификации других авторов [Попова, 2007] представлены концепты-представления. Например, *Dirndl* (национальное женское платье в Баварии или Австрии), *Trachtenhut mit Gamsbart* (традиционная мужская шляпа с кисточкой из волос серны в Баварии или Австрии), *Weihnachtspyramide* (рождественская пирамида, состоящая из нескольких ярусов, которые вращаются от восходящего тепла зажженных свечей), *Currywurst (жареные колбаски с пряным соусом), Brezel* (крендель с солью, представляющий собой традиционную немецкую закуску к пиву и колбаскам, особенно популярный в южной Германии, Австрии и немецкой Швейцарии).

Схемы являются концептами с пространственным значением. Феномены этого типа репрезентируются пространственно-графическими или контурными схемами, в сознании носителя языка они содержатся в виде мыслительного образа, имеющего эскизный или силуэтный характер. Примерами могут послужить такие концепты, как: *Fluss, See, Baum (im Allgemeinen), (deutsche) Autobahn* и т.д.

Гиперонимы представляют собой концепты, иллюстрирующие гипо-гиперонимические связи в словарном составе немецкого языка, то есть связи, основанные на родовидовых отношениях. Данный тип концептов является логически сконструированным образованием, практически не имеющим образного компонента в собственной структуре. Например, ***Kleidung****: Kleider (z. B. Dirndl), Hosen (z. B. Jeans, Lederhose), Röcke, Anzüge, Jacken…;* ***Schuhe****: Sportschuhe, Damenschuhe, Herrenschuhe, Stiefel, Halbstiefel, Sandalen, Pantoffeln…;* ***Gerichte****: Eintopf, Ochsenschwanzsuppe, Schnitzel, Käsespätzle, Rouladen, Sauerbraten, Spargel, Rollmops, Maultaschen, Strudel…;* ***Parteien****: CDU/CSU, SPD, FDP, die Grünen, AfD…;* ***Stiftungen****;* ***Bundesländer****.*

Фреймы представляют собой поликомпонентные концепты, воспринимаемые как целостные системы, состоящие из взаимоподчиненных элементов. Фреймы являются объемными представлениями об объекте и явлении иноязычной действительности. Они содержат некоторый стандартный комплекс знаний о рассматриваемом культурном феномене.

В роли структурных компонентов фрейма предстают слоты различного порядка. Например, фрейм *Lebensmittelgeschäft* состоит из слотов *Verkäufer, Kunde, Waren* (*Milchwaren, Fleischwaren, Obst und Gemüse*), *Einkauf, Preis, kaufen, kosten* и т.д. В качестве других примеров можно привести культурные концепты *Universität, Fachhochschule, Realschule, Hauptschule, Hort, Mensa, Kantine, Uniklinikum, Dresdener Gemäldegalerie, Museumsinsel in Berlin.*

Рассмотренные когнитивные модели иллюстрируют матрицу организации памяти и тезауруса представителя немецкоговорящей культурной общности. Их использование в процессе обучения позволяет дублировать путь овладения немецким языком в условиях естественной среды [Чернышов, 2018, с. 179].

Сценарии являются концептами, воплощающими идею развития какого-либо действия. Они представляют собой цепь событий с атрибутами преобразования, протекания, развития, процесса. По замечанию З. Д. Поповой и И. А. Стернина [2007, с. 84], сценарии – это фреймы, разворачивающиеся в пространственно-временных координатах в качестве определенной последовательности действий.

Например, концепты *Wahlen, Verhandlungen, Universität* – это фреймы, а концепты *sich zur Wahl stellen*, *an den Verhandlungen teilnehmen, an der Uni studieren*, *sich an der Uni immatrikulieren lassen* – это сценарии.

В содержательном аспекте сценарии являются более сложными феноменами, нежели иные типы концептов, так как реализуют схему эволюции сюжетной линии, показывают пошаговую динамику какой-либо деятельности. Примерами сценариев могут послужить концепты *Vorlesung (z. B. für Wirtschaftswissenschaft), Unterricht (z. B. in der Gesellschaftswissenschaft), Stadtrundfahrt (in Berlin), Führung (durch das Naturschutzgebiet Lüneburger Heide), Einkaufen, Besuch beim Arzt* и т.д.

Инсайты являют собой концепты, содержащие данные о структуре и функциях предметов иноязычной действительности. Инсайт, что в переводе в английского означает проницательность и интуицию, предполагает мгновенное осознание и постижение номинируемых отношений и целостной структуры феномена. Концепт-инсайт воплощается в лексической единице в формате сведений о конструкции, устройстве объекта, его внешнем виде и функциях. В качестве примера хотелось бы привести такие реалии культуры и быта, как: *Pürierstab, Brotröster, Spülmaschine, Staubsaugroboter.*

Гештальт в переводе с немецкого означает форму, образ, фигуру. Концепты этого типа представляют собой целостные мыслительные конструкции, структурирующие и организующие многообразие разрозненных внешних факторов в сознании человека. Гештальт является единым и цельным образом, совмещающим в себе рациональные и эмоциональные, постоянные и видоизменяющиеся элементы отражаемого феномена. Значения лексических единиц, вербализующих концепты данного типа, как правило, соотносятся носителями языка с чувственно воспринимаемыми аспектами реальности, объединяемыми психикой в сложную и в то же время неделимую картину.

В качестве примеров гештальтов можно привести такие реалии немецкой культуры, как: *Haus (ein typisches deutsches Haus)*, *Stadt (eine typische Klein- oder Großstadt)*, или абстрактные сущности – *Schicksal*, *Liebe.* С точки зрения лингводидактики их рассмотрение позволяет сформировать в сознании студентов

системные типичные представления о явлениях или предметах иноязычной реальности [Чернышов, 2018, с. 180].

Калейдоскопические концепты являются изменяемыми представлениями, не имеющими закрепленных за ними ассоциатов (то есть ассоциаций испытуемых с изучаемым феноменом). Данный тип концептов может реализовываться и в виде фреймов, и в виде мыслительных картинок, и в виде схем или сценариев. В сознании носителей с ними не связывается какой-либо постоянный ментальный образ. Указанные когнитивные структуры представляют собой концепты абстрактных имен, например, *Anständigkeit, Ehrlichkeit, Gewissen, Ordnung, Pflicht.*

Рассмотренные типы концептов отражают разнообразные виды информации об изучаемой иноязычной реальности. Их освоение реализуется студентами с использованием различных методов и приемов, которые будут предложены в практической части диссертации.

Помимо описанной типологии в целях настоящего исследования необходимо познакомиться с классификацией В. И. Карасика, построенной на критерии представленности ценностного компонента, и включающей параметрические и непараметрические концепты. В первую группу концептов входят ментальные образования, представляющие собой классифицирующие категории для таких характеристик объектов, как: *Zeit, Raum, Qualität, Quantität*. Ценностный компонент данных концептов выявляется при анализе их функционирования в дискурсе, а лингвокультурная специфика – лишь при конкретизации в какой-либо конкретной культуре.

Ко второй группе относятся концепты с предметным содержанием, подразделяемые на регулятивные и нерегулятивные. Регулятивные концепты отличаются представленностью ценностного компонента, например, *Ordnung, Gemütlichkeit, Sicherheit.* Нерегулятивные концепты предстают как «синкретические ментальные образования разного характера» – *Geschenk, Reise*. Такие концепты обладают и культурной спецификой, однако, она выражена не явно, «в связанном виде» [Карасик, 2005, с. 30-32].

Считаем, что с позиции преподавания иностранного языка будущим дипломатам интересны как регулятивные, так и нерегулятивные концепты. Первые позволяют осмыслить ценностные ориентиры иностранцев. Вторые представляют собой «ментальные образования разного характера». Они могут выступать ключевыми темообразующими концептами и служить определенными вехами тематической организации учебного материала.

Рассматривая культурную маркированность концептов, считаем необходимым разработать их классификацию. Это мы будем делать, исходя из степени представленности культурной специфики в их содержании. Данный признак проявляется прежде всего в наличии эндемичных, то есть уникальных концептов, а также в различиях одноименных концептов сопоставляемых культур. Выявление культурной специфики концептов предполагает соотнесение их когнитивных признаков и статуса, то есть яркости данных признаков в их структуре [Попова, 2007, с. 103]. Такое сравнение позволяет увидеть асимметричность представленности концептов в сопоставляемых культурах.

В зависимости от наличия национально-культурной специфики авторы объединяют концепты в классификационные группы. Так, Д. С. Лихачев выделяет универсальные и этнические концепты [Лихачев, 1999]. З. Д. Попова и И. А. Стернин рассматривают понятия лакунарности (отсутствия в сопоставляемой культуре) и эндемичности (уникальности, представленности только в одной культуре) концептов [Попова, 2007, с. 100-101]. В. И. Карасик, О. Г. Прохвачева, Я. В. Зубкова, Э. В. Грабарова выделяют «специализированные этнокультурные и социокультурные концепты, в концентрированном виде отражающие особенности культуры социума; неспециализированные концепты, обладающие незначительной культурной спецификой; универсальные концепты, не имеющие культурной специфики» [Карасик, 2005, с. 9].

Несмотря на определенную условность классификации, исходя из критерия представленности культурной специфики, считаем целесообразным выделить следующие группы культурных концептов:

1. **Уникальные концепты культуры;**
2. **Культурно-специфические концепты;**
3. **Культурно-нейтральные концепты.**

Уникальные концепты культуры являются безэквивалентными или эндемичными. Они выявляются через безэквивалентные лексические единицы, отражающие исключительность концепта в сознании носителей языка. Примером могут послужить такие единицы немецкой культуры, как: *Bundestag, Landtag, Bundesrat, Bundeskanzler, Bundesland, CDU/CSU, SPD, FDP, Karneval, ökumenischer Gottesdienst, Hartz IV, Tag der deutschen Einheit* и т.д.

Культурно-специфические концепты выявляются при сопоставлении концептосфер двух языков. Они различаются представленностью и яркостью когнитивных признаков в структуре и содержании. К данной группе отнесем концепты: *Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit, Disziplin, Gesetz, Sparsamkeit, Sauberkeit, Mobilität*. Хотя приведенные феномены исследователи рассматривают в качестве ключевых концептов немецкой культуры, схожие понятия и представления существуют и в сопоставляемых культурах. Понятийный компонент в таких концептах, как правило, совпадает. Отличается чувственный образ и культурно-специфическое поле концепта.

Культурно-нейтральные концепты не имеют культурной специфики. Они отражают универсальные феномены двух культур. К указанной группе можно отнести такие концепты, как: *Wahrheit, Sprache, Mensch, Grund, Raum, Ort, Zeit.* У перечисленных концептов отмечается условное отсутствие культурной специфики. Но более пристальное рассмотрение позволяет и в данных концептах увидеть культурные различия.

Например, при рассмотрении концепта *Zeit* можно вычленить когнитивные признаки, не совпадающие в русской и немецкой культурах (о концепте «время» см., например, [Войнова, 2013]). В Германии время принято четко планировать, причем спонтанно решить какой-либо важный вопрос практически невозможно, для этого необходимо назначить встречу – *Termin*. Даже время детского дня рождения – *Kindergeburtstagsparty* – специально оговаривается, и в

пригласительных открытках пишется такой текст: «*Liebe Svenja, ich lade dich herzlich zu meiner Geburtstagsparty ein. / WANN: am elften Oktober von 15 bis 18 Uhr*…». И действительно, как и обозначено в приглашении, ровно в 18 часов приходят родители и забирают своих детей.

В России к категории времени отношение более гибкое и толерантное. Сотрудники нередко опаздывают на работу, спектакли в театрах начинаются чуть позже обозначенного момента, пунктуальность не приветствуется и в вопросе посещения гостей. В то же время одновременно зачастую выполняется несколько видов деятельности: например, в офисе сотрудник отвечает на вопросы по телефону, параллельно участвует в обсуждении проблем, подписывает документы. В данной связи в соответствии с теорией Э. Холла культуру Германии можно обозначить как монохронную, а культуру России – как полихронную [см.: Садохин, 2004, с. 85-86].

Наша точка зрения на условность выделения группы культурно-нейтральных концептов подтверждается в работах многих исследователей. Так, авторы монографии «Лингвокультурный концепт» полагают, что «деление на концепты-универсалии, присутствующие в любой лингвокультуре, и концепты-уникалии – в достаточной мере условно. Идиоматичность частично присутствует и в концептах-универсалиях. Они отличаются от одного языкового сознания к другому своим периферийным семантическим составом и способами его иерархической организации» [Лингвокультурный концепт, 2007, с. 18].

В качестве основного компонента содержания обучения немецкому языку студентов-международников концепты перечисленных выше групп подлежат процедуре отбора. При этом отбираемые лингвоконцепты должны создавать высокую степень функциональности, иерархичности, целостности, многообразия репрезентации культурных смыслов и обеспечивать структурированное и систематизированное представление о рассматриваемом отрезке окружающей действительности [Чернышов, 2016 б, с. 291].

В рамках настоящего исследования предлагаются следующие **критерии отбора концептов**:

1. **Наличие культурной специфики**.
2. **Высокая рекуррентность** и **номинативная плотность**.
3. **Соответствие тематике** вузовских учебных программ.
4. **Соответствие** имени концепта и его номинативного поля **языковому уровню** студентов.

На основании первого критерия отбираются концепты, полностью или частично различающиеся по своему содержанию в изучаемом и родном языке. Сюда войдут уникальные концепты, а также концепты, обладающие несовпадающими когнитивными признаками, различной яркостью проявления признаков, разнородной полевой организацией в сопоставляемых культурах (например, в одном языке когнитивный признак концепта принадлежит его ядру, а в другом – периферии). Могут иметь отличия компоненты структуры концепта, например, образный компонент, ассоциативный компонент, ценностный компонент.

В соответствии с критерием высокой рекуррентности, то есть частотности языковых репрезентаций в устной и письменной речи, отбираются концепты, наиболее актуальные в национальной концептосфере. Возрастание количества языковых номинаций концепта говорит о повышении его актуальности, и, наоборот, сужение номинативного поля концепта, представленность в нем малоупотребительной или устаревшей лексики говорят о деактуализации концепта в общественном сознании.

На основании критерия номинативной плотности отбору подлежат лингвоконцепты с высокой степенью детализации рассматриваемого фрагмента реальности, что проявляется в наличии большого количества языковых единиц, вербализующих концепт.

Тем самым с целью изучения языка и культуры отбираются актуальные, коммуникативно-релевантные концепты с высокой рекуррентностью и номинативной плотностью. При этом чем шире знаниевый или информационный потенциал изучаемого концепта, создаваемый входящими в него смыслами, чем

больше возможностей предоставляется обучающемуся для осмысления иноязычной картины мира [Чернышов, 2016 б, с. 291-292].

На основании критерия соответствия тематике отбору подлежат концепты, принадлежащие конкретным тематическим областям знания учебных программ. В то же время следует отбирать не просто концепты, относящиеся к конкретной тематической области, но в первую очередь ментальные единицы, отражающие наиболее важные феномены каждого тематического блока.

Критерий соответствия имени концепта и его номинативного поля языковому уровню студентов предполагает отбор лексических средств репрезентации концептов, целесообразных для обучения на конкретной ступени. В процессе отбора необходимо следовать правилу золотой середины: лексика, объективирующая концепты, должна обогащать словарный запас студентов, быть, с одной стороны, необходимой, а с другой – достаточной для реализации целей межкультурной коммуникации.

Далее рассмотрим культурные концепты как источник содержания иноязычного обучения. В данной связи обратимся к понятию «концептосфера», которая представляет собой систему концептов в сознании носителей языка. Д. С. Лихачев, предложивший указанный термин, замечал, что богатство концептосферы языка определяется многообразием культуры, то есть культурным наследием социума – наукой, искусством, литературой, историей, религией. Идея концептосферы позволяет осознать, «почему язык является не просто способом общения, но неким концентратом культуры – культуры нации и ее воплощения в разных слоях населения вплоть до отдельной личности» [Лихачев, 1999, с. 153, с. 164].

Ценной для нашего исследования представляется высказанная Д. С. Лихачевым мысль о возможности сочетания нескольких концептосфер. Так, ученый наглядно показывает, что концептосфера русского языка включает в себя, к примеру, концептосферу инженера, в ней находится концептосфера его семьи, в свою очередь, включающая в себя индивидуальную концептосферу этого человека [Лихачев, 1999, с. 154]. Отталкиваясь от данного понимания концептосферы, в

рамках настоящего исследования мы будем говорить о концептосфере немецкого языка и его носителей, а также о частных концептосферах, например, о концептосфере специалиста-международника.

Итак, концептосфера иностранного языка понимается как сумма концептов, то есть идей, переживаний, понятий, ассоциаций, репрезентированных в сознании носителей. Исходя из задач настоящего исследования, направленного на подготовку специалистов международного профиля к ведению МКК, необходимо рассматривать концептосферу этноса в формате объекта изучения. Знания о ней послужат цели подготовки специалистов к профессиональной деятельности на международной арене, в ходе которой они должны понимать собеседника – представителя конкретной культурно-языковой общности, чье мышление инспирировано ментальностью лингвосоциума, представлениями и идеями, функционирующими в нем.

Исходя из этого, обозначим **концептосферу** в качестве **совокупности концептов как системообразующих идей, знаний и представлений носителей языка об окружающей реальности, господствующих в ментально-языковом пространстве немецкоговорящих стран.**

Рассматривая понятие концептосферы, следует осмыслить и интерпретацию данного феномена В. В. Красных, вводящей понятия индивидуального и коллективного когнитивного пространства. Под индивидуальным когнитивным пространством понимается структурированная система представлений и знаний, присущих языковой личности, под коллективным когнитивным пространством – структурированная система представлений и знаний, присущих всем субъектам общества [Красных, 2003, с. 61].

Кроме того, автор вводит категорию когнитивной базы, трактуемую как «структурированная совокупность необходимо обязательных знаний и национально-детерминированных и минимизированных представлений того или иного национально-лингвокультурного сообщества, которыми обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета» [Красных, 2003, с. 61]. Тем самым ученый выделяет три уровня знаний и представлений –

индивидуальный, социумный и национальный. Как видим, представления В. В. Красных схожи с высказанной Д. С. Лихачевым идеей сочетания концептосфер и их включенности друг в друга (концептосфера индивида, семьи, социума).

В данной связи хотелось бы коснуться понятия «базовое стереотипное ядро знаний», предложенного Ю. Е. Прохоровым. В контексте исследования национальных особенностей общения автор указывает, что принадлежность к культуре соотносится с владением базовым стереотипным ядром знаний, предназначенным для освоения личностью в процессе социализации в конкретном обществе [Прохоров, 2008, с. 14].

Кроме того, следует вспомнить и о понятии фоновых знаний (ср. «пресуппозиция» в лингвистической семантике), использовавшемся лингвистами и методистами, работавшими в русле лингвострановедческого подхода. Фоновые знания рассматриваются как «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [Ахманова, 2007], а также совокупность культурно-специфических знаний, составляющих сумму лексических фонов языковых единиц. В широком смысле под фоновыми знаниями понимается вся информация, которой владеют коммуниканты к моменту общения [Верещагин, Костомаров, 1990].

Как видим, идея о минимуме знаний, необходимом говорящим и являющимся базой и условием процесса общения, не нова. В зависимости от направления в языкознании, меняется ракурс рассмотрения данного явления, в соответствии с этим возникают новые термины.

В интересах настоящего исследования, реализуемого в рамках лингводидактики, в целях обозначения всей суммы культурно-специфической информации, требующейся для общения с иностранцем, мы предлагаем использовать понятие культурно-информационного базиса. Таким образом, **культурно-информационный базис** понимается как **пул культурно-релевантных сведений, который необходимо сформировать в сознании студентов для решения задач межкультурной коммуникации.**

Завершая рассмотрение культурных концептов и их языковой реализации в качестве содержательной базы обучения немецкому языку будущих дипломатов, считаем необходимым изучить возможность моделирования учебной концептосферы. Предлагаем модель учебной концептосферы представить в виде следующих слоев:

1. **Верхний слой – мегаконцепты – ключевые концепты культуры;**
2. **Средний слой – макроконцепты – значимые концепты культуры;**
3. **Нижний слой – микроконцепты – вспомогательные концепты культуры.**

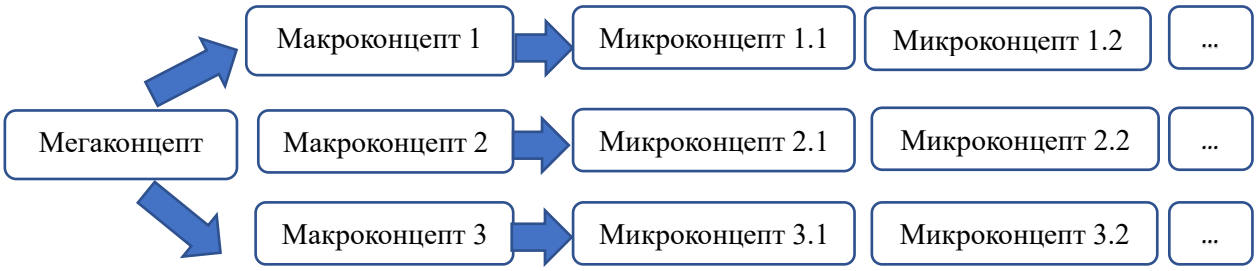


Рис. 7 – Модель учебной концептосферы

[Источник: разработано автором]

Представленная схема позволит нам структурировать множество культурных концептов немецкого языка, подлежащих освоению в процессе обучения в вузе. Так, например, рассмотрим миниконцептосферу студента-международника, которой он овладевает на начальном этапе изучения языка. В качестве верхнего слоя учебной концептосферы, ее мегаконцептов, представлены следующие конструкты: *Familie, Alltagsleben, Essen, Wohnen, Krankheit, Studium, Arbeit, Fest (z. B. Weihnachten), Freizeit, Umwelt.*

Каждый из данных мегаконцептов раскрывается посредством освоения концептов среднего слоя – макроконцептов, а каждый макроконцепт – путем освоения конструктов нижнего слоя – микроконцептов. Проиллюстрируем данную схему на примере мегаконцепта *Reisen*, изучаемого на начальном этапе.

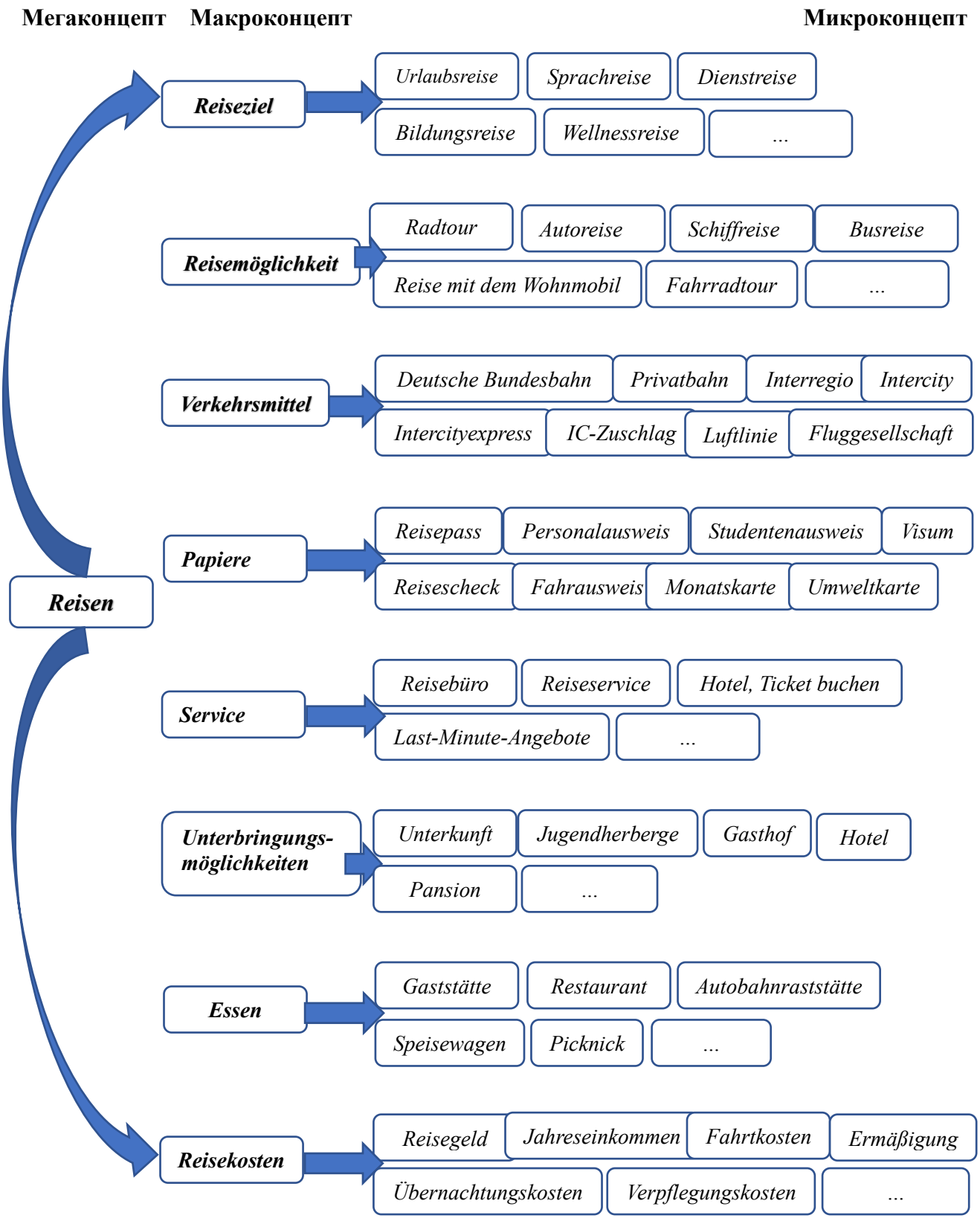


Рис. 8 – Структура мегаконцепта ***Reisen***

[Источник: разработано автором]

В качестве другого примера представим учебную профессиональную концептосферу будущего специалиста международного профиля. В роли

мегаконцептов, то есть ключевых концептов культуры, в нее войдут следующие феномены: ***Internationale Beziehungen –*** *Internationales Recht, Internationale Politik, Internationale Wirtschaft, Internationaler Umweltschutz, Internationale Organisationen.*

Мегаконцепт ***Internationale Organisationen*** будет представлен такими макроконцептами как *EU – Europäische Union, UNO – Vereinte Nationen, OSZE – Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, NATO – Nordatlantikpakt, OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, WTO – Welthandelsorganisation, ICRC – Internationales Komitee des Roten Kreuzes*.

А, к примеру, в один из принадлежащих его составу макроконцептов ***Vereinte Nationen*** войдут такие микроконцепты, как: *UN-Charta, UN-Vollversammlung, UN-Generalversammlung, UN-Sicherheitsrat, UN-Sekretariat, UN-Ausschuss, UN-Botschafter, UN-Mitglied* и т.д.

Возможно выделить большее количество слоев учебной концептосферы, например, ранжируя ее на мегаконцепты, макроконцепты, мезаконцепты и микроконцепты и т.д. Подобное ранжирование позволяет упорядочить структуру содержания обучения, представленного культурным концептами.

В связи со сказанным выше отметим, что изучение и описание концептов осуществляется лингвистикой. Целью методики преподавания ИЯ является отбор концептов, описание их экспликаторов и преподнесение различными способами и приемами студентам, а также закрепление с помощью системы упражнений, и далее – доведение до уровня владения. Конечной целью является владение лингвоконцептами и их использование при осуществлении дипломатической деятельности, что обеспечивает определенную легкость проживания в стране носителей языка и «мягкое вхождение» в культуру народа.

Таким образом, в данном параграфе посредством изучения теории концептов обогащен научно-теоретический уровень обоснования культурно-концептного подхода. Проанализированы культурные концепты и их языковое воплощение в функции источника содержательной базы обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. Дано определение концепта как лингводидактической категории, исследована его структура и содержание. Изучена культурная

специфика концепта и предложена классификация, включающая уникальные, культурно-специфические и культурно-нейтральные концепты. Уточнено понятие концептосферы иностранного языка и предложено понятие культурно-информационного базиса. Кроме этого, разработана модель учебной концептосферы и проиллюстрирована на примерах ее структура. В качестве примеров представлены элементы учебной концептосферы студента-международника начального этапа и специалиста международного профиля продвинутого уровня.

Выводы по Главе 1

1. В главе представлено теоретико-методологическое обоснование культурно-концептного подхода. В качестве философских основ подхода выступают теории и концепции, положенные в его основание: теория отражения, рассматривающая отражение действительности и усвоение знаний о ней, организованных в виде концептов; теория связи языка и мышления, изучающая влияние языка на мышление его носителей; учение о формах сознания человека, в рамках которого выделяются общественное и индивидуальное сознание; теоретические идеи ведущих общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы в обучении ИЯ; положения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. В качестве философско-лингвистических оснований ККП выступают концепции языковой, концептуальной и ценностной картин мира, концепция языковой личности.

2. Изучение языка, мышления и лингвокультуры рассмотрены в качестве необходимой предпосылки формирования готовности студентов к профессиональной МКК. Иноязычная культура определена как совокупность материальных и духовных феноменов, созданных обществом, а также система культурно-концептных знаний и ценностей, присущих всем его членам. В главе выявлено, что методически оправданной является имплементация культурно-релевантных знаний непосредственно в процесс изучения языка, в ходе которого

происходит осмысление концептов как единиц национального менталитета и осуществляется рассмотрение их языкового отражения.

3. Проведен анализ культурно-ориентированных подходов, который способствовал обоснованию культурно-концептного подхода, направленного на исследование путей и способов осмысления культуры страны через освоение концептов как ее единиц в процессе изучения языка. Теоретические идеи культуросообразных подходов создают методологическую основу, необходимую для разработки ККП. Их анализ показывает нацеленность на взаимосвязанное обучение языку и культуре. Однако в рассмотренных подходах в центр лингводидактической системы не ставится концепт как единица культуры. Этот ракурс включения культуры в процесс преподавания языка раскрывается в настоящем диссертационном исследовании.

4. Научно-теоретический уровень обоснования культурно-концептного подхода обогащен посредством рассмотрения теории концептов. Проанализированы культурные концепты и их языковое воплощение в функции источника содержательной базы обучения иностранному языку в высшем учебном заведении.

5. В рамках разработанного подхода культурный концепт определяется как единица культуры, представленная в сознании носителя языка в качестве многомерной ментальной сущности, совокупности знаний и представлений, включающей в себя понятийную, образную, ценностную, ассоциативную, эмоциональную, символическую, историко-этимологическую информацию.

6. В целях лингводидактической интерпретации феномена «культурный концепт» его информационная структура выражена в виде суммы компонентов: понятийного компонента (понятие), образного компонента (образ) и культурно-специфического поля.

7. Создана собственная типология концептов, включающая уникальные, культурно-специфические и культурно-нейтральные концепты. Уникальные концепты раскрываются через безэквивалентные языковые единицы, передающие неповторимость концепта в сознании носителей. Культурно-специфические

концепты обнаруживаются при сопоставлении концептосфер двух языков и различаются представленностью и яркостью когнитивных признаков в структуре и содержании. Культурно-нейтральные концепты отмечены условным отсутствием культурной специфики, они воспроизводят универсальные феномены двух культур.

8. Разработана процедура отбора концептов перечисленных выше групп. Предложены следующие критерии отбора: наличие культурной специфики, высокая рекуррентность и номинативная плотность, соответствие тематике вузовских учебных программ, соответствие имени концепта и его номинативного поля языковому уровню студентов международного профиля.

9. Введено понятие культурно-информационного базиса, понимаемого в качестве пула культурно-релевантных сведений, который необходимо сформировать в сознании студентов для решения задач межкультурной коммуникации.

10. Уточнено понятие концептосферы иностранного языка, понимаемой в качестве совокупности концептов как системообразующих идей, знаний и представлений носителей языка об окружающей реальности, господствующих в ментально-языковом пространстве немецкоговорящих стран. Предложена модель учебной концептосферы, состоящая из: 1) верхнего слоя – мегаконцептов, или ключевых концептов культуры; 2) среднего слоя – макроконцептов, или значимых концептов культуры; 3) нижнего слоя – микроконцептов, или периферийных концептов культуры.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

Настоящая глава посвящена изложению концептуальных основ культурно-концептного подхода. В ней представлены сущность, основные идеи и принципы ККП.

2.1. Теоретические основания культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку

Культурно-концептный подход рассматривается в диссертации на трех уровнях: 1) философском уровне изучения проблемы; 2) общенаучном уровне, где представлено его содержание; 3) частнонаучном уровне, где создается методика обучения и подготовки специалистов-международников.

Научной основой для разработки подхода служит концепция, в которой представлены целеполагающий, концептуальный, содержательный и реализационный блоки, выполняющие различные функции (методологическую, прогностическую и нормативную). Концепция построена на основе общетеоретических положений педагогики и методики; имеет цель и принципы; обосновывает стратегии и тактики обучения. Идеи подхода, концепция профессиональной иноязычной подготовки студентов-международников позволяют научно обосновать методическую систему обучения иностранному языку работников международной деятельности.

При разработке культурно-концептного подхода был задействован ряд исследований по проблеме методологических основ современных подходов, используемых, в частности, при обучении иностранным языкам ([Гальскова, 2023], [Кудаков, 2017], [Методологические подходы, 2013], [Руднева, 2002] и др.).

Перейдем к более подробному рассмотрению теоретических основ ККП. Его философские основания, научно-теоретический аспект, частнонаучный аспект

были представлены в главе 1. В качестве методологических основ подхода выступают общефилософские положения и положения общенаучных концепций – системного и комплексного подходов, теоретические положения общепедагогических и лингводидактических подходов.

Проведенный анализ подходов в обучении иностранным языкам (см. параграф 1.2) показал их специфику и возможные области пересечения с культурно-концептным подходом. Как было показано, особенным образом ККП связан с культурно-ориентированными подходами, реализующим идею соизучения языка и культуры.

В целом, если рассмотреть весь спектр существующих подходов, поставив в центр данной системы культурно-концептный подход, обнаружится совокупность его связей с иными парадигмами, реализующими наиболее важные для ККП положения в обучении немецкому языку студентов факультетов международной направленности. С целью разработки *теоретических оснований подхода* проанализирована его связь с системой общепедагогических и частнометодических подходов, используемых при обучении иностранным языкам.

Культурно-концептный подход к организации и реализации профильного иноязычного образования **тесно связан с другими подходами**, представляющими собой как общенаучные концепции – системный и комплексный, так и подходы общедидактического и частнометодического характера – личностно-деятельностный, средовый, ценностный (аксиологический), компетентностный, текстовый / дискурсивный, ситуативный, социокультурный, межкультурный, лингвокультурологический (Рис. 9).

Исходя из перспективы системного подхода (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.), настоящее исследование рассматривается в качестве проектирования, внедрения и анализа системы овладения культурными концептами. Опора на принцип системности позволяет интерпретировать процесс освоения лингвоконцептов с точки зрения закономерностей единого целого и взаимовлияния отдельных его компонентов.

Системный подход дает возможность построения теоретической модели овладения культурой как общим феноменом через овладение частными сущностями – концептами. Процесс осмысления концептов и культуры социума, рассмотренный из ракурса системного подхода, представляет собой взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, вычленение которых способствует выявлению закономерностей обучения в рамках ККП.



Рис. 9 – Связь культурно-концептного подхода к организации и реализации профильного иноязычного образования с другими подходами

[Источник: разработано автором]

Комплексный подход (Ю. К. Бабанский, М. В. Кабатченко, М. М. Поташник и др.) предполагает всесторонний и комплексный анализ системы обучения концептам немецкой культуры и позволяет раскрыть структурно-функциональные связи предложенной модели как единого целого. При этом учитывается

многоаспектность разработанной концепции обучения, особое внимание уделяется рассмотрению ее элементов во взаимосвязи и совокупности.

Покажем связь культурно-концептного подхода с другими общедидактическими и частнометодическими подходами.

В процессе работы в рамках ККП студент-международник овладевает суммой знаний о концептосфере изучаемого лингвосоциума, а также языковыми средствами их выражения с целью подготовки к ведению профессиональной межкультурной коммуникации. Как следствие, в ходе обучения формируется культурно-концептная компетенция, а также лингвистическая и профессиональная компетенции, входящие в состав иноязычной коммуникативной компетенции. В этом прослеживается связь ККП с компетентностным подходом, входящим в антропоцентрическую парадигму (см. параграф 1.2., Рис. 3) (В. И. Байденко, И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Г. С. Трофимова, Л. П. Халяпина и др.).

Вместе с тем в разработанном подходе в центр образовательного процесса поставлена личность студента как субъекта обучения, учитываются его потребности в качестве будущего специалиста сферы международных отношений, интересы, способности, знания, полученные в курсах специальных дисциплин, морально-этические ценности. Таким образом, налицо связь ККП с основными принципами антропоцентрически-ориентированного личностно-деятельностного подхода (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Сериков, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.).

В ходе освоения концептов культуры осуществляется знакомство с их ценностным компонентом, через осмысление которого можно выйти на понимание всей системы ценностей лингвосоциума. В то же время в результате диалога культур, реализуемого в рамках анализа культурно-концептной информации, происходит сопоставление систем ценностей двух формаций. В процессе такой компарации совершается становление и укрепление системы ценностей будущих дипломатов, и в этом состоит связь ККП с ценностным или аксиологическим

подходом (Е. В. Бондаревская, Е. И. Исаев, А. А. Ручка, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов и др.).

Работа над пониманием концептов культуры ведется на основе многочисленных иноязычных текстовых источников, представляющих собой информационную базу для постижения содержания новых феноменов. Текст рассматривается в качестве центрального средства обучения и источника культурно-концептной информации. Тем самым обнаруживается связь ККП с текстовым или дискурсивным подходом (Н. С. Болотнова, И. Н. Зайдман, Е. С. Никитина, Т. М. Пахнова и др.).

Кроме того, в рамках культурно-концептного подхода активно используется мультимедийная культурно-языковая среда, показавшая себя в качестве фактора интенсификации учебного процесса. Таким образом, образовательный контекст пополняется дополнительными условиями и возможностями для саморазвития личности студента-международника. Здесь прослеживается связь ККП со средовым подходом, направленным на управление образовательным процессом посредством создания и использования образовательного пространства (Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек, В. А.Ясвин).

И, наконец, в процессе практического применения полученных культурно-концептных знаний для развития всех видов речевой деятельности используются ситуации из разных сфер профессионального межкультурного общения. В этом проявляется связь культурно-концептного подхода с ситуативным подходом, входящим наряду с дискурсивным в парадигму коммуникативных подходов (см. параграф 1.2., Рис. 3) (Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Н. М. Солодухо и др.).

Очевидна связь культурно-концептного подхода с культуросообразными подходами в обучении иностранному языку. Так, в рамках ККП осуществляется социокультурное образование студентов, а в качестве основополагающего принципа обучения выступает диалог культур. Тем самым прослеживается связь с социокультурным подходом (В. В. Сафонова, Е. Э. Шишлова и др.). К тому же, в процессе реализации культурно-концептного подхода проводится подготовка к

межкультурному общению, в основе которого лежит способность успешно взаимодействовать и достигать взаимопонимания с представителями других культур. В этом состоит связь ККП с межкультурным подходом (А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Г. В. Елизарова, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов, И. Л. Плужник, Е. Г. Тарева и др.).

Вместе с тем важно подчеркнуть, что в разработанном культурно-концептном подходе культура изучается посредством овладения ее базовыми единицами – концептами. Понимание концепта заимствуется из лингвокультурологии, рассматривающей «проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» [Красных, 2002, с. 12] и исследующей единицы национального менталитета и их отражение в языке [Московкин, 2014, с. 75]. Лингвокультурология трактуется авторами в первую очередь как лингвистическая дисциплина: «Лингвокультурология <…> – это научная дисциплина синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой) <…>, а не аспект преподавания языка <…>. Вопросы преподавания языка здесь оказываются производными» [Воробьев, 2008, с. 32]. В данной связи предложенный культурно-концептный подход рассматривается как лингводидактическая реализация основных положений лингвокультурологии.

Вместе с тем ККП является самостоятельным подходом, обладающим собственной спецификой. Так, в лингвокультурологическом подходе сведения о содержании культурных концептов поступают в процессе анализа языковых единиц, вербализующих данные ментальные сущности. В культурно-концептном подходе указанная информация извлекается, помимо этого, из текстов иноязычной культуры, созданных носителями языка и содержащих концептные сведения. К изучению привлекается широкий пласт научных, художественных и публицистических текстов. Более того, ККП позволяет реализовать квантирование (то есть дробление на фрагменты, кванты) предложенного к изучению концептного знания и его выражение средствами языка.

Таким образом, в качестве **методологических основ** настоящего исследования выступают общефилософские положения и положения общенаучных

концепций – системного и комплексного подходов, а также комплекс общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы, и в особенности, лингвокультурологический подход в обучении ИЯ. В данной связи культурно-концептный подход рассматривается как лингводидактическая реализация ключевых положений лингвокультурологии.

Лингвокультурология как лингвистическая дисциплина разработана в трудах целого ряда ученых ([Алефиренко, 2012], [Арутюнова, 1999], [Воркачев, 2004], [Воробьев, 2008], [Демьянков, 2001], [Карасик, 2002, 2005, 2010], [Колесов, 2002], [Красных, 2002, 2003, 2011], [Маслова, 2004, 2010], [Слышкин, 2000, 2004], [Степанов, 1997], [Телия, 1996]).

Имеется достаточно большое количество методических исследований, проведенных в рамках лингвокультурологического подхода (см. к примеру, [Большакова, 2018], [Виноградова, 2013], [Ионова, 2012], [Кажигалиева, 2001], [Макарова, 2010], [Суворова, 2000], [Фоменко, 2005], [Харченкова, 2014] и др.) и подготовивших почву для возникновения культурно-концептного подхода к обучению иностранному языку. К сожалению, в данных работах лингводидактический аспект реализации обозначенной тематики представлен не в полной мере, и не все методические вопросы освещены в достаточной степени.

Большую роль в становлении культурно-концептного подхода сыграли исследования методической реализации лингвоконцептов. В диссертации Н. М. Андронкиной [2009] устанавливается необходимость имплементации концептов в содержание обучения ИЯ. В исследовании А.В. Войновой [2013] предлагается методика совершенствования социокультурной компетенции на основе ключевых концептов ИЯ. Р. В. Гурина [2005] исследует фреймовую модель представления знаний. С. А. Сотникова [2009] рассматривает процесс овладения концептами на основе лингвокультурем. Е. А. Карташова [2010], Н. И. Курганова [2008], Н. Е. Некора [2008], И. А. Сысоева [2009] разрабатывают методические аспекты обучения иноязычным концептам.

Разрастается терминологический аппарат данного направления исследований, расширяется спектр изучения указанной проблематики. Л. П. Халяпина [2006, с. 70-85] представляет учебный вариант концептуального анализа и вводит понятие поликонцептуальной компетентности, представленной компетенциями в сфере универсальных, этнокультурных, социокультурных и индивидуально-культурных концептов. Е. В. Мошняга [2011 а, 2011 б] предлагает термин «концептуальная компетенция», а С.С. Василенко [2014] – «концептная компетенция».

В диссертации Н. В. Макшанцевой с точки зрения концептуального подхода рассматривается модель языковой личности. Автор видит в феномене «концепт» продуктивную теоретическую основу для построения современной системы обучения. При этом концепт понимается как основная единица профессиональной подготовки лингвистов [Макшанцева, 2011, с. 2].

В исследовании А.М. Лесохиной [2011] лингвокультурные концепты трактуются в качестве единиц изучаемой лингвокультурологической информации, в работе И. Ф. Савельевой [2009] – в качестве единиц формирования знаний. В диссертации Л. П. Тарнаевой [2011, с. 5] концепт анализируется в качестве единицы отбора учебного материала.

Н. Л. Мишатина [2010] предлагает лингвоконцептоцентрический подход в обучении русскому языку как иностранному и намечает основы методической лингвоконцептологии. С. С. Василенко [2014] создает методику формирования концептной компетенции и предлагает реализовывать ее в рамках концептно-системного подхода.

В работах С.В. Чернышова разрабатывается эмотивно-концептный подход, в рамках которого реализуется овладение эмоциональными концептами, и формируется эмотивная компетенция, включающая знаниевый, концептуальный, деятельностный и объектный компоненты. Помимо этого, автор очерчивает контуры концептного подхода, направленного более глобально – на работу с лингвокультурными концептами языковой общности. Автор приходит к выводу,

что концепты определяют отбор и структуру элементов содержания обучения: тематики, ситуаций общения, текстов, языковых единиц, навыков и умений.

Вместе с тем С. В. Чернышов закладывает основы лингвоконцептодидактики, которую рассматривает как «теорию и практику обучения опредмеченным изучаемым языком лингвокультурным концептам, обеспечивающим обучающемуся широкое проникновение его сознания в иноязычную картину мира, адаптацию к условиям иноязычной реальности и адекватность межкультурного взаимодействия с представителями иного лингвокультурного социума» [Чернышов, 2016 а, с. 131], [Чернышов, 2016 б, с. 60].

Понятие лингвоконцептодидактики представляется нам чрезвычайно удачным. Однако в процессе изучения иностранного языка мы обращаемся не только к концептам, выраженным языковыми средствами, но осваиваем их содержание, представленное произведениями искусства, музыкой, архитектурой. Включая в обучение информацию о концептах, не вербализованных в языке, мы предлагаем понимать данную отрасль методического знания несколько шире – как **концептодидактику**.

Таким образом, мы вводим в методический оборот понятие концептодидактики, функционирующей в рамках теории и методики преподавания иностранного языка. **Концептодидактика** понимается как **наука, исследующая процесс, закономерности, методы и средства обучения иноязычным концептам и их изучения, используемые в соответствии с образовательными целями.**

Концептодидактика является молодой наукой, связанной с лингвистикой, культурологией, лингвокультурологией, этнолингвистикой, психолингвистикой, социологией, философией, психологией и педагогикой. Несмотря на высокий интерес к обучению концептам культуры и растущее количество исследований в данной области, в поле данной науки остается большое количество методических проблем, требующих своего решения.

Разработанный культурно-концептный подход лежит в русле концептодидактики. Следовательно, вводимые в терминологический оборот новые понятия, а также результаты осмысления закономерностей обучения концептам, разработка методики обучения, анализ средств обучения данным ментальным сущностям смогут обогатить эту науку.

Предложенный подход нацелен на освоение культуры через концепт как ее основную единицу. Соответственно, постижение культуры впервые в методике предстает в качестве постижения общего феномена через познание частных сущностей – концептов. В содержание обучения включается система знаний о концептах культуры и концептосфере народа, соответственно, основной единицей содержания обучения признается культурный концепт.

Тем самым **культурно-концептный подход направлен на исследование путей и способов осмысления культуры страны через освоение концептов как ее единиц в процессе изучения иностранного языка**. При этом целью обучения становится понимание иноязычных концептов и выражение освоенной и переосмысленной в рамках критического анализа концептной информации средствами ИЯ.

Разработанный культурно-концептный подход имеет двоякую природу и представляет собой лингводидактическую реализацию положений философии и лингвокультурологии.

Философия исследует концепт как основополагающую форму человеческого мышления, в основу которой положен когнитивный и перцептивный опыт индивида [Суржанская, 2011, с. 74]. В энциклопедии эпистемологии и философии науки концепт представлен в качестве мыслительного конструкта, определяющего акт понимания и его конечный результат, обретенный в процессе коммуникации. Таким образом подчеркивается ориентация на партнера по взаимодействию, а также функциональность концепта в роли момента схватывания смыслов. Концепт трактуется в формате взаимоинтенционального феномена, присущего всем без исключения коммуникативным актам. Подчеркивается смысловая напряженность и многомерность концепта ввиду того, что он представляет собой проявление

предпочтений, ценностных ориентаций и интерпретаций коммуникантов [Неретина, 2009, с. 387-389].

В интерпретации ученых-философов концепт предстает в качестве формы мышления, однако при этом он включает в свой состав первичные феномены: переживания, ощущения и т.д. Акцентируется внимание на связи в концепте логического конструкта, ценностного и образного компонентов. Концепт интерпретируется как отраженное в знаке слияние смысла и перцепция внутреннего образа [Мошняга, 2011 а, с. 6]. Разрабатывается понятие «идея», близкое к философскому пониманию концепта. Идею называют «молекулой мысли» [Книгин, 1999], тем самым подчеркивая когнитивные составляющие данного понятия.

Исследователи (в частности, Ж. Делез и Ф. Гваттари) рассматривают всю философскую деятельность как «творчество концептов», определяя философию в качестве искусства их изготовления, изобретения и формирования. Посредством привлечения идеи концептов определяется цель философии, которая заключается в задаче систематизации всеобщего «хаоса» без потери его существенных элементов (цит. по: [Мошняга, 2011 а, с. 193]).

Наблюдается рост интереса к концептам, понимаемым в ипостаси «эмбрионов мысленных операций» (С. Аскольдов), ментальных сущностей, переносимых или непереносимых из внутренней речи во внешнюю, а также к созданию концептных пространства и систем концептов в различных сферах человеческой деятельности [там же, с. 194].

Предложенный культурно-концептный подход направлен на разработку приемов и способов освоения содержания концептов как «молекул мысли» носителей языка, в связи с чем проводится осмысление концептной информации текстов иноязычной культуры. В этом состоит философская сущность подхода.

Как отмечалось ранее (см. параграф 1.3.), лингвокультурология и лингвоконцептология исследуют язык с целью выявления языковых средств экспликации культурных концептов. Культурно-концептный подход направлен на разработку и обоснование методических приемов и способов освоения выявленных

языковых средств вербализации концептов. Так реализуется его лингвокультурологическая природа.

Основу культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности составляют **следующие методологические положения:**

Первое положение заключается в понимании процесса изучения культурных концептов, представляющих собой единицы коллективного сознания и кванты культурно-специфического знания, в качестве реальной возможности познания нового иноязычного социума.

Второе положение представляет собой направленность на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение иностранного языка и культуры как системы концептов реализуется в неразрывной связи.

Третье положение состоит в понимании процесса освоения концептосферы лингвосоциума в виде процесса осмысления и анализа, не предполагающего безусловное принятие и присвоение новых идей и обеспечивающего сохранение собственной культурной идентичности студентов.

Четвертое положение связано с необходимостью выделения двух уровней рассмотрения культурных концептов – конкретного и глобального. Конкретный или лингвистический уровень реализуется через усвоение студентами семантики языковых единиц, вербализующих концепт. Глобальный или философский уровень реализуется посредством извлечения культурно-концептной информации из текстов иноязычной культуры.

Пятое положение представляет собой определение основной отличительной особенности ККП. Данный подход позволяет осуществить в процессе обучения лингвофилософский способ освоения новой иноязычной реальности.

Названные выше положения определяют теорию и методику использования текстовых и языковых носителей концептной информации в процессе постижения концептосферы иностранного языка специалистами международного профиля.

Тем самым ККП в обучении ИЯ характеризуется тем, что в качестве ведущей цели обучения рассматривается приобретение знаний об иноязычных концептах

через тексты культуры и лексику языка, а также формирование умений использования полученной информации и языковых средств ее выражения в процессе профессиональной коммуникации.

Результатом внедрения подхода является формирование культурно-концептной компетенции, позволяющей познавать, осмысливать, интерпретировать концептуальные системы изучаемых языков и применять полученные знания в процессе МКК. Культурно-концептная компетенция выступает в роли базового компонента коммуникативной компетенции.

Таким образом, **культурно-концептная компетенция представляет собой систему знаний о концептосфере страны изучаемого языка и способность пользоваться ими в процессе межкультурной коммуникации.** Сформированная компетенция позволяет судить об освоении студентами концептного пространства немецкого языка и, как следствие, осмыслении ценностной картины мира немцев, воплощенной в лингвоконцептах.

Владение культурно-концептной компетенцией обеспечивает умение сопоставлять концептосферы, расшифровывать лингвоконцепты и константы культуры Германии, осознавать специфику взаимосвязи и интерференции нескольких концептных систем в процессе профессиональной МКК. Дипломат приобретает способность построения межкультурного взаимодействия с опорой на полученные знания о лингвоконцептах, что обусловливает точное понимание, эффективную интеракцию и координацию процесса коммуникации. Соответственно, культурно-концептная компетенция напрямую влияет на качество освоения ИЯ и культуры и определяет уровень коммуникативной эффективности иноязычной речи специалиста-международника в межкультурном дискурсе.

Культурно-концептная компетенция является узловым элементом и предпосылкой языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций. В качестве критериев ее сформированности можно рассматривать адекватность и эффективность. В работе Е. В. Мошняги данные критерии характеризуют концептуальную компетенцию [Мошняга, 2011 б, с. 29]. Адекватность подразумевает реализацию такого уровня профессиональной МКК, при котором

модели речевого и неречевого поведения дипломата рассматриваются как отвечающие контексту и ситуации общения и соответствуют культурным ожиданиям собеседника.

Эффективность предполагает осуществление такого уровня профессиональной МКК, при котором дипломат успешно декодирует и кодирует культурные смыслы, рационально оперирует культурными концептами.

Сформированная культурно-концептная компетенция позволяет преодолеть конфликт интерпретации концептов в процессе международных профессиональных контактов. Такой культурный конфликт, а также недопонимание, помехи и сбои в коммуникации могут представлять собой последствия расхождения концептов двух культур. Ведь попытки понять чужую концептосферу через концептосферу родного языка влекут за собой «конфликт концептов», сложившихся в различных гипертекстах, на стыке несходных ассоциаций и смыслов, и приводят, в конечном итоге, к иллюзиям и предрассудкам в отношении партнера по МКК [Леонтович, 2005, с. 116].

В профессионально ориентированной коммуникации смыслы, существующие в сознании спикера в сокращенной форме, разворачиваются, причем уровень развернутости определяется контекстом общения, параметрами социального взаимодействия, степенью языковой и культурной осведомленности собеседников. Иностранцу требуется более высокий уровень смысловой развернутости и детальности в сравнении с носителем лингвокультуры. В данной связи исследователи говорят о требовании синхронизации собственных концептов как ментальных сущностей с ментальными сущностями партнера по коммуникации [там же, с. 117-118].

Итогом внедрения культурно-концептного подхода является успешное освоение концептосферы изучаемого языка, означающее переход специалиста-международника на качественно новый уровень присутствия в «параллельных мирах» (термин О. А. Леонтович) родной и изучаемой культур.

Содержание культурно-концептной компетенции реализуется в следующих блоках: 1) знания о ценностях народа, его истории, культуре, экономике, политике,

менталитете, представленные в содержании изучаемых концептов; 2) умение анализировать и критически переосмысливать полученную культурно-концептную информацию; 3) умение сопоставлять новые знания и смыслы со сложившейся концептосферой родного языка; 4) умение адекватно использовать знания и языковые средства их выражения в процессе МКК; 5) умение донести до собеседника собственное видение проблемы, используя его понятийный аппарат и систему концептов. Показатели сформированности культурно-концептной компетенции представлены в параграфе 4.4.

В качестве научного инструментария ККП выступает понятие «подход». В контексте настоящего исследования **подход** понимается в качестве **стратегии иноязычного образования, определяющей конкретные формы, методы и приемы обучения**.

Представленный подход предполагает решение ряда вопросов. На теоретическом уровне: исследование концепта как лингводидактического феномена. На уровне практики преподавания иностранного языка: исследование путей работы со средствами языковой реализации концепта, направленных на освоение его содержания; исследование способов работы с текстом иноязычной культуры как источником информации о культурной специфике концепта.

Данные направления методического исследования включают в себя:

– На уровне аспектов языка: изучение оптимальных приемов введения, активации и закрепления лексических и грамматических средств номинации концепта с целью усвоения его содержания.

– На уровне работы с текстом: разработку критериев отбора и методики работы с текстами культуры, содержащими культурно-релевантную информацию о содержании концепта.

– На уровне видов речевой деятельности: изучение путей и способов имплементации освоенной информации о содержании культурных концептов и их языковой реализации в профессиональную коммуникацию.

Тем самым в рамках ККП основное внимание направлено на освоение культурно-специфических знаний, ассоциируемых носителем языка с концептами

культуры, и использование данных сведений, а также средств языковой номинации концептов в процессе межкультурной коммуникации. Реализация предложенного подхода на практике поможет научить студентов ориентироваться в потоках иноязычных данных, сохранить культурную идентичность в межкультурном диалоге и явится основой для достижения профессиональных целей.

Обобщая изложенное выше, резюмируем: в настоящем исследовании выделяются *три уровня рассмотрения* культурно-концептного подхода: 1) уровень концепции, то есть философский уровень исследования проблемы; 2) общенаучный уровень, на котором изучается содержание подхода; 3) частнонаучный уровень, на котором предлагается методика обучения. Культурно-концептный подход изложен *как методологическое понятие.* Представлена его методологическая база: *проанализированы культурно-ориентированные подходы* в обучении иностранным языкам и *их теоретические идеи для обоснования ККП.* Разработана *система руководящих принципов* подхода, а также способы их воплощения в процесс изучения немецкого языка студентами-международниками.

В образовательном процессе ККП *определяет стратегию и тактику*, а также реализуется в *специально разработанной методической системе обучения аспектам языка и видам иноязычной речевой деятельности*. Он обеспечивает получение студентами квантированного и структурированного знания о концептосфере изучаемого лингвосоциума и овладение языковыми средствами его выражения в целях ведения профессиональной МКК.

Итак, в данном параграфе были представлены теоретические основания культурно-концептного подхода. Показаны связи с другими подходами к осуществлению профильного иноязычного образования, обосновано понимание ККП в качестве лингводидактической реализации лингвокультурологии. *Введено* в методический оборот *понятие концептодидактики и дано определение новой науки.* Введено понятие *культурно-концептной компетенции*. Показаны уровни рассмотрения проблемы подхода в настоящем исследовании и уровни его воплощения в образовательном процессе.

Далее будут рассмотрены принципы обучения иностранному языку студентов факультетов международной направленности.

2.2. Культурологически ориентированные принципы обучения иностранному языку

В параграфах 2.2.-2.5. будут рассмотрены **принципы обучения иностранному языку**, выступающие в качестве концептуальных оснований разработанного подхода. Предложенные принципы представляют собой базовые положения, отражающие его сущность, структуру и основные признаки. Принципы обучения разрабатываются в ряде методических работ [Гальскова, 2015], [Миньяр-Белоручев, 2012], [Миролюбов, 2002], [Пассов, 2010 а], [Рогова, 2000], [Чернышов, 2022], [Шамов, 2012], [Шатилов, 1986], [Щукин, 2004] и др. Представленные в настоящем исследовании принципы определяют цели, задачи, содержание, приемы, а также средства обучения ИЯ студентов-международников.

В современной лингводидактике исследователи различают принципы теории обучения и принципы концепции обучения [Горлова, 2013, с. 31]. Настоящая глава содержит описание принципов концепции обучения, определяющих ее сущность и специфику.

В качестве концептуальных оснований разработанного подхода выступают следующие принципы обучения иностранному языку специалистов международного профиля:

Культурологически ориентированные принципы:

– принцип диалога и паритетности культур;

– принцип культурной компарации;

– принцип приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность.

Аналитико-ориентированные принципы:

– принцип опоры на критическое мышление;

– принцип культурно-критического анализа информации;

– принцип синтеза культурно-релевантных сведений.

Сопоставительно-ориентированные принципы:

– принцип верификации иноязычных сообщений;

– принцип контекстуализации, понимаемый как вписывание информационного источника в событийный и темпоральный контекст;

– принцип учета релятивизма медийного пространства.

Личностно-ориентированные принципы:

– принцип учета языковой картины мира носителей языка;

– принцип формирования культурно-информационного базиса;

– принцип личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации [Меркиш, 2024 б], [Меркиш, 2024 в].

Предложенные принципы представлены на Рис. 10.

Перейдем к описанию **культурологически ориентированных принципов**: диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность. Данные принципы отражают культурологическую направленность процесса иноязычного образования. Они демонстрируют ориентацию учебной деятельности на диалог культур, идей, эталонов и ценностей.

Принцип диалога и паритетности культур

Культурно-концептный подход направлен на постижение культуры страны, осуществляемое через освоение культурных концептов. Он позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов, владеющих необходимой информацией о специфике ценностей, представлений, нравственных норм и образцов поведения партнера по транснациональному взаимодействию и, как следствие, способных успешно реализовать профессиональную деятельность на иностранном языке.

К современным профессионалам-международникам относятся не только представители дипломатического корпуса. Это и эксперты в области экономики, регионоведения, культуры, права. Так, в МГИМО обучение студентов международного профиля осуществляется на факультетах Международных отношений, Международно-правовом, Международных экономических

отношений, Международной журналистики, Международного бизнеса, Управления и политики, в Институте международной торговли и устойчивого развития и др.

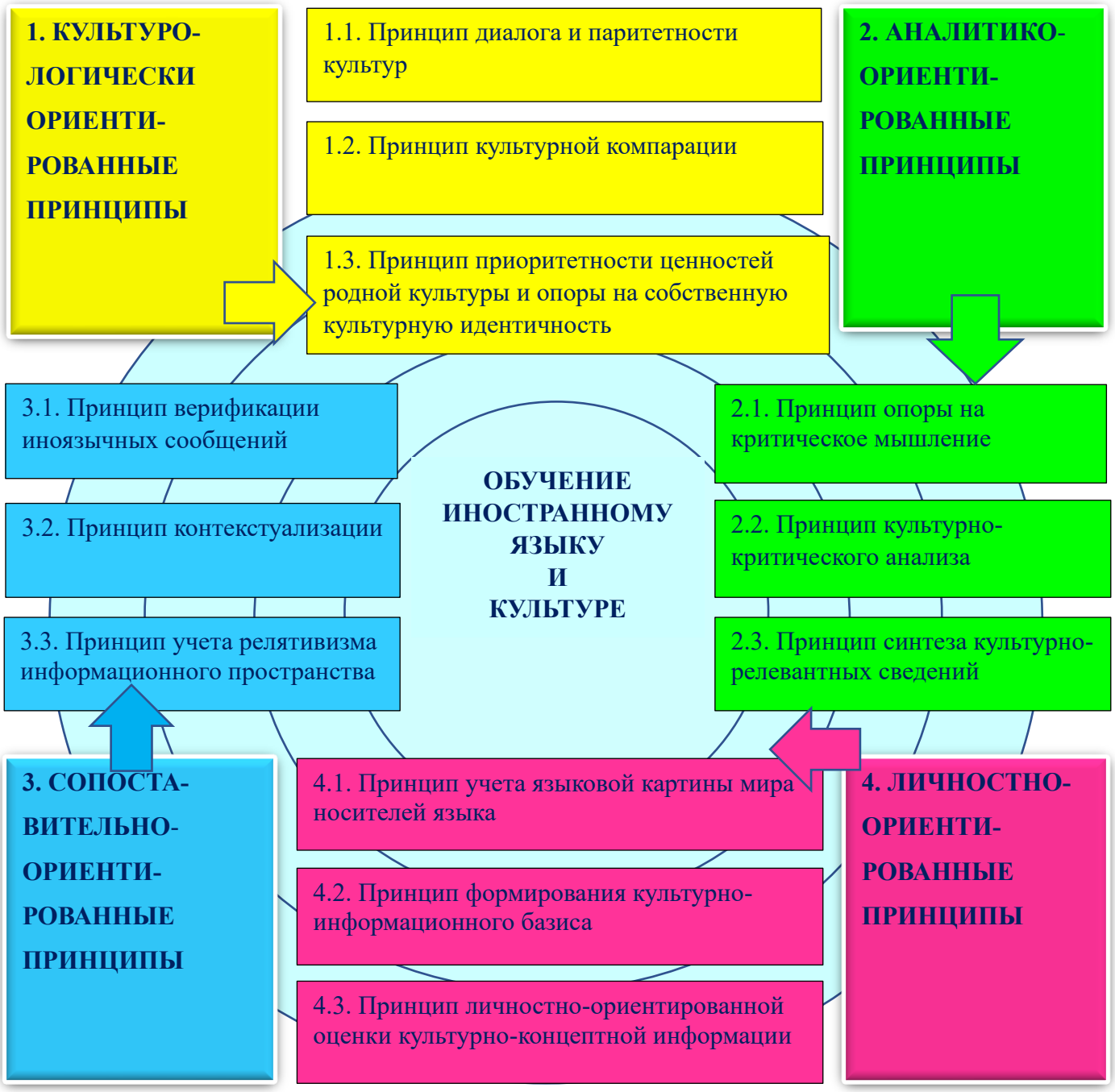


Рис. 10 – Принципы обучения иностранному языку студентов факультетов международной направленности [Источник: разработано автором]

Выпускники вуза востребованы в Министерстве иностранных дел, международных организациях, коммерческих и государственных структурах. *Целью иноязычного образования молодых специалистов* является *их подготовка к профессиональной межкультурной коммуникации*, в ходе которой *они смогут взаимодействовать с партнером-носителем иностранного языка и достигать поставленных целей*.

Культурно-концептный подход к обучению ИЯ указанной группы специалистов базируется на системе принципов, основным из которых является принцип диалога и паритетности культур. Данный принцип положен в основу процесса осмысления концептов и концептосферы. Он предполагает такое рассмотрение информации о понятийном компоненте и культурно-специфическом поле концептов сопоставляемых языков, которое основывается на межкультурном взаимодействии и признает родную и изучаемую культуру в качестве равновесных и равноценных.

Проблематика диалога культур сегодня активно обсуждается в отечественной лингводидактической среде (см., например, [Барышников, 2020], [Пассов, 2010 а], [Сафонова, 2017], [Тарева, 2016] и др.) В зарубежных источниках речь идет в первую очередь о межкультурной коммуникации, вопросах межкультурного взаимодействия и путях их решения (см., например, [Brady, 2000], [Corbett, 2003], [Hoffman, 2015], [Hofstede, 2001], [Neuner, 2003], [Pommerin-Götze, 2001a] и др.). Непосредственно тематика диалога культур была эксплицитно озвучена в документе Совета Европы «The White Paper on Intercultural Dialogue» [2009] и показала признание европейцами важности межкультурного диалога как процесса, основанного на взаимопонимании и уважении.

Осмысление понятия диалога предполагает привлечение философских исследований данной проблемы. Так, в работе М. С. Кагана «Мир общения» рассмотрены два типа взаимоотношений между культурами. В первом случае речь идет о субъектно-объектном, монологическом типе взаимоотношений, при котором наблюдается утилитарное отношение к другому типу культуры.

Восприятие культуры в качестве объекта предполагает возможность ее использования для построения собственной цивилизации.

Во втором случае речь идет о субъектно-субъектных, диалогических взаимоотношениях, предполагающих отношение к контактирующей культуре, как к равноценной и равноправной, то есть субъекту взаимодействия. Чужая культура объявляется потенциально привлекательной, интересной и нужной именно в силу своей уникальности и непохожести. Тем самым создается та позиция по отношению к новой культуре, которую можно обозначить в качестве диалога. В зависимости от того, насколько цивилизация может воспринимать иную культуру с пониманием подлинного смысла, зависит степень ее развитости [Каган, 1988, с. 213-215].

Концепция диалога культур была разработана культурфилософом М. М. Бахтиным [2013, 2024] и расширена В. С. Библером [1991 а, 1991 б]. В ней утверждается диалогичность бытия и рассматривается диалогизм в качестве глобального и основополагающего качества человеческой культуры.

Диалог культур предстает как межкультурное сотрудничество, предусматривающее взаимовлияние нескольких культур при условии бережного отношения к собственному культурному своеобразию [Меликов, 2014, с. 25]. Он определяется как явление, характерное для всех областей социальной практики человеческого общества.

В соответствии с теорией диалога культурный прогресс в условиях изоляции затруднен, ведь формирование и развитие культур осуществляется на пересечении сфер совместной деятельности. В случае же искусственного или естественного отграничения культуры от окружающих цивилизаций ей грозит неминуемая гибель. Диалог культур понимается в качестве средства взаимодействия и, кроме того, возможности глубокого понимания иноязычной и родной культуры.

В данной связи хотелось бы отметить, что для объективного рассмотрения культуры необходимо выйти из ее орбиты, оценить феномены иноязычного мира как бы со стороны. Как справедливо отмечает Р. М. Фатыхова, человек может

понять изучаемую этнокультуру только при условии, что он находится вне ее границ [Фатыхова, 2009, с. 52].

В лингводидактическом ракурсе диалог культур рассматривается исследователями *в качестве одного из ведущих принципов создания образовательного культурного пространства*. В данной связи интересна мысль В. В. Сафоновой о необходимости построения такой модели культурной среды, которая бы готовила будущих специалистов к осуществлению определенных социальных ролей в межкультурном общении: культурного наблюдателя в ходе билингвального взаимодействия, межкультурного медиатора процессов коммуникации, и, наконец, субъекта диалога культур [Сафонова, 2017, с. 105].

Из перспективы культурно-концептного подхода к обучению ИЯ данная мысль представляется достаточно продуктивной. Она позволяет нам в качестве одной из целей иноязычного образования международников рассматривать их подготовку к роли субъекта диалога культур в профессиональной коммуникации.

Реализация роли субъекта диалога культур предполагает формирование определенных свойств личности, важных для плодотворного межкультурного сотрудничества. К ним относятся поликультурная вежливость, непредвзятость, способность общения в среде иностранцев, социокультурная наблюдательность, желание и готовность к коммуникации, умение противостоять манипуляциям, стремление к анализу, предполагающему диалогичность изучения особенностей бытия культур [Сафонова, 2017, с. 105-106].

В процессе обучения будущий дипломат – субъект диалога культур готовится к межкультурному общению с носителем языка. Такое общение реализуется в процессе восприятия информации (медиа)текстов, которые обладают признаком диалогичности ввиду обращенности к реципиенту [Меликов, 2014, с. 24-25].

При обучении на основе культурно-концептного подхода иноязычный текст, как источник информации, становится основой опосредованного общения с носителем языка, создавшим его. В процессе работы студент исследует альтернативные ракурсы рассмотрения проблемы, мысленно привлекает к дискуссии представителей нескольких этнокультур и сам предстает в образе

третьей стороны. Диалог реализуется и в форме постановки вопросов к исследуемому материалу, таким образом процесс восприятия сообщения становится процессом заочного общения автора и реципиента.

Осуществляя «учебный» диалог культур, обучающийся осваивает новые сведения о концептах и концептосфере, анализирует, сравнивает, формулирует собственное мнение. Следовательно, текст может быть рассмотрен как основа межкультурного взаимодействия, субъектами которого являются с одной стороны студент – реципиент информации, а с другой – автор - носитель изучаемого языка.

Результатом становится достижение паритетности, в основе которой лежит идея эгалитаризма, то есть равноправия и равенства немецкой и русской культур [Меркиш, 2017 г]. Фиксация лишь на ценностях родной культуры приводит к непониманию культуры немецкоговорящих стран. В то же время концентрация на достоинствах культур Германии, Австрии и Швейцарии, а также некритичное отношение к их недостаткам может повлечь за собой отказ от усвоенных ценностей.

Обучение студентов международного профиля предполагает подготовку специалистов, выступающих на международной арене и призванных отстаивать экономические и политические интересы своей страны. При обучении данной целевой группы аспекты формирования профессиональной и культурной идентичности, а также ценностной направленности личности приобретают особенно важное значение.

На стадии освоения содержания концептов молодые профессионалы воспринимают новые факты, осмысливают незнакомые источники культурологических и профессионально-релевантных знаний. В процессе рецепции текстов культуры они оказываются вовлеченными в поток информации. Данная информация нуждается в глубоком осмыслении, так как иноязычные материалы зачастую содержат иные жизненные ценности, представления и убеждения, апеллируют к другим стереотипам мышления и поведения.

Возникает опасность того, что культурный код, который несут сообщения о концептосфере изучаемого лингвосоциума, может сделаться основным. Кроме

того, выучивая языковые конструкции, содержащие сведения о концептах новой культуры, студент может усвоить скрытые в них стереотипы и установки.

Мы рассматриваем понимание ценностей собеседника-иностранца в качестве безусловного приоритета общения, однако целесообразность их принятия должна быть тщательно осмыслена. В процессе восприятия иноязычного текста, которое можно трактовать как опосредованное общение с носителем языка, становится возможным возникновение конфликта. Единственным способом решения такого конфликта представляется межкультурный диалог.

Следовательно, несмотря на все сложности политического, экономического и культурного характера, только нацеленность на диалог позволит правильно понять ценности, модели поведения и общественные настроения, характерные для изучаемого социума. Кроме того, важнейшим источником и базой формирования культуры диалога мы считаем качественное гуманитарное образование.

Таким образом, в данном параграфе был рассмотрен принцип диалога и паритетности культур. Следующим принципом, отражающим сущность культурно-концептного подхода, является принцип культурной компарации.

Принцип культурной компарации

Принцип культурной компарации или культурного сопоставления предполагает выявление сходств и различий в содержании и структуре концептов сопоставляемых культур.

Указанный принцип нацеливает на раскрытие национально-культурной специфики изучаемых концептов. Так, при сравнении концептосфер двух языков мы обнаруживаем уникальные концепты культуры немецкоговорящих стран, культурно-специфические и культурно-нейтральные концепты. Уникальные концепты не имеют аналогов в культуре родного языка (*Christlich-Demokratische Union, Bundesrat, Landeshauptmann, Pflegeversicherung, gelbe Mülltonne*). Культурно-специфические концепты отличаются от концептов русской культуры степенью представленности и яркости когнитивных признаков в структуре и содержании (*Bildungssystem, Gewerkschaft, Kindergeld, Kindererziehung, Rente*).

Культурно-нейтральные концепты не обладают культурной спецификой и отражают универсальные феномены культур (*Verfassung, Gesetz, Partei, Wahlen, Verhandlungen*). Хотя более пристальное рассмотрение данных концептов все же дает возможность обнаружения минимальных культурных различий.

Посредством сопоставления концептосфер выявляются специфические характеристики исследуемой культуры. Рассмотрение отдельных концептов и их совокупности позволяет сравнивать этносоциумы, выявлять идентичное и особенное, делать выводы о своеобразии общественно-политических, экономических, цивилизационных процессов в странах изучаемого языка.

Принцип культурной компарации предполагает сопоставление понятийных компонентов структуры концептов, а также их культурно-специфических полей. При несовпадении понятийных компонентов говорят об уникальности или эндемичности концептов. Например, в русской культуре отсутствуют такие макро- и микроконцепты, как: *Ordnungsamt*, *Ordnungsgericht, Ordnungspolizei, Ordnungsdienst, Ordnungsstrafe*, производные от мегаконцепта *Ordnung,* имеющего особое значение в немецкой культуре.

А для иностранцев, например, американцев, лакунарными окажутся концепты русской культуры *склока, лукавство, разгул, умиление, цельность.* Проблемы возникнут и с пониманием концепта *пошлость*, который был описан В. Набоковым в биографии Н. В. Гоголя, изданной на английском зыке и рассчитанной на американского реципиента. По словам писателя, понятия *in bad taste, smutty, cheap, common, trashy, sham, tawdry, pink-and-blue, inferior* созвучны ценностным ориентирам определенной эпохи. Сам же концепт *пошлость* является для носителя русского языка сегодня таким же актуальным, как сто лет назад [Леонтович, 2005, с. 107].

При несовпадении культурно-специфических полей можно говорить о культурно-специфических концептах. Приведем пример несоответствия ряда компонентов (образного, эмоционального, символического и др.) культурно-специфического поля концептов *Flughafen* и *Essen* в двух языках. В качестве иллюстрации рассмотрим выдержку из высказывания немецкого туриста:

То, на что мы приземлились, не было взлетной полосой, это было настоящее вспаханное поле. А здание аэропорта? Просто барак. Еду точно нельзя назвать пищей – некая острая приправа с огромным количеством риса ([Müller, 1994, с. 17], перевод Меркиш).

Для примера несовпадения компонентов культурно-специфического поля концепта *Essen* в японской, греческой и немецкой культурах можно привести высказывания иностранных студентов о еде в Германии:

1) В Германии все едят слишком быстро. В Греции мы больше наслаждаемся едой. (гречанка) 2) Японская еда намного эстетичнее. Мы насыщаемся, не только поглощая пищу, но и созерцая ее. (японка) 3) На меня произвело впечатление, что немцы утоляют жажду пивом. (грек) 4) В Германии все так экстремально. Пироги слишком сладкие, а супы в мензе (студ. столовой) слишком соленые. (японец) 5) Немцы едят мало свежих овощей и фруктов. (японец) ([Müller, 1994, с. 29], перевод Меркиш).

Итак, ввиду различий в процессах восприятия и концептуализации окружающего мира, а также степени инициативности в познании внеязыковой реальности, разнятся формы представления культурно-специфического опыта. Это находит свое выражение в параметрах расчлененности – нерасчлененности, агентивности – неагентивности, развернутости – свернутости выражения мысли, отличиях в субъектно-объектных отношениях [Леонтович, 2005, с. 109]: *ich heiße – меня зовут, ich habe einen Zug bekommen und mich dadurch erkältet – меня продуло; ich habe Hunger – я голоден; es tut mir leid – мне жаль, Die Kontrollarbeit wird von Studenten geschrieben – студенты пишут контрольную работу*.

Не секрет, что часто взаимопонимание в ходе МКК предстает в качестве «иллюзорного» фактора. Представители двух лингвокультурных общностей используют концепты, которые кажутся универсальными (*Zeit, Geld, Raum*). Однако при сравнении репертуара лексических средств, вербализующих концепты, или их коннотативных значений можно вычленить культурную специфику. Ее источником являются различиями в ценностных ориентирах, а в конечном счете – в менталитетах сопоставляемых социумов.

Так, сравнивая концепты *Geld* и *деньги*, исследователи приходят к интересным выводам. В русской лингвокультуре зачастую наблюдается пренебрежительное отношение к деньгам: *деньжищи, деньжонки, деньжата, презренный металл.* Анализ группы «иметь деньги» позволяет проследить лишь немногочисленные ФЕ с положительными коннотациями. В немецком языке, напротив, прослеживаются положительные коннотации единиц данной группы, а также разнообразие и многочисленность образных основ: *sich weich betten; fest im Sattel sitzen; ein königliches Leben führen; in großen Verhältnissen leben; auf großem Fuß leben* [Медведева, 2009, с. 125-131].

Интерес представляет и рассмотрение групп ФЕ, выражающих мысль об экономии денег. Концепт *sparen* (экономить, бережливо обращаться с чем-либо), безусловно, принадлежит к ключевым концептам немецкого культурно-языкового сообщества. Положительная коннотация данного лингвоконцепта отражается в многочисленных производных ФЕ: *mit etw. sparsam umgehen, die Sparmöglichkeiten, der Sparplan, das Sparschwein, fleißig sparen, die Sparlampe, eine sparsame Hausfrau.* В русской культуре данный концепт не имеет столь приоритетного положения в рейтинге ценностных ориентаций [там же].

Таким образом, лингвоконцепт представляет собой ментальную сущность, реализуемую в языке через определенный набор языковых средств. Их анализ дает представление о его содержании и структуре. В свою очередь, через сопоставление с единицами, объективирующими концепт в родном языке, выявляется его культурная специфика. В данной связи представляется целесообразным постигать своеобразие концептов в процессе сравнения ценностно-окрашенных высказываний, отраженных в значениях слов, устойчивых выражений и прецедентных текстов [Карасик, 1996, с. 14].

Рассматривая культурно-специфические концепты, в процессе обучения необходимо эксплицитно выявлять их этнокультурные особенности в сопоставлении с концептами родной культуры. В противном случае, аналогично ситуации с лексической или грамматической интерференцией, возникает опасность

интерференции концептов. Единственным средством ее преодоления является освоение максимально полной информации об изучаемых феноменах.

Считаем, что процедура культурной компарации является одним из основных методов познания особенностей концептов. Она нацеливает студентов на получение разносторонних знаний о Германии, Австрии, Швейцарии и сравнение полученных сведений с фактами родной культуры. В случае привлечения исторической перспективы возникает возможность получения целостного образа концептуальной картины мира в ее развитии. Анализ концептов современной культуры способствует формированию представлений о текущих проблемах культурной, экономической и политической жизни изучаемого этносоциума.

Помимо этого, реализация принципа компарации предполагает сравнение ментальностей двух культур. Каждая из них отличается неповторимой спецификой, причины которой следует искать в соединении множества факторов – географического, психологического, языкового и т.д. Ментальность этноса лежит в основе его ценностных установок – отношения к природе, личности, свободе, жизни, смерти, которые предопределяют поведение членов культурно-языкового сообщества и отражаются на становлении языковой личности.

Таким образом, в соответствии с принципом культурной компарации на этапе введения, усвоения и интерпретации информации о культурном концепте предполагается сопоставление двух культур. При этом особое внимание уделяется выявлению сходств и различий в содержании концептов, составляющих своеобразие концептосфер изучаемого и родного языков.

Следующим принципом, определяющим стратегию обучения в рамках культурно-концептного подхода, является принцип приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность.

Принцип приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность

Данный принцип мы относим к числу основополагающих принципов культурно-концептного подхода. Он затрагивает центральный фактор,

выявляющийся при изучении студентами факультетов международной направленности ИЯ и культуры, а именно – фактор осмысления ценностных ориентаций носителей языка.

Под ценностями понимаются «высшие ориентиры поведения», являющиеся «концентратом культуры». К ним относят понимание того, что следует считать добром или злом, какие факты и явления действительности расценивать как правильные или неправильные, должные или недолжные. Ценности выражаются в оценках – вербальных и невербальных методах выражения представлений общества о морально-этических категориях [Карасик, 2015 а, с. 26].

Исследователи подразделяют ценности на витальные, утилитарные, моральные и духовные. Последний вид ценностей признается ключевой категорией культуры. Исходя из количественного охвата субъектов, различают ценности общечеловеческие, цивилизационные, этнокультурные, групповые и индивидуальные [там же]. В настоящем исследовании речь пойдет об этнокультурных ценностях, присущих всем членам изучаемого лингвосоциума.

Разработанный подход предполагает осмысление специалистами-международниками ценностной картины мира лингвосоциума посредством освоения материалов информационных источников и через изучение языковой объективации культурных концептов. В данном контексте при рассмотрении ценностной картины мира немцев целесообразно исходить из следующих положений:

– Ценностная картина мира может быть условно поделена на несколько спектров – общечеловеческий и специфический. Специфический спектр отражается в различном сочетании ценностей, несовпадающей номинативной плотности и оценке объектов.

– Ценностная картина мира содержит наиболее характерные для культуры доминанты и смыслы, составляющие определенный тип культуры, который сохраняется в языке.

– Ценностная картина проявляется в языке в виде коррелирующих оценочных суждений. Данные суждения отражены в текстах культуры,

содержащих широко известные литературные и фольклорные сюжеты, юридические, религиозные, общечеловеческие нормы и общепринятые суждения [Карасик, 2002, с. 117-118].

Постижение концептов культуры немыслимо без осмысления текстов культуры, проникновения в мир смыслов и идей народа-носителя языка. Вместе с тем возникает закономерный вопрос о принятии или непринятии ориентиров, правил, доминант вербального и невербального поведения, открывающихся обучающимся. Эта деликатная и то же время важная проблема должна быть подвергнута всестороннему анализу.

В процессе освоения культурно-концептных сведений студенты прорабатывают значительное количество материалов, буквально погружаются в информационную среду, в новый для них мир иностранного языка и культуры. Однако ментальное пространство зачастую создает конкуренцию сфере родного языка, перекраивает картину мира, оперирует другими ценностями.

Не секрет, что процесс развития личности еще не завершен в годы студенчества. Как утверждают исследователи, формирование культурной идентичности заканчивается в 20-30 лет [Гинзбург, 1996]. Существуют и радикальные мнения о культурном самоопределении как нестатичной величине, способной меняться на протяжении жизни человека [Сысоев, 2001, с. 24-25].

В социологии культурная идентичность понимается как качество, которое базируется на осознании приобщенности к языку, поведенческим моделям, обычаям, ритуалам, символам, ценностям социума. Данное свойство дает возможность соотнести личность с определенной общностью, осознать ее в роли носителя национальной культуры. Идентичность предполагает комплекс установок и убеждений применительно к себе и собственной принадлежности к некоторой социокультурной группе [Смакотина, 2010, с. 61].

В молодежном сознании идентичность реализуется в ориентировке на деятельность определенного характера и стремлении к осуществлению социальных функций в интересах окружающего этносоциума. В качестве компонентов, влияющих на становление идентичности, называют ценностные установки,

восприятие родной истории, а также материальных и нематериальных символов современного общества.

Молодежь представляет собой подвижный социальный слой, она интенсивно присваивает социальные, профессиональные, культурные и иные образцы деятельности. По мнению исследователей, культурная идентичность молодых людей состоит из суммы компонентов – цивилизационной, языковой, религиозной, политической, территориальной, государственной, национальной принадлежности. При этом основным компонентом, определяющим идентичность субъекта, является его родной язык [там же, с. 60-61].

Во время обучения в вузе процесс формирования идентичности не завершен. Будущие дипломаты все еще подвержены влиянию персонифицированных (например, авторитетных личностей) и неперсонифицированных (публикаций, книг, статей, рекламы, фильмов и т.д.) информационных источников. Усвоенные ими с детства ориентиры, эталоны, правила межличностного взаимодействия могут подвергаться трансформации. Способна видоизмениться и оценка окружающей действительности, понимание роли индивида в ее познании и преобразовании, восприятие исторических фактов и событий.

При обучении ИЯ значительная часть учебного времени отводится рецепции текстов, аудио- и видеосообщений, которую исследователи рассматривают в качестве варианта массового социального общения. Данный вид общения реализуется при контакте личности с социокультурным окружением без прямого взаимодействия с отдельными членами [Садохин, 2004, с. 113, с. 121]. Его называют косвенной коммуникацией, а также непрямой или содержательно осложненной коммуникацией.

Несмотря на то, что при косвенной коммуникации отсутствует живое общение с носителем языка, здесь происходит активное взаимодействие с изучаемой культурой. Зачастую иноязычные тексты несут в себе иную идеологию, они эксплицитно или имплицитно сообщают реципиенту новые правила восприятия окружающей реальности. В результате возможно развитие процесса

аккультурации, то есть изменения ролевого поведения, ориентаций, ценностных и социальных установок личности [Садохин, 2004, с. 116].

Интенсивный контакт с фактами культуры может оказывать влияние на национально-культурное самоопределение студентов, которое понимается как осознание себя в качестве носителя социально значимых признаков в условиях культурного многообразия окружающего мира [Мильруд, 2016, с. 404]. В данной связи исследователи указывают на необходимость анализа и пересмотра содержания профессионально ориентированной подготовки с учетом национальных ценностей и приоритетов [Коренев, 2026, с.7].

Идентификация себя в культуре является необходимым аспектом развития ценностно-нормативного сознания. Считаем, что процесс культурного самоопределения актуален не только в условиях естественного погружения в язык и культуру лингвосоциума, но и в условиях учебной языковой среды, в которой обучающиеся активно взаимодействуют с реалиями неродной культуры.

Угрозу для формирования национально-культурной идентичности представляют процессы глобализации, заключающиеся в унификации вкусов, предпочтений и восприятий, разрушении традиционных культурных практик и их замещении массовой потребительской культурой западного образца. Современное информационное общество объединяет культуры в едином мегаинформационном пространстве, способствующем их единообразию и, в конечном итоге, постепенному исчезновению.

Изменение массового и индивидуального сознания происходит исподволь, незаметно. В качестве примера можно рассмотреть трансформацию ценностных ориентиров советских людей, начавшуюся во времена перестройки и продолжающуюся по сей день. Как справедливо заметила И. В. Анненкова, в современном обществе Мученичество как духовное самоощущение заменено на Комфорт, Смирение как жизненный принцип заменено на Успех, Нестяжание – на Богатство [Анненкова, 2012, с. 280].

Исследователи полагают: в настоящий момент наблюдается формирование метроидентичности – соотнесении себя с общностью жителей мегаполиса, отлично

владеющих английским языком, реализующих собственный жизненный проект и разделяющих гедонистические ценности [Кирилина, 2013]. По мнению сторонников глобализации, на смену человеку, приверженному ценностям родной культуры, должен прийти человек глобальный, так называемый «гражданин мира» [Горохова, 2019].

В научно-публицистический дискурс введено понятие всемирной «глобальной деревни» [Маклюэн, 2022], в которую превращается мир благодаря средствам массовой информации, позволяющим буквально в считанные секунды стать свидетелем событий на другом конце земли. Отмечается размывание понятий этничность, нация, культура.

Однако, с другой стороны, в современных исследованиях прослеживается тезис о сохранении в России основ этнической ментальности, неизменности базовых, фундаментальных представлений и ценностей. Как утверждает Н. В. Уфимцева, проанализировавшая ассоциативные словари русского языка, в образе мира носителя русского языка, в его бессознательной духовности до сих пор проявляется наследие Средневековья. Автор отмечает, что и сегодня в языковом сознании русских отражаются особенности национального характера, сформированные православием [Уфимцева, 2009, с. 110].

Исследователи молодежных приоритетов, со своей стороны, подчеркивают сохранение молодым поколением, подвергшемся максимальному влиянию ценностей экономического успеха, ориентаций «антииндивидуалистичности», «совестливости», «другоцентричности» [Васильева, Харченкова, 2008, с. 55].

В данной связи хотелось бы акцентировать внимание на необходимости правильного использования того временного интервала, в котором формируется самоопределение личности студента. Необходимо продумать стратегии, препятствующие трансформации усвоенных ценностей и способствующие развитию культурного самосознания. Ведь индивид превращается в личность в процессе социализации. Основным содержанием описанного процесса является трансляция родной культуры, а основным инструментом – родной язык ([Ананьев,

2001], [Большой психологический..., 2009], [Красных, 2019], [Леонтьев, 2005], [Уфимцева, 2024] и др.).

Как отмечает Н. В. Уфимцева, «культурные стереотипы усваиваются в процессе социализации. В силу этого культура не может быть отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть этническая» [Уфимцева, 2009, с. 99]. Тем самым личность не может быть оторвана от культуры и находиться вне культуры. Она укореняется в родной культуре, в которой возрастает, является ее частью. И именно родная культура предстает в качестве необходимого условия становления студента, будущего профессионала-международника.

В процессе изучения иностранного языка перед молодыми людьми открывается новая система мировидения и новая сфера жизненного опыта, эталоны которой не всегда совпадают с собственными убеждениями. При этом для понимания интенций и мотивов немцев студенты должны глубоко погрузиться в мир незнакомых ориентиров и правил. Однако ни в коем случае не стоит стремиться к их восприятию в качестве императивов мышления и поведения. В данном случае считаем целесообразной разработку модели обучения, предполагающую опору на иерархию ценностей русской культуры и собственную культурную идентичность обучающихся.

Реализация такой модели возможна при условии направленности всего процесса вузовского образования на формирование высоких нравственных идеалов, моральных качеств и нравственных принципов. Однако, к сожалению, как отмечают исследователи, в современном образовательном процессе все еще наблюдается перекос в сторону внедрения глобальных общечеловеческих ценностных представлений в ущерб освоению этнического культурного наследия. Ученые обнаруживают установку современных образовательных стандартов на привитие приоритетов первого вида и подчеркивают «необходимость сохранения национальных духовно-нравственных ценностей, как одного из ключевых элементов национальной идентичности и национальной безопасности» [Касаткин, 2018, с. 6, с. 31].

Отмечается тот факт, что духовно-нравственная культура современного общества переживает трансформационные процессы, в известной мере влияющие на отказ от собственной уникальности. Вследствие этого в качестве первостепенной задачи выступает поиск инструментов «сохранения аксиологического компонента в отечественной системе образования» [там же, с. 31-32].

Исследователи предлагают решения по поиску путей преодоления всеобщего кризиса ценностей. Так, интенсивной дискуссии подвергается парадигма перехода от секулярного общества к постсекулярному, возникшая благодаря подведению итогов второй половины XX века, характеризующейся ростом мировых религий. Таким образом, принципиальное значение приобретает диалог между мировыми религиями и мировой наукой, сосредоточением которой является Университет [Торкунов, 2017, с. 543-544].

Глобализационные процессы влияют на возникновение проблемы взаимодействия культур и их ценностных систем: станет ли оно взаимным обогащением или приведет к конфликту? Риск конфликта усиливается в случае притязания одной из ценностных систем на всемирную монополию и универсальность, особенно в случае подкрепления данных требований применением силы, принуждением к собственным принципам, убеждениям, практикам, обычаям. В настоящем контексте возрастает роль положительного опыта России, где на протяжении многих веков мирно сосуществовали и обогащали друг друга многие этносы и культуры. «Университеты России активно участвуют в этом процессе взаимообогащения и диалога культур, составляющих многообразную и полифоничную российскую культуру» [там же, с. 544-545].

МГИМО МИД России разрабатывает механизмы, способствующие сохранению базовых ценностей российского общества, сотрудничает с многочисленными партнерами, среди которых ведущее положение занимает Русская православная церковь. Как отмечает ректор университета А. В. Торкунов, «сотрудничество с Российской православной церковью позволяет <…> сохранить и упрочить наше ценностное ядро, свободнее и увереннее действовать в условиях

быстро меняющегося, сложного и противоречивого глобализирующегося мира». Особенно в профессиональной деятельности дипломата, работающего на чужбине, зачастую в условиях оторванности от собственной семьи и детей, так важно обращение к миру духовного, позволяющего черпать силы и энергию для защиты интересов Отечества [там же, с. 546-548, с. 619].

Работа над сохранением национальных духовно-нравственных идеалов, реализуемая в процессе сопоставления культур и концептосфер, является важной составляющей процесса формирования личности студента-международника. Она осуществляется исходя из основополагающего принципа культурно-концептного подхода, указывающего на приоритетность ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность.

Вопросы изучения и оценки ценностных координат иноязычного этносоциума перекликаются с проблемой критического анализа воспринимаемой культурно-концептной информации. С учетом изложенного выше, в следующем параграфе будут рассмотрены аналитико-ориентированные принципы обучения, целесообразность использования которых определяется необходимостью опоры на критическое мышление, анализ и синтез данных.

2.3. Аналитико-ориентированные принципы обучения иностранному языку

Аналитико-ориентированные принципы (опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа, синтеза культурно-релевантных сведений) отражают аналитический характер процесса освоения концептов как единиц культуры. В соответствии с разработанными принципами в обучении реализуется опора на критическое мышление, предполагается анализ и синтез иноязычных данных.

Профессиональная деятельность специалиста, подготовка к которой ведется при обучении на факультетах международного профиля, подразумевает осуществление интенсивной аналитической работы. Такая работа должна характеризоваться научным подходом и основываться на детальном рассмотрении

всех аспектов изучаемой проблемы. При этом в зависимости от реального положения дел специалист приходит к выводу о вероятных сценариях развития событий и формулирует рекомендации правительству страны [Попов, 2004, с. 105].

Как замечают эксперты, сегодня информация представляет собой важнейшую функцию дипломатии. Ввиду существенных изменений международной обстановки, появления принципиально новых межгосударственных проблем и вызовов в сфере экономики, экологии, освоения новых территорий и морских пространств к дипломатической информации предъявляются обновленные требования. Руководители государств запрашивают увеличение объема поставляемых посольствами сведений и их качественного изменения [там же, с. 103-104].

Сотрудники посольств и представительств РФ за рубежом реализуют информационно-аналитическую деятельность, в ходе которой осуществляется сбор информации, ее оценка и систематизация. Дальнейшим шагом является транзит полученных данных об обстановке, событиях и политической ситуации в стране пребывания в соответствующие государственные органы.

Специфика аналитической деятельности специалистов-международников состоит в необходимости работы с большими объемами данных, их сегментации, сравнения, фильтрации, поиска взаимосвязей, проверки и оценки информации. Предполагается выделение из общего потока сведений отдельных объектов для изучения с целью последующего выявления причин событий, фактов, общественных настроений в рассматриваемом регионе.

Подготовка к аналитической работе осуществляется в процессе обучения в вузе, и, в частности, в ходе изучения иностранных языков. При реализации культурно-концептного подхода обучение анализу информации происходит в процессе осмысления лингвоконцептов, то есть при работе с иноязычной концептной информацией.

Принцип опоры на критическое мышление

Принцип опоры на критическое мышление подразумевает осмысление и оценку поступающих сведений с целью формирования убеждений и выводов. Данный принцип нацеливает молодых специалистов на адекватное восприятие фактов и событий, исключающее впитывание незнакомой информации вместе с оценочной составляющей. Студентам предлагается основательная интеллектуальная проработка новых знаний, позволяющая строить собственные суждения и использовать их в процессе транскультурного профессионального общения.

Понятия «критическое», «критика» стали широко использоваться в научных исследованиях благодаря философским трудам И. Канта «Критика чистого разума» [Кант, 2024], «Критика практического разума» [Кант, 2024]. Однако если в актуальном научном дискурсе «критика» имеет, в первую очередь, отрицательное значение, то изначально у автора это понятие интерпретируется в иной плоскости. Согласно утверждениям философа, критика объектов с целью вычленения их качеств позволяет нам решить определенные проблемы и найти ответы на поставленные вопросы [Калинников, 2003].

Так, в процессе обучения дипломатических кадров мы занимаемся критикой концептов немецкой культуры или, говоря конкретнее, критикой информационных источников, содержащих сведения о концептах. Таким образом решается проблема глубокого многостороннего понимания рассматриваемых феноменов.

Критическое мышление сегодня понимается как «способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, <...> применять полученные результаты как к стандартным, так и к нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Коджаспирова, 2000, с. 43]. Вышеназванная проблематика активно обсуждается в философских, психологических и педагогических работах [Братцев, Шимичев, 2020], [Бутенко, Ходос, 2002], [Загашев, 2003], [Король, 1981], [Сорина, 2003], [Фатнуллинш, 2010], [Федоров, 2007], [Фостер, 2004], [Халперн, 2000], [Elliott, 2005], [Ennis, 2003], [Mulnix, 2010], [Paul, 2006], [Starkey, 2004] и др.

В контексте психологии исследуется критичность мышления, понимаемая как основополагающее свойство ума обучающихся, а также качество мышления, определяющее эффективность учебно-познавательной деятельности и содействующее развитию адекватной самооценки. Данная проблема основательно разработана в советской психологии и педагогике в работах А. С. Байрамова, П. П. Блонского, А. В. Брушлинского, С. И. Векслера, И. И. Кожуховской, И. С. Кона, С. А. Короля, А. И. Липкиной, Л. А. Рыбака, В. М. Синельникова.

Критичность предполагает оценку мыслительных процессов и контроль предложенных гипотез. Это качество является неотъемлемой чертой зрелой личности, оно предусматривает умение анализировать и делать выводы. Специалист-международник с неразвитой критичностью мышления вынужден постоянно опираться на мнение экспертов и авторитетов.

Критичность ума позволяет избегать влияния чужих мыслей, способствует их адекватной и строгой оценке, позволяет замечать слабые и сильные стороны аргументации источника, фактические и логические ошибки. Она дает возможность обдуманно действовать, сопоставлять, перепроверять факты и их интерпретацию.

Развитое критическое мышление содействует построению логических умозаключений и согласовыванию их между собой, принятию взвешенных решений, формулировке и защите собственной точки зрения. Будущий дипломат учится оценивать предложенную для усвоения информацию, проверять знания из перспективы их соответствия закономерностям окружающей действительности.

В современных исследованиях выделяются функции критичности мышления: оценочно-проверочная, стимулирующая, корректирующая, прогнозирующая. Оценочно-проверочная функция заключается в контроле познавательной деятельности студентов на предмет истинности полученных результатов. Стимулирующая функция реализуется в развитии потребностей обучающихся в новых решениях, идеях, предложениях. Корректирующая функция проявляется в выдвижении предположений по проблеме, уточнении зоны поиска и последующем выборе наиболее приемлемых путей решения. И, наконец, четвертая,

прогнозирующая функция проявляется в оценке чужих и собственных действий, направленной на перспективу, на прогнозирование и предвосхищение будущего хода событий и результатов деятельности [Король, 1981, с. 110]. Опора на перечисленные функции позволяет подготовить студентов-международников к эффективному анализу новых знаний, содержащихся в документах.

Учитывая сказанное выше, считаем, что основным требованием, предъявляемым к работе с информацией о содержании культурных концептов, является ее критическое осмысление. При этом предполагается вычленение мыслей и идей, содержащихся в языковых элементах. Далее необходимо анализировать указанные сведения исходя из ценностных приоритетов и убеждений субъекта познания.

Анализ всех суждений источника приводит к адекватному пониманию аргументации автора. Традиционно используемый дедуктивный прием в подаче аргументации представляет собой положение, в завершении которого даются выводы для его доказательства. При введении индуктивного приема суждение автора обобщает приведенные выводы. По итогам анализа студент получает возможность уяснить достоинства и недостатки высказываний текста, формулирует собственные выводы о феноменах изучаемой культуры.

Далее, рассмотрев основные положения принципа опоры на критическое мышление, перейдем к исследованию его практической реализации в процессе анализа иноязычных источников.

Принцип культурно-критического анализа информации

Принцип культурно-критического анализа, положенный в основу обучения лингвокультурным концептам, используется в единстве с принципом синтеза полученных данных. Только при таком условии можно получить полное и всестороннее знание о содержании и структуре концептов, выступающих в качестве единиц немецкой культуры. Анализ информации предполагает расчленение исследуемого феномена на составные части, ее синтез предусматривает соединение изученных элементов в единое целое.

В рамках освоения сведений о концептах культуры используется большой объем материала на иностранном языке. Привлекаемые тексты могут быть построены на иной системе ценностных эталонов и влиять на образ мышления обучающегося.

Вследствие этого считаем целесообразным продумать такой алгоритм работы с источником, который предоставит возможность извлечь из него максимум данных лингвистического и экстралингвистического характера и будет способствовать глубокому осмыслению культурных феноменов. В то же время предложенная схема анализа позволит нейтрализовать идеологическое влияние на студента.

Таким образом, культурно-критический анализ нацелен на выявление культурно-специфических сведений о содержании и структуре ключевых концептов с целью оценки верности, а также преимуществ и недостатков суждений источника информации. Он способствует глубокому осмыслению материалов об изучаемых концептах культуры и позволяет объективировать языковую картину мира, транслируемую текстом. Предлагаемый алгоритм направляет на понимание причин предложенного ракурса рассмотрения фактов и явлений, помогает понять точку зрения автора на указанные феномены.

Разработанная схема анализа позволяет интегрировать в изучение информацию о культурно-специфическом фоне источника. Она дает реципиенту возможность создания нового, «сопутствующего» текста, проявляющего невидимый фон иноязычного материала. По мнению В. И. Карасика, возможно использование двух видов интерпретации: декодирования и экзегезы. Первый из них направлен на фокусный текст, второй принимает во внимание также и фоновый текст, а в случае создания комментария обращен, в первую очередь, к фоновому тексту [Карасик, 2015 б, с. 125].

Предложенный анализ направлен на моделирование «фонового» текста, содержащего сведения из разных сфер науки, культуры, политики, экономики, и позволяющего объективировать необходимую информацию о понятийном ядре и культурно-специфическом поле исследуемых концептов.

Рекомендуемый алгоритм предусматривает поэтапный порядок работы с источниками, к которым относятся публицистические, художественные, научно-популярные тексты. Анализ произведений художественной литературы позволяет, в первую очередь, проявить специфику концептов, отражающих особенности немецкого национального характера и менталитета. Анализ источников научно-популярного, и, прежде всего, общественно-политического дискурса, способствует объективации культурных концептов, входящих в профессиональную концептосферу студента-международника.

Культурно-критический анализ включает в себя следующие этапы:

– изучение данных об авторе материала и / или массмедиа;

– определение проблематики текста / основного аспекта сообщения;

– выявление ключевых концептов текста и лексических средств их объективации;

– вычленение знаний о понятийном ядре и культурно-специфическом поле ключевых концептов;

– исследование сведений о содержании культурных концептов:

а) изучение фактологической информации;

б) исследование оценочных суждений и доказательной базы автора;

в) разбор манипулятивных приемов и идеологизированных структур [Меркиш, 2017 б].

Начальный этап анализа представляет собой изучение персонифицированного (автор) и неперсонифицированного (медиа) источника. При работе с художественным текстом рассмотрение данных об авторе имеет первостепенное значение. Известно, что основной функцией художественного произведения является воздействие на реципиента, передача ему переживаний, чувств и мыслей писателя. Следовательно, знакомство с биографией писателя, его политическими воззрениями и картиной мира играет важную роль в понимании высказываний литературного текста.

Аналогичным образом важно изучение персонифицированного источника информации научно-популярного и общественно-политического текста (к примеру эксперта, освещающего проблемы в рамках своей специальности). В случае оценки

утверждений государственных деятелей следует учитывать их принадлежность к движениям и партиям, предпочтения, идеи, степень авторитетности в социуме.

Помимо этого, необходимо принимать во внимание личную позицию субъекта – источника сведений. Как отмечал М. Вебер, в социальных науках ученый призван сохранять нейтралитет в оценочных суждениях, то есть, сохранять «нейтралитет ценностей» (Werteneutralität). Однако в реальной ситуации эксперт все же опирается на собственные ценностные установки (Werteeinstellungen) и выносит оценки (Werteeinschätzungen) [Weber, 2002].

Следовательно, в процессе анализа нам помогут знания о том, насколько глубоко автор или эксперт внедрен в политические, экономические и государственные структуры, насколько свободен в выражении собственного мнения.

Так, этика чиновников не предполагает критику собственной организации, ведомства или парти. Канцлер ФРГ Фридрих Мерц не станет публично критиковать Христианско-демократический союз (ХДС), в рядах которого он состоит. При исследовании текста следует учесть, является ли позиция автора мнением корпорации или его частным мнением [Меркиш, 2017 б].

Не стоит забывать и о том, что даже в самых толерантных обществах существует понятие самоцензуры. Например, в Германии на сегодняшний момент не принято отрицательно отзываться о гомосексуальных отношениях, мигрантах и других неоднозначных темах.

Каждая культура обладает собственными ценностными эталонами. В определенный момент в обществе возникает запрос на их пропаганду или консервацию, понимаемую, как временный отказ от транслирования. В случае выступления журналиста против данных запретов, к примеру, в виде негативного отзыва о беженцах в Евросоюз или положительного – о возможном присоединении Китаем Тайваня, существует риск недопонимания и потери собственной аудитории. Студентам международного профиля необходимо показать, насколько важно учитывать перечисленные нюансы анализа.

При изучении неперсонифицированного источника информации – журнала, газеты, телерадиокомпании или канала в сети Интернет – целесообразно найти сведения о репутации и владельце издания, его экспертном составе и целевой аудитории. Важны данные и о близости издания к определенным политическим движениям и партиям. Так, к примеру, газета *Frankfurter Rundschau* представляет интересы социал-демократической партии, а *Tageszeitung* – Левой партии ФРГ. Целесообразно иметь представление о тематике издания. Например, журнал *Stern* посвящен общественно-политической проблематике, а газета *Frankfurter Rundschau* – экономической [Меркиш, 2021 а]. Издания отличаются и по информационно-вещательному стилю, то есть используемым медиастилистическим и риторическим средствам.

Как видим, владение перечисленными сведениями поможет будущему дипломату понять расстановку сил в немецкоязычном медиапространстве. Освоив вышеназванные знания, он сможет составить собственный индекс использования, а также типологию массмедиа Германии и других немецкоязычных стран.

Второй этап анализа посвящен определению проблематики текста. Здесь внимание реципиентов концентрируется на распознавании основного аспекта сообщения, в связи с чем данный этап обозначен в качестве этапа аспектизации. Он позволяет обрисовать фрагмент картины мира носителя, подлежащий рассмотрению в материале. Помимо этого, преподаватель имеет возможность актуализировать культурно-информационный базис студентов и предвосхитить конкретный ракурс рассмотрения проблемы.

На третьем этапе предполагается выявление языковых единиц – имен ключевых концептов в рамках обозначенной проблематики. Совокупность выделенных концептов составит концептосферу источника. Так, в медиатексте *Wegen Corona: Karneval fällt aus* в качестве слов - имен концептов в фокусе темы *Karneval* можно обозначить ЛЕ – мегаконцепт *Karneval,* ЛЕ – макроконцепты *Straßenkarneval*, *Karnevalszeit, Jeck*, *Karnevalsverein, Rosenmontag, Kölner Rosenmontagszug*. При необходимости вовлечь в изучение дополнительные макро- и микроконцепты привлекаются вспомогательные источники сведений, например,

аудиотекст *Karneval: und sie feiern doch*, содержащий добавочные ключевые лексические единицы, отсылающие к концептам немецкой культуры: *Kölner Karnevalszug, Weiberfastnacht, Aschermittwoch, Närrinnen und Narren.*

Четвертый этап направлен на вычленение знаний о понятийном ядре и культурно-специфическом поле концептов. Так, в сообщении «*Ein ganzes Land in Feierlaune: Karneval in Deutschland»* содержится информация о концепте *Karneval* (см. Приложение 4). Студенты смогут выделить знания о понятийном ядре концепта: *Карнавал* – это ежегодный праздник в Германии, который сопровождается праздничным шествием и маскарадом в костюмах. Информация культурно-специфического поля представлена совокупностью сведений о ценностном, ассоциативном, символическом, историческом и эмоциональном компонентах структуры концепта. Указанные данные могут быть почерпнуты не только из приведенного материала, но и дополнительных источников.

Следующий этап анализа предполагает целенаправленное исследование отобранных знаний о содержании культурных концептов. В первую очередь осуществляется вычленение фактологических сведений и отделение их от оценочных суждений. Другими словами, молодые дипломаты учатся разделять факты и их оценку.

Здесь им предлагается заострить внимание на критической направленности процесса рецепции. Студенты формулируют вопросы к источнику и его автору, что способствует объективации материала. При этом обучающиеся осознают субъективный характер подачи материала, это помогает им «удалить» от себя источник и снизить степень эмоционального воздействия.

Тем самым вся информация текста подразделяется на фактологическую и личностно-окрашенную. К фактологической информации относятся фактические сведения о процессе или явлении, к личностно-окрашенной – суждения автора об описываемых феноменах. Задачей реципиента является анализ и оценка полученных знаний. В процессе анализа он уясняет смысл воспринятых данных, в процессе оценивания – проверяет их достоверность, то есть отделяет факты от

суждений, замечает логические ошибки. Далее будущий международник находит доказательства утверждений автора или опровергает эти утверждения.

Помимо этого, анализ культурно-концептной информации включает в себя выявление и разбор манипулятивных приемов и идеологизированных структур, содержащихся в тексте. Исследователи указывают на широкий репертуар приемов манипулирования, используемый в современных СМИ. К ним, в первую очередь, относится прием мифологизации, то есть создания в сознании человека иллюзорных представлений и мифов о феноменах окружающей реальности. Кроме того, часто можно наблюдать использование приема стереотипизации, понимаемого, как создание поведенческих или мыслительных стереотипов.

Анализ источников, в особенности медиатекстов, показывает применение авторами и таких приемов, как акцентуация второстепенных проблем, перемещение фокуса внимания, перегруппировка элементов окружающей реальности, навязывание повестки, то есть ранжирования актуальных новостей по степени важности [Павлова, 2007], [Человек как субъект и объект медиапсихологии, 2011].

В исследовании Е. Д. Павловой выделяются принципы информационной манипуляции: использование запоминающихся слоганов; принцип негатива, например, эксплуатация неодобрительных клише или недостойных фотографий; принцип подключения авторитета личности, чье мнение важно для реципиента; принцип создания информационной лавины, используемой для отвлечения от актуальных событий; принцип негативных ассоциаций; принцип навешивания ярлыков [Павлова, 2007]. Считаем необходимым ознакомление студентов с перечисленными видами манипулятивных технологий. Это поможет им учесть потенциальное влияние источника и подготовиться к нейтрализации техник и приемов подобного рода.

Таким образом, культурно-критический анализ представляет собой многоэтапную процедуру извлечения из текста и осмысления сведений о содержании лингвокультурных концептов. В процессе анализа студенты-

международники учатся видеть разницу культурных перспектив, оценивать качество аргументов автора и достоверность данных.

Анализ культурно-специфической информации неразрывно связан с ее синтезом, в ходе которого осуществляется соединение изученных элементов в единое целое и формулирование выводов.

Принцип синтеза культурно-релевантных сведений

Синтез культурно-специфической информации направлен на выявление полного спектра материалов на ИЯ, соотносимых с изучаемым феноменом культуры. В процессе синтеза происходит объединение и обобщение разрозненных данных, позволяющее составить целостное представление об объекте, процессе и явлении иноязычной действительности, лежащих в основе концепта.

Рассматриваемый этап может предшествовать процессу анализа или следовать за ним. В первом случае в ходе формулировки общей направляющей идеи определяется порядок и специфика аналитической работы над информацией. Например, этап определения имени концепта предваряет этап сбора и исследования сведений о его содержании.

Другим вариантом является реализация синтеза вслед за проведением анализа, то есть в качестве его результата. В такой ситуации изученные элементы знания подвергаются соединению и обобщению, что дает нам возможность исследовать подготовленные данные на новом уровне.

Таким образом, синтез знаний представляет собой процедуру обработки культурно-релевантной информации, направленную на логическое объединение элементов, формально не обладающих необходимыми связями, в единую структуру. Тем самым он способствует переводу знаний о содержании и структуре концептов с низшего уровня на более высокий и обеспечивает целостное представление о концептосфере немецкого языка.

Проблема аналитико-синтетической деятельности основательно исследована в философии (В. В. Бирюков, И. Кант, Г. Д. Левин, М. К. Мамардашвили, В. Н. Садовский, M. Beaney), психологии и педагогике (В. А. Артемов,

Д. Н. Богоявленский, В. В. Давыдов, З. И. Калмыкова, А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн, Н. Г. Салмина, П. М. Эрдниев, Г. Фант). Это позволяет нам использовать необходимые теоретические предпосылки для анализа и синтеза информации, составляющей содержание изучаемых концептов.

Процесс синтеза воспринимаемых сведений в настоящей работе понимается как одна из важнейших сторон мыслительной деятельности обучающихся в процессе познания иноязычной культуры. Он предполагает объединение отдельных признаков и отдельных частей знания с целью получения целого и, кроме того, нацеливает на изучение предмета или явления в его целостности и единстве частей.

Известно, что целостность выступает в качестве характерной особенности восприятия индивидом явлений окружающего мира. При этом представление об изучаемых концептах культуры формируется через синтезирование отдельных значимых признаков их содержания и структуры. Тем самым синтез является одним из важнейших условий систематического усвоения культурно-концептных знаний, без его участия невозможны процессы сравнения феноменов двух культур, обобщения и систематизации усвоенного.

В настоящем исследовании процесс синтеза рассматривается в качестве начальной фазы, за которой следует культурно-критический анализ информации, а также в виде завершающей фазы мыслительного процесса. В течение финальной синтетической деятельности, представляющей собой основу интеграции полученного знания, молодые дипломаты выстраивают собственные выводы, формулируют идеи и гипотезы, дают оценку процессам и событиям.

Реализуемые анализ и синтез культурно-релевантных сведений в своем единстве позволяют студентам получить полное и всесторонне знание о концептосфере носителей языка. Данное знание позволит им успешно выполнять задачи профессиональной деятельности, плодотворно работать с иноязычными источниками, понимать образ мышления носителей языка, взаимодействовать на международной арене и продвигать интересы своей страны.

Далее, рассмотрев аналитико-ориентированные принципы обучения, перейдем к изложению сопоставительно-ориентированных принципов, лежащих в основе контрастивного изучения языков и культур.

2.4. Сопоставительно-ориентированные принципы обучения иностранному языку

Сопоставительно-ориентированные принципы (верификации иноязычных сообщений, контекстуализации, учета релятивизма медийного пространства) отражают тенденцию на сопоставление фактов и феноменов двух культур. Они характеризуют аспекты работы эксперта-международника с информацией: проверку достоверности сведений, их включение в событийный и темпоральный контексты, необходимость учета относительности медиапространства и сопоставления нескольких источников культурно-концептной информации.

Принцип верификации иноязычных сообщений

В процессе освоения содержания лингвокультурных концептов задействуется достаточно большой объем знаний, поступающих из различных источников, в том числе текстов единого виртуального пространства. К сожалению, эта информация не всегда соответствует критериям точности, объективности и полноты. По этой причине возникает потребность проработки процедуры ее контроля с учетом критерия истинности поступающих сведений. Тем самым принцип верификации понимается как проверка и перепроверка данных с целью установления их достоверности.

Мы считаем, что одной из основных задач преподавателя ИЯ является иллюстрация возможностей подключения всей палитры материалов, соответствующих искомой проблематике. Рекомендуем продемонстрировать студентам возможности привлечения многочисленных информационных источников, особенности интерпретации фактов и событий из различных культурных ракурсов.

Целесообразно заострить внимание молодых людей на наличии несоответствий и конфликтов, которые обнаруживаются при сопоставлении с сообщениями других СМИ. С целью их осмысления следует привлекать тексты на родном языке, осваивать альтернативные источники.

В процессе поиска сведений о содержании культурных феноменов обучающимся бывает непросто отличить ложные данные от истинных. Особенно сегодня, в мире «постправды», то есть ситуации, в которой подача объективной информации заменяется апелляцией к эмоциям и личным убеждениям, важно научиться видеть фиктивные факты, формирующие искаженную картину мира.

Не секрет, что в массмедиа и социальных сетях зачатую стирается граница между вымыслом и правдой, смещаются акценты в освещении событий, публикуются фейковые новости. В таких обстоятельствах студентам чрезвычайно сложно сориентироваться в системе координат иноязычных текстов.

Ведь именно в эпоху противопоставления цивилизационных ценностей и обострения конфликтов усиливается накал эмоций в медиасфере, и, как следствие, происходит преднамеренное и непреднамеренное искажение фактов. Примером умышленной фальсификации в иноязычных массмедиа, к примеру, являются задачи идеологической повестки дня в период обострения глобальных межгосударственных и межкультурных противоречий. Ситуация с неумышленным искажением может свидетельствовать об отсутствии контроля в соцсетях, ошибках фиксации данных и т.д. Другими причинами недостоверности сведений являются моментальное распространение сообщений посредством репостов, преднамеренное искажение или умалчивание с целью привлечения внимания, получения прибыли и т.д.

В этой связи мы разработали схему определения достоверности получаемой иноязычной информации. Предложенная схема может использоваться при работе с материалами на немецком и других иностранных языках, содержащими данные об изучаемых концептах культуры (преимущественно, на продвинутом этапе обучения). Она включает следующие этапы:

– анализ цели создания текста;

– оценка точного времени событий;

– определение степени независимости массмедиа;

– сопоставление с сообщениями других ресурсов, с уже известными фактами, с собственными базовыми знаниями;

– анализ дополнительных сведений из сопоставляемых источников;

– поиск вспомогательных деталей, подтверждающих или опровергающих изложенные факты и доводы;

– поиск скрытого смысла материала;

– распознавание научной / ненаучной, корректной / некорректной аргументации;

– оценка логики построения, структуры и стиля изложения: наличие противоречивых умозаключений и выводов, нелогичность или запутанность повествования, лексические, грамматические и фактологические ошибки.

Применение представленной схемы анализа в процессе изучения культурных феноменов позволяет реализовать отбор качественных данных и выявлять недостоверные сведения. В процессе работы студенты приходят к заключению, что ни один источник не обладает монополией на правду, а его эмоциональный тон никак не влияет на подлинность передаваемых фактов.

Как видим, в целях верификации иноязычных материалов необходимо научить обучающихся приемам критического отбора, анализа и систематизации. В спорных ситуациях рекомендуется опираться на собственное видение проблемы и ценностные критерии, учитывать мнение авторитетных личностей.

Таким образом, рассмотрев принцип верификации, перейдем к изложению следующего принципа работы с культурно-концептной информацией – принципа вписывания документа в событийный и темпоральный контекст.

Принцип контекстуализации (вписывания информационного источника в событийный и темпоральный контекст)

Процесс анализа источника предполагает целенаправленное постижение замысла и доводов автора, включающее выявление причин представленного

ракурса описания событий. Указанная задача реализуется в процессе осмысления событийного и временного контекстов исследуемого документа.

Контекст представляет собой комплекс факторов, рассмотрение которых необходимо для всестороннего и полного понимания события или явления окружающего мира. Исходя из этого, в качестве событийного контекста сообщения мы рассматриваем совокупность сведений о феномене или эпизоде иноязычной действительности, послуживших поводом для создания материала.

В качестве временного контекста предлагаем рассматривать данные об особенностях исторического периода создания документа. Соответственно, процедуру вписывания источника в событийный и темпоральный контексты мы обозначили в качестве процесса контекстуализации. Исследование событийного контекста предполагает осмысление сообщений о рассматриваемом факте общественной, политической или экономической жизни лингвосоциума [Меркиш, 2018 а].

Такой процесс предусматривает классификацию происшествий по их социальной значимости, результатам влияния на адресата во времени и пространстве, цитируемости в массмедиа, планируемости и прогнозируемости [Василик, 2003].

Владение перечисленными сведениями влияет на адекватность и полноту восприятия новой информации. В процессе работы с текстом необходимо добиться понимания статуса рассматриваемого события, его значимости для социума и потенциала воздействия на иноязычного адресата.

Важно дать понять студентам, что отражение события окружающего мира в источнике не адекватно самому событию. Событие представляет собой основу, необходимую для интерпретации автором. В тексте оно приобретает полноту смысла, а также оценочные коннотации, необходимые для воздействия на человека.

При вербализации события реализуется процедура категоризации окружающей действительности. Явления или процессы маркируются по определенному признаку как более или менее значимые, позитивные или

негативные и т.д. Особенности категоризации зависят от множества факторов, к примеру, культурной принадлежности, исторического опыта, менталитета, морально-нравственных и духовных ценностей автора и, соответственно, лингвокультурной общности, к которой он принадлежит. Таким образом, описанные факторы создают своеобразную рамку события и определяют формат его оценивания.

При работе с иноязычными документами важно уяснить, каким образом и в какой степени объективности медийные источники отражают окружающий мир и проблематизируют его в качестве системы отношений людей. Следует помнить, что в текстах, представляющих наиболее резонансные явления действительности, событийный контекст, как правило, включен в предметную область политики. В данной связи необходимо научить обучающихся вычленению средств имплицитного или эксплицитного оценивания ситуации и, как следствие, отделению оценочной информации от фактической.

Событийный контекст в большинстве случаев носит социализированный и политизированный характер. Произошедшее соотносится с общественно-политической ситуацией, в повествование имплементируются доминирующие социально-политические ориентиры иноязычного социума. В итоге текст вовлекается в репрезентацию проблемной, противоречивой и многополярной действительности. Событие, послужившее поводом для его создания, провоцирует возникновение дискуссии об актуальных проблемах инокультурной реальности.

Целью процедуры вписывания источника в событийный контекст является прояснение ситуации в области, представленной происшествием, а также иллюстрация социально-экономических, политических, культурных, религиозных проблем этносоциума. При этом автор выступает от лица определенной национально-культурной общности, а сам текст встраивается в существующую в обществе морально-нравственную и социально-политическую модель действительности.

В отличие от событийного, временной контекст указывает на исторический фон исследуемого материала, то есть те процессы, явления и тенденции,

параллельно которым протекает событие. Изучение временного контекста позволяет проследить особенности и тенденции функционирования этнокультурных общностей в конкретный период времени.

Рассмотрение временного контекста предполагает имплементацию в процесс осмысления текста сведений о социокультурных, экономических, политических особенностях функционирования лингвокультурной общности в период его создания.

Таким образом, мы видим: темпоральный контекст сообщения глубже и обширнее событийного контекста. Под его воздействием самодостаточный текст источника соприкасается с внетекстовой действительностью исторического контекста. Данный контекст отражает факты о социально-политической обстановке времени создания произведения. Исходя из этого, будущие эксперты-международники рассматривают особенности социальной и политико-экономической системы общества в указанный отрезок времени: социальный порядок, традиции, обычаи, религию, открытия и изобретения, проблемы и тенденции общественно-политической жизни.

Итак, принцип контекстуализации, то есть вписывания источника в событийный и темпоральный контексты, позволяет максимально полно понять идеи автора, осмыслить внетекстовую экстралингвистическую реальность и, в конечном итоге, смысл и значение всего текста, содержащего сведения об изучаемых концептах. Дальнейший алгоритм работы связан с постижением релятивизма медийного пространства, в который погружены источники культурно-специфической информации.

Принцип учета релятивизма медийного пространства

При освоении знаний о культурных концептах необходимо понять отраженный в тексте ракурс видения феноменов и проблем. Следовательно, следует направить внимание молодых специалистов на осознание релятивизма, то есть относительности медийного контекста. Фактически перспектива рассмотрения объективной реальности в иноязычном источнике обусловлена

доминирующими в лингвокультурном пространстве ценностными эталонами. Эти ориентиры и правила со временем могут эволюционировать, причем как в положительном, так и в негативном ключе.

К примеру, в современной Европе изменилась ситуация с оценкой некоторых видов межличностных отношений, ранее табуированных, а сегодня активно рекламируемых и продвигаемых. Поменялось видение сущности семьи, воспитания детей, на первый план вышли индивидуалистические ценности. Претерпели изменения духовные институты религии, образования, социальный институт брака и т.д.

В связи с вышесказанным, необходимо научить студентов рассматривать иноязычный текст как продукт и порождение конкретного социокультурного пространства, характеризующегося комплексом общих установок и норм. Помимо этого, следует проанализировать созвучность взглядов автора актуальным общественным тенденциям, то есть оценить персонифицированный источник информации из перспективы конформизма или же нонконформизма. Выявленные сведения помогут понять интенции автора и вычленить не только эксплицитную, но и имплицитно выраженную информацию текста.

Таким образом, при анализе необходимо учитывать факт существования источника в конкретной социально-экономической и политической ситуации. Целесообразно рассматривать более широкий контекст бытования текста, включающий информацию о общественных приоритетах времени его создания.

В данной связи можно говорить об определенной культурной парадигме, охватывающей систему взглядов на общество и индивида. Культурная парадигма представляет собой квинтэссенцию основных течений, теорий и концепций конкретного исторического периода. Ее целью является интерпретация и оценка существенных для носителя языка культурных концептов и ориентация в отражаемой ими действительности. Все культурные парадигмы призваны создавать ценностно-нормативные и мировоззренческие границы, способствующие обособлению культур и объединению индивидов.

Культурная парадигма предстает как отображение конкретной социокультурной конгломерации целей, ценностей, форм и средств бытования. Она опирается на принятую большинством общественно-политических и интеллектуальных групп систему понятий и категорий. Парадигма воспроизводит основополагающие политические, социальные и духовные концепты, существующие в рассматриваемом обществе.

Каждая национально-культурная формация, но также и каждая эпоха развивает собственную ценностно-культурную парадигму. При смене парадигм имеет место ревизия всей структуры миропонимания, установок, эталонов и правил. В процессе работы с источником необходимо учитывать относительность контекста, объяснять молодым дипломатам, что бесспорные и не подлежащие критике истины в случае смены парадигмы будут интерпретироваться членами сообщества исходя из другой системы координат.

Ценностные изменения социокультурного пространства могут носить постепенный либо революционный характер. Так, например, иерархия ценностей в Германии стремительно менялась после поражения в первой мировой войне и крушения империи, при приходе к власти национал-социалистов, в процессе послевоенного восстановления и реализации «немецкого экономического чуда».

Происходящие в обществе трансформации способны привести к разрушению существующего социального строя, искажению системы норм и правил, пересмотру культурных традиций или отказу от них. Таким же образом способен меняться и национальный менталитет, в основе которого лежит ценностная картина мира.

Например, ключевые концепты культуры немецкоговорящих стран *Ordnung, Pflicht, Disziplin, Pünktlichkeit, Haus, Familie, Heimat* лежат в основе немецкой ментальности, однако, они по-разному трактуются и реализуются носителями в конкретные периоды истории.

Изменения культурной парадигмы отражаются в медийном контексте, и, прежде всего, в оценках, содержащихся в источнике. Оценочные суждения воспроизводят ценности, вошедшие во все сферы жизни лингвосоциума – мораль,

идеологию, этику, культуру, экономику, политику. Учет изменений, происходящих в данных областях знания, необходим для адекватного понимания информации о культурных концептах. Считаем, что при обучении ИЯ большое значение имеет вычленение проблемы релятивизма контекста, ее иллюстрация примерами из жизни государств и цивилизаций, и подготовка специалистов-международников к анализу отраженного в тексте меняющегося иноязычного социума.

Таким образом, в настоящем параграфе был представлен принцип учета релятивизма медийного пространства, завершивший описание группы сопоставительно-ориентированных принципов обучения. Логика дальнейшего изложения предполагает изучение группы личностно-ориентированных принципов, одним из которых является принцип учеты языковой картины мира носителя языка.

2.5. Личностно-ориентированные принципы обучения иностранному языку

Личностно-ориентированные принципы (учета языковой картины мира носителей языка, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки информации) предполагают изучение особенностей личности носителя языка, ее картины мира и фоновых знаний, а также направленность обучения на личность студента, постигающего концептосферу лингвосоциума и оценивающего ее из собственной мировоззренческой перспективы.

Принцип учета языковой картины мира носителей языка

При изучении иностранного языка обучающимся постепенно открывается картина мира, заключенная в его языковых единицах. Постижение и осмысление языковой картины мира (ЯКМ) представляется одним из основных факторов, определяющих успех будущей профессиональной деятельности специалистов-международников.

Подготовка к профессиональной деятельности, в которую входит как собственно дипломатическая, так и аналитическая работа по изучению экономических, военно-политических и культурных тенденций, предполагает последовательное знакомство с менталитетом носителей культуры. Собственно дипломатическая деятельность, к примеру, ведение переговоров, представительство, общение и дипломатическая переписка, невозможна без понимания особенностей видения собеседником-иностранцем окружающей реальности, специфики его восприятия явлений, процессов, событий, межличностных отношений.

Все перечисленные аспекты входят в картину мира носителя, являющую собой отображение действительности в сознании и содержащую совокупность представлений о среде обитания и человеке. Языковая картина мира – это картина мира, отраженная в семантике слов и выражений изучаемого языка. Она представляет собой завершенный образ окружающей реальности, систему представлений, взглядов и предписаний, запечатленную в языке. Таким образом, ЯКМ немцев, подлежащая рассмотрению в процессе изучения ИЯ, обусловлена немецким языком и в нем репрезентирована.

Языковая картина мира предстает в качестве весомой составляющей общей концептуальной картины мира. Последняя представляет собой систему знаний и представлений о мире, объединенную в единое целое и помогающую человеку в восприятии и познании окружающей реальности. Предположительно, в интеллекте и психике личности существует уровень мыслительной деятельности или ментальный уровень, на котором при контакте с человеком и природой личность пользуется различными установками, представлениями, концептами, связанными в оперативную систему. Данная концептуальная система находится в состоянии постоянной подвижности и развития. Она изменяется под воздействием получаемых извне сведений, вследствие их переработки и усвоения реципиентом [Кубрякова, 1988, с. 169].

Ввиду того, что человек получает информацию не только вербально, но и практически, формирующиеся навыки, умения, концепты также принимают как

вербальную, так и невербальную форму. Однако все же основная часть концептуальной системы личности состоит из концептов, представленных в языковой форме. Вопрос ЯКМ тем самым следует понимать в качестве вопроса влияния языка на формирование основных принципов категоризации и концептуализации действительности. Соответственно, одной из основных функций ЯКМ является функция типизации окружающей среды [там же, с. 170].

Концептуальная картина мира обширнее и многограннее языковой картины. В процессе освоения окружающей реальности человек дополняет и перестраивает концептуальную систему. Между тем языковая картина мира трансформируется намного медленнее и является более консервативной.

ЯКМ навязывается всем представителям конкретного языкового сообщества в качестве обязательной и усваивается вместе с усвоением родного языка. Ее присвоение становится возможным ввиду подсознательного запоминания идей и представлений ЯКМ, содержащихся в семантике языковых знаков. Используя единицы языка, содержащие неявные смыслы, индивид присваивает и заключенное в них видение мира [Зализняк, 2005, с. 9].

Изучение иностранного языка предусматривает усвоение концептуализации мира, заключенной в данном языке. Поскольку комбинации идей и представлений, входящие в семантику слов русского языка, рассматриваются студентом как что-то бесспорное, у него складывается представление, что это единственно возможная интерпретация действительности. Вместе с тем при сравнении картин мира обучающийся замечает существенные различия.

Картина мира немцев образуется совокупностью ключевых концептов немецкой культуры и объединяющих их ключевых идей. В сравнении с ЯКМ, усвоенной вместе с родным языком, она содержит порой неожиданные смыслы и оценки. Именно поэтому в основу изучения ИЯ и культуры должен быть положен контрастивный аспект.

Итак, в процессе освоения ЯКМ немцев, необходимо задуматься и об идеях, отраженных в языковых знаках родного языка. Так, по мнению А. А. Зализняка, И. Б. Левонтиной, А. Д. Шмелева (учитывающих, в частности, исследования

А. Вежбицкой), ключевыми концептами русской культуры следует считать такие ментальные сущности, как: *справедливость, счастье, разлука, обида, судьба, душа, тоска.* Помимо этого, авторы выделяют концепты *добираться, постараться, собираться, заодно, довелось, сложилось* и т.д. [Зализняк, 2005, с. 9-10]. В.В. Красных к наиболее важным концептам относит следующие: *душа, судьба, грех, воля, истина, правда, закон, совесть* [Красных, 2002, с. 37].

Приведенные авторами слова-концепты обозначаются в качестве лингвоспецифичных ввиду сложности нахождения эквивалентов для перевода на другие языки. Их переводные варианты не являются подлинными аналогами, поскольку не содержат в своей семантике характерных для оригинала смыслов. Тем самым к ключевым концептам ученые относят феномены, в которых заключается какая-либо важная для лингвосоциума идея [Зализняк, 2005, с. 9-10].

Исходя из приведенного понимания ключевого концепта, считаем возможным отнести к данным феноменам немецкой культуры такие идеи и представления, как: *Ordnung, Gemütlichkeit, Sparsamkeit, Pünktlichkeit, Tüchtigkeit, Fleiß, Sauberkeit, Wille, Gesetz, Pflicht, Disziplin, Sicherheit, Perfektionismus, Geborgenheit, Staat, Heimat, Heim, Haus, Feierabend*, *Hundeliebe, Autoliebe, Umweltschutz.* Осмысление представлений, стоящих за названными концептами, лежит в основе познания ментальности немцев. Настоящие знания составляют информационный базис, необходимый для реализации целей профессиональной межкультурной коммуникации.

В языковой картине мира можно выделить некоторые сквозные мотивы, или ключевые идеи. В процессе изучения ИЯ целесообразно сопоставить идеи русской ЯКМ [Зализняк, 2005, с. 11] и ЯКМ изучаемого языка. Так, в РЯКМ одной из центральных идей является мысль о *непредсказуемости мира*, а в немецкой – напротив, представление о возможности и необходимости прогнозов, продуманных и выверенных планов, то есть рационального подхода и способности управления окружающей реальностью. Ключевой идее *справедливости*, характерной для РЯКМ можно противопоставить идею *порядка – Ordnung*.

В русском языковом пространстве положительно оценивается факт знания другими индивидами чувств собеседника, отрицательно – действия и поступки в целях собственной практической выгоды [там же]. В немецкой ЯКМ данным представлениям соответствуют прямо противоположные воззрения. Соответственно, рассмотренные конфигурации смыслов отражают некоторые конкретные представления, характерные для «русского» и «немецкого» взгляда на окружающую реальность.

В приведенных примерах отражены мысли о мире, воспринимаемые носителями языка как нечто самоочевидное. Они входят в значения языковых единиц и определяют особенности культуры, оперирующей языком. Следовательно, при целенаправленном рассмотрении культурной специфики студент открывает для себя новые смыслы, связываемые с языковыми знаками иностранцами.

Изучение языковой картины мира немцев позволяет обучающимся получить представление об основных элементах сознания носителя языка – нравственном, познавательном, эстетическом. Их освоение соответствует освоению информации о праве и морали, науке, искусстве немецкоговорящих стран.

Как видим, учет языковой картины мира дает возможность понимания ментальности немцев, их иерархии ценностей и смыслов. Усвоение лингвокультурологических знаний приводит к адекватному пониманию иностранца и успешному взаимодействию в ходе профессиональной деятельности.

Таким образом, в данном параграфе был представлен принцип учета языковой картины мира носителя языка. Следующим принципом, подлежащим рассмотрению, является принцип формирования культурно-информационного базиса, необходимого студентам для успешной реализации профессии специалиста-международника.

Принцип формирования культурно-информационного базиса

Под культурно-информационным базисом (КИБ) мы понимаем пул сведений о культуре страны, который необходимо сформировать в сознании будущих

дипломатов для решения задач межкультурной коммуникации. Он включает в себя сумму знаний, требующихся специалисту для реализации задач профессионального общения с иностранцем.

Предложенное понятие КИБ необходимо разграничить с другими связанными и пересекающимися с ним терминами. Так, В. В. Красных развивает концепцию когнитивной базы как совокупности знаний и представлений лингвокультурного сообщества, которыми обладают все его представители [Красных, 2003, с. 61]. Ю. Е. Прохоров предлагает понятие базового стереотипного ядра знаний, предназначенного для освоения личностью в процессе социализации в обществе [Прохоров, 2008, с. 14]. Г. Д. Томахин, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров используют понятие фоновых знаний, к которым относятся практически все знания собеседников, которыми они обладают к моменту коммуникации [Верещагин, Костомаров, 19990, 1980], [Томахин, 1996].

В отличие от приведенных выше терминов вводимое понятие культурно-информационного базиса отражает лингводидактический аспект рассмотрения проблемы. В противоположность знаниям, необходимым для успешного общения и присущим всем носителям языка, КИБ являет собой систему знаний, предназначенных для усвоения при изучении ИЯ.

В данной связи представляется целесообразным терминологически развести понятия усвоения и присвоения. Усвоение понимается нами в качестве когнитивного процесса помещения информации в память для дальнейшего использования. Присвоение понимается как ценностно-смысловое принятие информации в качестве личного ориентира. Культурно-концептный подход направлен на первое, но не на второе.

Таким образом, мы понимаем КИБ в качестве культурно-специфического минимума, выделяемого в учебных целях. Его освоение, подобно освоению грамматического или лексического минимума, определяет успех общения с иностранцем. КИБ отображает совокупность сведений об изучаемой культуре, предназначенных для целенаправленного овладения студентами-

международниками в целях ведения профессиональной межкультурной коммуникации.

Культурно-информационный базис включает в себя знания об истории, политике, экономике, географии, культуре, искусстве, традициях, обычаях, науке, технике, религии, современных общественных проблемах и тенденциях стран изучаемого языка. В него входит информация об установках, концепциях, духовных ценностях, ментальности, когнитивных практиках, а также нормах этикета, стереотипах поведения, особенностях социального и речевого поведения иностранцев.

К КИБ относятся сведения, которыми обладает среднестатистический носитель языка, его знания и представления о перечисленных аспектах окружающей реальности. Данная сумма информации культурного, прагматического и материально-исторического характера известна подавляющему большинству членов иноязычной лингвокультурной общности. Соответственно, при общении в рамках одной культуры не возникают проблемы со взаимопониманием. В случае коммуникации с представителем иного социума собеседникам неизбежно потребуется запас культурно-специфических знаний, а его отсутствие повлияет на адекватность и успешность межкультурного взаимодействия.

В своей речи иностранец апеллирует к присвоенным им с детства знаниям и представлениям, полагая, что они известны оппоненту. Он неосознанно опирается на своеобразную коллективную философию и образ мысли, присущие представителям его этносоциума. Носитель оперирует информацией, являющей собой результат деятельности предшествующих поколений и усвоенной им в процессе социализации и врастания в окружающее культурное сообщество.

Как отмечает Н. В. Уфимцева, для того, чтобы стать полноправным представителем социума, следует не только присвоить его сознание как систему значений, но и присвоить национально-культурные стереотипы, то есть настроиться на ритм данного этнического поля [Уфимцева, 1994, с. 97-98].

Именно это и происходит в ходе социализации носителя языка. Представитель другой системы социализации имеет собственные стереотипы, и в случае межкультурного общения разница стереотипов обусловит различный настрой на несовпадающие ритмы этнических полей [Прохоров, 2008, с. 17].

В целях успешной коммуникации с иноязычной языковой личностью профессионалу-международнику непременно потребуются знания, составляющие культурно-информационный базис. Такие знания являются основой, необходимой для безошибочного толкования коммуникативного поведения оппонентов, предотвращающей непонимание и позволяющей специалисту скорректировать собственные интерактивные стратегии.

Спектр культурно-значимых сведений, которые иностранец имплицитно использует в коммуникативном акте, содержит не только совокупность знаний, но и коллективные представления этносоциума об окружающей реальности. В контексте разработки теории и методики овладения культурой через осмысление концептосферы нас интересуют не только знания, но и представления, составляющие основу образного компонента изучаемых концептов.

Вместе с тем важно отметить следующее: говоря о культурно-информационном базисе, мы говорим об усвоении знаний и ни в коем случае не говорим о присвоении культурных представлений, как и о присвоении чужой культуры. Считаем, что речь должна идти лишь о знакомстве с коллективными преставлениями носителей как необходимом условии реализации межкультурной коммуникации.

В данной связи важным шагом представляется разграничение знаний и представлений, как разносущностных феноменов. Такое сопоставление и разграничение содержится в работе В. В. Красных, где ученый делает следующие выводы: Знания создаются информационными единицами, а представления – образами. Знания хранятся в развернутом виде в формате единиц информации, а представления – в свернутом виде в форме образов. Знания рациональны и требуют работы памяти, а представления интуитивны и основываются на интеллектуально-творческой работе. Знания неаксиологичны, коннотативно-нейтральны, а

представления охватывают оценки и коннотации. Знания не обладают эмоциональной окрашенностью, представления же связаны с интенсивной эмоциональностью [Красных, 2003, с. 53].

Обладание знаниями и представлениями, носящими инвариантный надличностный характер, делает возможной ориентацию в культуре этноса и деятельность в соответствии с ее нормами и правилами [Гудков, 2008]. Каждая языковая личность владеет совокупностью культурно-обусловленных знаний и представлений. Однако для освоения в процессе обучения предназначено лишь ядро культурно-специфических знаний, а также информация о коллективных представлениях, обусловливающая их знание и понимание. Это позволит максимально глубоко постигать интенции собеседника в межкультурной коммуникации и осуществлять поставленные цели работы.

Говоря об овладении культурно-информационным базисом, хотелось бы остановиться на еще одном немаловажном аспекте. В процессе обучения ИЯ не следует ставить целью освоение всего поистине безграничного объема культурно-специфических сведений, которыми владеет иностранец. Именно поэтому в рамках настоящего исследования КИБ представляет собой минимальную и необходимую базу информации, своего рода когнитивную основу, позволяющую специалисту решать задачи профессионального общения с представителями иного этноса.

Мы разделяем точку зрения Ю. Е. Прохорова, считающего нереальной задачу освоения новой культуры на уровне культуры собственной (иными словами, задачу овладения изучаемой культурой в качестве второй на уровне первой). Как справедливо замечает автор, нереалистична и сама цель достижения вторичной этнокультурной идентичности. По этой причине следует сделать акцент на осмыслении различий двух культур и их культурных кодов, так как именно в понимании указанных различий и состоит реальная потребность при реализации межкультурной коммуникации [Прохоров, 2008, с. 17].

Представляется целесообразным, во-первых, ограничить объем сведений, входящих в КИБ, исходя из критериев необходимости и достаточности. Во-вторых, следует продумать процедуру последовательной имплементации знаний о

содержании концептов. В данной связи важной представляется мысль А. Н. Шамова, предложившего порционно вводить в процесс обучения фоновые и социокультурные знания. Для регулирования объема фоновых знаний и их организации ученый предлагает использовать лингвострановедческие карты, в которых отражены дидактические средства, в наглядной форме иллюстрирующие фоновые знания [Шамов, 2016, с. 204-205].

Владение культурно-специфической информацией, входящей в КИБ, отражается на культурной грамотности студента (в контексте настоящего исследования – на инокультурной грамотности). Понятие культурной грамотности было введено в научный обиход Э. Д. Хиршем [Hirsch, 2002], [Hatley 2016], который обозначил таким образом знания, разделяемые и понимаемые всеми членами этносоциума.

В противовес культурной грамотности можно говорить о культурной неграмотности личности. Так, В. В. Красных выделяет особый тип неграмотности – функционально-культурную, где функциональная часть рассматривается в качестве неспособности создавать и осмысливать тексты, а культурная указывает на отсутствие необходимых для понимания и продукции знаний. Таким образом, функционально-культурная неграмотность предстает в качестве неспособности кодировать и декодировать культурные смыслы, закрепленные за языковыми знаками, и, как следствие, неготовности воспринимать, осмысливать и порождать тексты различных типов и жанров. Данный вид неграмотности свидетельствует об отсутствии у личности культурно-языковой компетенции, присущей всем членам этнокультурного сообщества [Красных, 2021, с. 62].

Формирование в процессе обучения культурно-информационного базиса позволяет преодолеть культурную (точнее, инокультурную) неграмотность будущих специалистов. КИБ, как совокупность усвоенных сведений, позволяет создать у коммуникантов, принадлежащих к разным культурам, общность социокультурного опыта и социокультурных знаний. А именно это и является условием эффективного межкультурного профессионально ориентированного общения.

Таким образом, в данном параграфе был рассмотрен принцип формирования культурно-информационного базиса, представляющего собой минимум культурологических знаний, необходимый для решения целей профессиональной межкультурной коммуникации. В следующем параграфе будет рассмотрен принцип личностно-ориентированной оценки концептной информации, завершающий описание системы принципов обучения ИЯ и культуре.

Принцип личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации

Под культурно-концептной информацией мы понимаем всю совокупность сведений о понятии, образе и культурно-специфическом поле концепта, состоящем из ценностного, ассоциативного, эмоционального, символического и историко-этимологического компонентов. Данные сведения содержатся в воспринимаемых студентами-международниками иноязычных аутентичных текстах.

Используемая в обучении концептная информация разнообразна по содержанию, объему, смысловой ценности, формам представления, каналам поступления. Основным критерием ее отбора является возможность максимально полно раскрыть содержательную и культурную специфику рассматриваемых концептов.

Сведения о содержании и структуре лингвокультурных концептов поступают из разных источников, общей характеристикой которых является принадлежность к ментально-языковому пространству немецкоговорящих стран. В то же время воспринимаемые тексты зачастую построены на иных ценностных парадигмах, в связи с чем процесс работы со всем спектром привлекаемых материалов должен быть неразрывно связан с личностно-ориентированной оценкой новых фактов.

Процедура оценивания новой культурно-концептной информации направлена на определение ее качественных и количественных характеристик. В ходе работы с иноязычными документами необходимо анализировать этнокультурную значимость и качество новых данных. Но самое главное – это анализ ценностной составляющей содержания источников.

Таким образом, мы считаем: ценностная парадигма иноязычного текста должна подвергаться анализу в первую очередь. Особенное внимание следует обратить на тексты, содержащие отличные мировоззренческие символы и идеалы. Исключение данных текстов из работы не представляется целесообразным, так как зачастую именно они позволяют получить уникальные сведения о культурной специфике иноязычных концептов. Оценка имплицитно и эксплицитно содержащихся в них ценностных суждений должна стать постоянным элементом учебного процесса.

Личностно-ориентированный подход [Акопова, 2004], [Выготский, 2005], [Гальперин, 2005], [Давыдов, 2004], [Занков, 1996], [Леонтьев, 2005], [Рубинштейн, 2003, 2012], [Эльконин, 1989], [Якиманская, 2000] и др., используемый при анализе культурно-концептной информации, предполагает постановку в центр оценочной деятельности самого студента, его целей и мотивов. В процессе оценивания новых данных обучающийся использует собственное индивидуальное когнитивное пространство [Красных, 2003, с. 61], понимаемое в качестве системы знаний и представлений, которой он обладает как русскоязычная языковая личность.

Оценка новых сведений реализуется в преломлении сквозь призму личности студента, она основывается на особенностях его мировоззрения, интеллекта, профессиональных мотивов и потребностей. В процессе обучения культурно-концептная информация воспринимается, анализируется, изучается, запоминается, но не присваивается будущими специалистами.

При работе с иноязычными данными происходит обращение к субъективному опыту студента, к опыту его жизнедеятельности в рамках родной культуры. Именно из этой системы координат и происходит оценка поступающих данных. Обучающийся усваивает знания о культуре лингвосоциума, знания о коллективных представлениях носителей языка, связанных с изучаемыми концептами. Он не растворяется в новой культуре, а остается личностью, укорененной в собственной культуре и использующей полученные знания в целях диалога и построения плодотворной профессиональной коммуникации.

Помимо этого, следует отметить, что важной предпосылкой успешной работы дипломата и, соответственно, умения адекватно оценивать поступающие сведения, является основательная образовательная подготовка. Специалистам, профессиональной деятельностью которых является работа в международной сфере, необходимо иметь высокий уровень информационной культуры, твердые позиции по ключевым вопросам политической, экономической и культурной жизни России и стран-партнеров.

Таким образом, принцип личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации предполагает опору на собственную культурную идентичность и систему ценностей. Специалист-международник анализирует новые факты с позиции собственных нравственных ориентиров и установок. Однако при формулировке аргументации в межкультурном общении он призван использовать всю палитру полученных знаний о специфике ментальности и культуры собеседника, привлекать усвоенную культурно-концептную информацию в целях нахождения компромиссов и достижения целей профессиональной коммуникации.

Выводы по Главе 2

1. В главе представлены концептуальные основы ККП. В ней изложены сущность, основные идеи и принципы подхода. Культурно-концептный подход рассматривается в диссертации на трех уровнях: философском, общенаучном, частнонаучном. *Философский уровень* рассмотрения проблемы является методологической базой, детерминирующей концептуальные и целевые направления (концепцию) подхода. Все идеи, представленные на данном уровне, составляют стратегию обучения. *Общенаучный уровень* определяет руководящие принципы, значимые для лингводидактики и теоретических основ методики преподавания иностранных языков. На указанном уровне отражается содержание подхода (его лингвистический, психологический, дидактико-методический компоненты) и представлена тактика обучения. *В рамках частнонаучного уровня* разрабатываются способы реализации подхода через компоненты созданной

методической системы обучения специалистов-международников. Это технологический уровень осуществления представленного подхода, то есть его реализация в учебном заведении.

2. Предложенный подход опирается на философские основания: теорию познания и отражения (отражение картины мира в сознании средствами двух языков), теорию связи языка и мышления, учение о формах сознания человека; положения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии; положения общенаучных концепций – системного и комплексного подходов; теоретические положения ведущих общепедагогических и лингводидактических подходов, среди которых основное место занимают культурно-ориентированные подходы в обучении иностранному языку;

3. Научной основой для разработки подхода служит концепция, в которой представлены целеполагающий, концептуальный, содержательный и реализационный блоки, выполняющие различные функции (методологическую, прогностическую и нормативную). Концепция построена на основе общетеоретических положений педагогики и методики; имеет цель и принципы; обосновывает стратегии и тактики обучения.

4. Разработанный подход предполагает решение следующих вопросов: а) исследование концепта как лингводидактического феномена; б) исследование путей работы со средствами языковой реализации концепта, направленных на освоение его содержания; в) исследование способов работы с текстом иноязычной культуры как источником информации о культурной специфике концепта. Данные направления исследования включают в себя: 1) изучение оптимальных приемов введения, активации и закрепления лексических и грамматических средств номинации концепта с целью усвоения его содержания; 2) разработку критериев отбора и методики работы с текстами культуры, содержащими культурно-релевантную информацию о содержании концепта; 3) изучение путей и способов имплементации освоенной информации о содержании культурных концептов и их языковой реализации в профессиональную коммуникацию.

5. ККП является самостоятельным подходом, обладающим собственной спецификой. В лингвокультурологическом подходе сведения о содержании культурных концептов поступают в процессе анализа языковых единиц, вербализующих данные ментальные сущности. В культурно-концептном подходе указанная информация извлекается, помимо этого, из текстов иноязычной культуры, созданных носителями языка и содержащих концептные сведения. Более того, ККП позволяет реализовать квантирование предложенного к изучению концептного знания и его выражение средствами языка.

6. Показана двоякая природа культурно-концептного подхода, представляющего собой лингводидактическую реализацию положений лингвокультурологии и философии. Лингвокультурологическая природа подхода осуществляется в разработке и обосновании методических приемов и способов освоения языковых средств вербализации концептов. Философская сущность подхода реализуется в исследовании концепта как формы человеческого мышления, в связи с чем проводится осмысление культурно-концептной информации текстов иноязычной культуры.

7. Разработаны методологические положения, составляющие основу культурно-концептного подхода: 1. Понимание процесса изучения культурных концептов в качестве реальной возможности познания нового иноязычного социума; 2. Направленность на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение иностранного языка и культуры как системы концептов реализуется в неразрывной связи; 3. Понимание процесса освоения концептосферы лингвосоциума в качестве процесса осмысления и анализа, не предполагающего безусловное принятие и присвоение новых идей и обеспечивающего сохранение собственной культурной идентичности студентов-международников; 4. Выделение двух уровней рассмотрения культурных концептов – конкретного и глобального. Конкретный или лингвистический уровень реализуется через усвоение обучающимися семантики языковых единиц, вербализующих концепт. Глобальный или философский уровень реализуется посредством извлечения культурно-концептной информации из текстов иноязычной культуры;

5. Определение основной отличительной особенности ККП: данный подход позволяет осуществить в процессе обучения студентов международного профиля лингвофилософский способ освоения новой иноязычной реальности.

8. В методический оборот введено понятие концептодидактики, понимаемой как науки, исследующей процесс, закономерности, методы и средства обучения иноязычным концептам и их изучения, используемые в соответствии с образовательными целями.

9. Предложено понятие культурно-концептной компетенции, выступающей в качестве одного из содержательных компонентов коммуникативной компетенции и представляющей собой систему знаний о концептосфере страны изучаемого языка и способность пользоваться ими в процессе межкультурной коммуникации. Содержание культурно-концептной компетенции реализуется в следующих блоках: 1) знания об истории, социуме, культуре, экономике, политике, речевом и неречевом поведении носителей, менталитете, ценностях, представленные в содержании изучаемых концептов; 2) умение анализировать и критически переосмысливать полученную культурно-концептную информацию; 3) умение сопоставлять новые знания и смыслы со сложившейся концептосферой родного языка; 4) умение адекватно использовать знания и языковые средства их выражения в процессе МКК; 5) умение донести до собеседника собственное мнение по проблеме, используя его понятийный аппарат и систему концептов.

10. В качестве концептуальных оснований культурно-концептного подхода выступают принципы обучения, представляющие собой базовые положения, отражающие его сущность и специфику. Разработанные принципы определяют цели, задачи, содержание, приемы, а также средства обучения иностранному языку студентов факультетов международной направленности. Предложенная система включает в себя следующие принципы обучения ИЯ и культуре: (1) культурологически ориентированные принципы – диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность, (2) аналитико-ориентированные принципы – опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа

информации, синтеза культурно-релевантных сведений, (3) сопоставительно-ориентированные принципы – верификации иноязычных сообщений, контекстуализации, учета релятивизма медийного пространства, (4) личностно-ориентированные принципы – учета языковой картины мира носителей, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации.

11. Культурологически ориентированные принципы выделяются исходя из критерия культурологической направленности образовательного процесса. *Принцип диалога и паритетности культур* положен в основу процесса осмысления концептов и концептосферы ИЯ. Он предусматривает такое рассмотрение информации о содержании и структуре изучаемых концептов, которое основывается на межкультурном диалоге и признает родную и изучаемую культуру в качестве равновесных и равноценных. *Принцип культурной компарации* направлен на выявление сходств и различий в содержании и структуре концептов сопоставляемых культур. *Принцип приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность* затрагивает проблему изучения ценностных ориентаций носителей языка с целью понимания интенций, мотивов, специфики поведения и мировосприятия. Усвоение данных эталонов в качестве императивов мышления и поведения не представляется оправданным. Концептосфера иностранного языка изучается и оценивается из перспективы иерархии ценностей родной культуры.

12. Аналитико-ориентированные принципы объединяет аналитический характер процесса освоения концептов как единиц культуры. *Принцип опоры на критическое мышление* будущих дипломатов предполагает глубокое осмысление поступающих сведений и их оценку с целью формирования выводов и убеждений. *Принцип культурно-критического анализа* нацеливает на выявление культурно-специфических сведений о содержании и структуре ключевых концептов с целью оценки верности, а также преимуществ и недостатков суждений источника информации. *Принцип синтеза культурно-специфической информации* направлен на обобщение разрозненных данных, позволяющее составить целостное

представление об объектах, процессах и явлениях, лежащих в основе концепта и составляющих его содержание.

13. Сопоставительно-ориентированные принципы отражают тенденцию на сопоставление фактов и феноменов двух культур. *Принцип верификации* означает проверку и перепроверку данных с целью установления их достоверности. Его использование обусловлено наличием значительного потока информации, не соответствующей критериям точности, объективности и полноты, ввиду чего предусмотрена процедура контроля истинности поступающих сведений. *Принцип контекстуализации* понимается как процедура вписывания информационного источника в событийный и темпоральный контексты сообщения. В качестве событийного контекста рассматривается совокупность сведений о феномене или эпизоде иноязычной действительности, послуживших поводом для создания материала. В роли временного контекста предстают данные и факты об особенностях исторического периода создания документа. *Принцип учета релятивизма медийного пространства* отражает направленность на понимание ракурса освещения событий и проблем, представленных в текстах. Фактически перспектива рассмотрения объективной реальности в иноязычном источнике обусловлена доминирующими в этнокультурном пространстве ценностными эталонами. Данные ориентиры и правила со временем могут эволюционировать, причем как в положительном, так и в негативном ключе, что необходимо принимать во внимание.

14. Личностно-ориентированные принципы предполагают изучение особенностей личности носителя языка, ее картины мира и менталитета, а также ориентацию на личность студента-международника, постигающего концептосферу лингвосоциума и формирующего собственный культурно-информационный базис. *Принцип учета языковой картины мира* предусматривает изучение образа мира носителей, понимаемого в качестве системы представлений, взглядов и предписаний, отраженных в семантике слов и выражений языка. Учет ЯКМ дает возможность осмысления специфики немецкой культуры и ментальности, приводит к адекватному пониманию иностранца и успешному межкультурному

взаимодействию. *Принцип формирования культурно-информационного базиса* предполагает создание пула сведений о культуре Германии для решения задач межкультурной коммуникации. Он понимается в качестве культурно-специфического минимума знаний, отобранных исходя из требований необходимости и достаточности для интеракции на иностранном языке в процессе международного сотрудничества. *Принцип личностно-ориентированной оценки языковой и культурно-концептной информации* означает постановку в центр оценочной деятельности самого специалиста-международника, его целей, мотивов, духовно-нравственных ориентиров. Студент усваивает знания о культуре и коллективных представлениях носителей языка, связанных с изучаемыми концептами. Он не растворяется в новой культуре, а остается личностью, укорененной в собственной культуре и использующий полученные знания в целях диалога и построения успешной профессиональной коммуникации.

ГЛАВА 3. СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНОГО ПОДХОДА И ИХ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

В настоящей главе изложено научное обоснование содержания обучения иностранному языку студентов-международников из перспективы ККП, что представляет собой частнонаучный уровень аргументации подхода. Рассмотрены средства обучения и их трансформация в содержательные компоненты обучения ИЯ в контексте реализации культурно-концептного подхода. В качестве центрального средства обучения и источника социокультурной информации рассмотрен иноязычный текст, содержащий информацию об изучаемых концептах, а также языковые единицы, обеспечивающие их вербализацию.

3.1. Средства обучения и их трансформация в содержательные компоненты обучения иностранному языку в условиях глобальной информационной среды

Разрабатываемый в настоящем исследовании культурно-концептный подход направлен на изучение культуры посредством осмысления концептов как ее основных единиц. Достижение поставленной цели предполагает усвоение студентами факультетов международной направленности существенного объема сведений о содержании постигаемых феноменов. Соответственно, важным аспектом развития предложенного подхода становится описание современной системы средств обучения, позволяющих имплементировать в учебный процесс необходимую культурно-концептную информацию, выступающую в качестве его ключевого содержательного компонента.

Основной единицей содержания обучения немецкому языку в рамках ККП является культурный концепт. Именно он определяет отбор учебного материала, представленного иноязычными текстами культуры, лексическими единицами,

объективирующими изучаемые феномены, а также ресурсами, позволяющими проиллюстрировать их образный и эмоциональный компоненты. Соответственно, в данном контексте мы можем говорить о концептно-ориентированной организации (термин А. В. Войновой [2013, с. 133]) изучаемых иноязычных материалов и источников.

Таким образом, отбор содержания обучения иностранному языку студентов-международников реализуется следующим образом:

1. Отбираются ключевые концепты, изучаемые на конкретной ступени обучения: мегаконцепты, макроконцепты и микроконцепты. Отобранные лингвоконцепты определяют изучаемую тематику. Мегаконцепты являются темообразующими, макроконцепты знаменуют собой изучаемые подтемы, микроконцепты – микротемы.

2. На базе отобранных концептов реализуется отбор языкового материала, репрезентирующего изучаемые смысловые единицы. Отбирается культурно-нейтральная и культурно-специфическая лексика (безэквивалентные и фоновые ЛЕ).

3. Далее осуществляется отбор текстов культуры (печатных, аудио- и видеотекстов), содержащих культурно-концептные сведения.

Отобранное содержание обучения реализуется в системе средств обучения (СО), центральным элементом и логическим центром которой является учебник. Специально созданный учебник выполняет в первую очередь информационную функцию. Однако ввиду того, что освоение концептов культуры требует когнитивной переработки значительного количества информации, учебник должен быть дополнен репертуаром средств, несущих недостающие факты и данные.

Современная система средств обучения языку подвержена трансформации, связанной с цифровизацией жизни общества. Следствием цифровизации явилась и перестройка социальных процессов, а также изменение общественной среды, то есть пространства жизнедеятельности студента, в котором реализуется обучение ИЯ.

Сегодня мы являемся свидетелями качественного скачка – перехода человечества в исторически новое состояние, называемое некоторыми исследователями цивилизационным сломом. Такой переход обусловлен ролью новых технологических форм и систем информации, их воздействием на сознание и все сферы жизни человека – социальную, культурную, психологическую, экономическую, геополитическую, технологическую [Фельдштейн, 2011, с. 45-46].

Цифровая трансформация знаменует собой выход личности за пределы собственной среды в абсолютно новое пространство. Информация, захлестнувшая мир человека, обуславливает новую природу его общения, характера отношений, формирует иной способ жизни, иные потребности и возможности, обстоятельства получения и присвоения знаний [там же].

Интенсивная информатизация общества сказывается и на образовательных процессах, в частности, на процессе обучения студентов-международников иностранному языку. Тем самым возрастающий поток информации, и, с другой стороны, растущая потребность в актуальных сведениях и современных средствах их переработки приводят к развитию новых цифровых технологий, которые привлекаются в языковое образование дипломатических кадров.

В процессе обучения языку и культуре настоящие технологии применяются наряду с классическими носителями информации, однако, налицо тенденция их все более интенсивного распространения. Так, цифровой учебник становится конкурентом традиционному учебнику, печатный текст заменяется медиатекстом, система упражнений преобразуется в компьютерную обучающую программу. С точки зрения постижения инокультурных концептов приемлемы все средства обучения, позволяющие предоставить в распоряжение студентов необходимую лингвокультурологическую и профессионально-значимую информацию и способствующие ее качественному осмыслению и запоминанию.

Теоретические основы создания и использования средств обучения основательно разработаны в методике преподавания ИЯ (см., к примеру, [Бердичевский, 2020], [Бим, 1977, 1988], [Гальскова, 2015], [Зуев, 2015],

[Миролюбов, 2002], [Полат, 2010], [Рогова, 2000], [Чернышов, 2022], [Шамов, 2012], [Щукин, 2004] и др.).

Положения, выдвинутые в указанных работах, были переосмыслены в контексте разработки культурно-концептного подхода. Считаем, что ядром системы средств обучения сегодня, как и в докомпьютерный период, выступает учебник. Как справедливо отметила И. Л. Бим, учебник представляет собой микромодель всей системы обучения иностранному языку, способную в концентрированном, интегрированном, сокращенном и обобщенном виде отражать связь и взаимовлияние ее основных компонентов: целей, содержания, методов и средств обучения [Бим, 1977].

Учебник по иностранному языку, позволяющий знакомить обучающихся с концептосферой лингвосоциума, выполняет несколько функций. В фокусе разрабатываемого подхода основной функцией представляется информационная. Вспомогательными – систематизирующая, трансформационная, интегрирующая, развивающая, воспитательная, закрепления, самоконтроля и самообразования [Зуев, 2015].

Современный учебник несет информацию об иноязычной культуре, систематизирует новые сообщения, трансформирует факты и данные с учетом уровня иноязычной подготовки, возраста и иной специфики целевой группы. Помимо этого, учебник способствует интеграции языковых и социокультурных знаний, является средством развития личностных качеств и интеллектуальных свойств развивающейся личности студента-международника. Он предоставляет обучающимся возможность закрепления и контроля полученных сведений, а также развития метакогнитивных стратегий.

Учебник как центр системы средств обучения соответствует целям и задачам обучения. Он содействует максимально полному осмыслению концептосферы изучаемого лингвосоциума и является базой для изучения языка как средства объективации рассматриваемых ментальных сущностей. Средства обучения, входящие в подсистему учебника – рабочая тетрадь, книга для преподавателя, пул

аудио- и видеоматериалов, глоссарии, материалы для чтения и т.д. – обеспечивают дополнительные пути достижения поставленной цели.

Появившиеся перспективы создания цифрового учебника существенно расширяют палитру средств презентации и проработки культурно-специфической информации. Проблеме цифровых технологий в иноязычном образовании посвящено значительное количество исследований (к примеру, [Бартош, 2017], [Бовтенко, 2005], [Болдова, 2014], [Гавриленко, 2008], [Дмитренко, 2020], [Кащук, 2014], [Полат, 2010], [Полупан, 2021], [Раицкая, 2013], [Сысоев, 2013], [Титова, 2017] и др.).

Настоящие технологии предлагают новые стратегии учебно-познавательной деятельности дипломатических кадров, технологические решения вопросов презентации, закрепления и практического применения культурно-значимых сведений. Информатизация системы обучения ИЯ существенно расширяет спектр возможностей для успешного введения большого объема данных, поступающих по нескольким информационным каналам.

Тем самым освоение информационного пространства и его сближение с образовательным пространством учебных заведений является одной их центральных задач современного образования. В данной связи открывается множество неизученных сфер, которые еще предстоит освоить теоретикам и практикам преподавания ИЯ.

В то же время интенсивная информатизация современного общества является причиной возникновения ряда проблем. Так, имплементируемая в процесс обучения языка цифровая среда изменяет технологические и содержательные грани управления образовательной системой и сказывается на системе средств оценки его качества. По мнению ученых, в современной лингводидактике еще не в полной мере сложился системный взгляд на особенности применения цифровых технологий в качестве средства реализации единого виртуального пространства, соответствующего потребностям государства и личности обучающегося [Бартош, 2017, с. 5].

Действительно, многомерные процессы, происходящие в современном обществе, создают новый социокультурный контекст бытования системы языкового образования. В частности, налицо тенденции динамичного обновления всех видов информации, очевиден переход от модели накопления знаний к модели их поиска и перманентного пополнения. Обучение иностранному языку специалистов-международников сегодня реализуется в условиях технологизированной действительности и единой информационной среды.

Поэтому так важен учет перечисленных факторов, меняющих опции изучения иностранных языков и культур. Система средств обучения, действующая в рамках ККП, должна максимально использовать ресурс цифровых технологий. В данной связи представляется целесообразным имплементировать учебный потенциал указанных технологий как средства презентации, закрепления и практического применения информации о концептах изучаемой культуры.

Цифровые средства обучения идеально подходят для презентации и проработки культурно-релевантной и профессионально-значимой информации, используемой в обучении специалистов международного профиля. Они способствуют изучению языкового и лингвокультурологического материала, позволяют проконтролировать успешность его усвоения.

Цифровой учебник содержит мультимедийный обучающий материал и интерактивные блоки контроля знаний. При этом он являет собой модель всей системы обучения на конкретном этапе и в определенной целевой группе, отражает цели, содержание и методы обучения иностранному языку, соответствующие концепции его авторов.

В отличие от традиционного, цифровой учебник позволяет студенту структурировать учебный материал, осваивать его в удобной последовательности, возвращаться к фрагментам культурно-специфической информации, самостоятельно контролировать успешность освоения содержания, накопления социокультурных знаний и формирования межкультурных коммуникативных умений.

Перечисленные возможности реализуются за счет гипертекстовой формы подачи информации, в которой все составляющие фрагменты расположены в определенной иерархии и взаимосвязаны. Благодаря гипертексту обучающийся изучает материал в последовательности, предложенной автором, однако, он имеет возможность движения по индивидуальным траекториям в зависимости от особенностей восприятия материала, скорости усвоения новых сведений, личных предпочтений и т.д.

Самостоятельному освоению культурно-концептной информации способствуют и программы дистанционного обучения, предлагающие онлайн обучение языку и культуре. Они требует создания виртуальной образовательной среды, в которую входят справочные системы, источники языковой и культурологической информации, средства обмена данными и фактами между студентами и преподавателем, средства обратной связи, контроля и консультирования. Такой формат занятий студентов-международников может быть реализован, в частности, в форсмажорных обстоятельствах, как, например, это было апробировано в период пандемии.

В качестве одной из форм дистанционного обучения можно рассматривать использование материалов открытых онлайн-курсов и образовательных ресурсов. Настоящие источники представлены в свободном доступе и содержат информацию на иностранном языке, углубляющую понимание студентами иноязычной картины мира и концептосферы немецкого языка.

Однако при отборе для использования в обучении цифровых ресурсов необходимо подвергать их содержание анализу исходя из спектра представленных ценностей. В случае скрытой или явной пропаганды чуждых и нежелательных ценностей целесообразно остановиться на иных, подходящих по содержанию продуктах.

Перечисленные средства обучения, реализующие цифровые технологии, обладают рядом дидактических свойств, делающих их незаменимыми в процессе познания иноязычной культуры. Они имеют гипертекстовую структуру, а по своему характеру – мультимедийны, интерактивны, многоязычны и

поликультурны. Используемые средства обеспечивают несколько уровней языковой сложности и различную глубину освещения проблем, что способствует их внедрению на разных этапах обучения. Помимо этого, современные технологии предоставляют студентам-международникам возможность создания собственной образовательной траектории, а также организации обучения в сотрудничестве, то есть совместного решения проблем освоения новой иноязычной реальности [Сысоев, 2013], [Титова, 2017].

Как видим, цифровые технологии обладают богатым дидактическим потенциалом, их имплементация в учебный процесс обогащает его инновационными идеями и возможностями. С другой стороны, цифровая реальность ставит языковое образование перед новыми вызовами. Как справедливо замечают ученые, новейшие тенденции общественного бытия, включающие компьютеризацию повседневной жизни и весь инновационный уклад жизни социума, обновленный характер и новые технологии получения знания, приводят к переосмыслению основных компонентов обучения иностранным языкам: целей, содержания, условий, подходов, форм, методов, технологий и средств обучения [Бартош, 2017, с. 13-14].

В контексте обучения культуре и постижения концептосферы языка данные выводы представляются актуальными. Современная парадигма существования социума задает новые рамки системе обучения ИЯ. Сегодня студенты изучают язык специальности в другой реальности, нежели несколько десятилетий назад. Они имеют возможность использовать всю палитру ресурсов для постижения неизвестного мира иноязычной культуры. Им доступны технические средства, технологии и ресурсы для развития метакогнитивных стратегий. В их силах самостоятельное нахождение, оценка и освоение культурно-специфической и профессионально-значимой информации, необходимой будущим дипломатам.

Кроме того, информационная эпоха влияет на изменение представлений общества о ключевых ценностях образования, к которым относят способность критически мыслить, готовность к технологическим инновациям, активность, самостоятельность, профессионализм, конкурентоспособность.

В центр образовательной системы выдвигается личность студента, предстающая как носитель родного языка и культуры, а также субъект межкультурной коммуникации. Перед преподавателем ставится новая задача – обучение и воспитание специалистов, подготовленных к самостоятельной учебной деятельности и владеющих основными алгоритмами работы с иноязычной информацией.

В частности, будущие профессионалы-международники должны уметь ориентироваться в больших объемах данных: обрабатывать, анализировать и использовать в работе отобранные иноязычные сведения. Вместе с тем современные реалии внешнеэкономической и -политической деятельности потребуют от них непрерывного повышения культурно-языковой и профессиональной квалификации.

Процесс иноязычного обучения и воспитания студентов сегодня осуществляется в новых обстоятельствах. Кроме того, изменение условий жизни общества влияет и на субъект обучения – молодого человека, рожденного и выросшего в информационной среде.

Следует подчеркнуть, что современный обучающийся уже с дошкольного возраста находится в обширном социальном и знаниевом пространстве, в котором на его психику давит огромный поток информации. Эта информация, хаотично поступающая из Глобальной сети, зачастую перекрывает сведения и оценки, получаемые от родителей, школы, ближайшего окружения. Она поглощается реципиентом бессистемно, не имеет логической последовательности и структурно-содержательной связи и являет собой абсолютно иной тип, противостоящий традиционному образованию. Следствием цифровизации является изменение слухового и зрительного восприятия подростков, а также структуры их мышления, миропонимания и самосознания [Фельдштейн, 2011, с. 47]. Считаем, что приведенные факты необходимо учитывать при разработке стратегии и тактики обучения и воспитания современного поколения молодежи.

В то же время, по наблюдениям ученых, молодые люди отличаются от представителей предыдущих поколений умением быстро находить нужные

сведения, знанием особенностей компьютерной техники. К сожалению, они испытывают сложности с усвоением информации в последовательном режиме и в течение продолжительного времени. Им присуще клиповое сознание, которое характеризуется фрагментарностью восприятия новых сведений. Студентам нелегко дается чтение объемных текстовых материалов, систематизация и анализ информации (см., к примеру, [Азаренок, 2009], [Бауман, 2008], [Зарубина, 2012], [Зоркая, 2008], [Нечаев, 2016], [Пищик, 2011], [Bauerlein, 2008], [Greenfield, 2012], [Montgomery, 2007], [Palfrey, 2008], [Tapscott, 2008]).

Однако при этом, по данным сравнительных исследований, каждые пять лет «айкью» молодых людей повышается примерно на один балл, а около 50-55 % обучаемых в крупных городах РФ обладает «айкью» на уровне 115 баллов. По мнению ученых, в качестве причины указанного феномена можно рассматривать сформировавшееся умение поглощения больших объемов информации и сдвига с физического и социального развития в сторону развития интеллекта. В данной связи в перспективе дальнейшего обучения следует избегать «перегибов», то есть переноса акцента на интеллектуальное развитие в ущерб социальному и личностному развитию [Фельдштейн, 2011, с. 51].

На фоне сказанного интересны и наблюдения исследователей относительно изменения параметров социального конструирования времени и пространства в цифровом обществе. Так, представители современного социума зачастую не имеют возможности четкого разделения рабочего и свободного времени, а при работе на удаленном доступе отпадает необходимость разграничения пространства в зависимости от его функционального назначения. Тем самым происходит изменение традиционных пространственно-временных практик, детерриторизация личностного пространства. В частности, молодые люди, проводящие в Интернете значительное количество времени, виртуально раздвигают пространственные рамки общения, однако в реальности замыкаются в физическом пространстве собственного дома [Зарубина, 2012].

Как видим, изменение личностных характеристик субъекта образования требует переосмысления подходов, методов и средств обучения языку и культуре.

Ведь сегодня мы воспитываем студентов, рожденных и живущих в информационном обществе, обладающих рядом особенностей, которые должны учитываться в их обучении и воспитании.

Считаем, что при решении этой задачи целесообразно отталкиваться от положений личностно-деятельностного подхода ([Ананьев, 2001], [Выготский, 2005], [Зимняя, 1991, 2000], [Каптерев, 2003], [Леонтьев, 2005], [Рубинштейн, 2003, 2012]), предполагающего субъектно-ориентированную направленность учебной деятельности. Согласно данному подходу, в качестве цели обучения следует рассматривать не только развитие культурно-языковой и коммуникативной компетенций будущего специалиста, но и формирование его как личности [Зимняя, 2000].

Таким образом, основная задача иноязычного образования состоит в формировании нравственно совершенной, гармоничной, самостоятельной и активной личности. Исходя из этого, обучение иностранному языку и культуре должно строиться с учетом потребностей, интересов, мотивов, ценностей, интеллекта, способностей и других индивидуально-психологических особенностей обучающегося. При этом учебный процесс ориентируется на всестороннее развитие студента-международника и направлен на формирование его познавательных процессов, психики, личностных качеств, деятельностных характеристик [Зимняя, 2000, с. 75-77].

Реализация указанных целей влечет за собой субъективацию содержания образования, понимаемую как проектирование и создание собственного, личностного знания, называемого также «личностным образовательным продуктом» [Коряковцева, 2010]. Так, в процессе обучения каждый студент создает собственный образовательный продукт, состоящий из суммы личностно-значимых и профессионально-релевантных знаний, позволяющих ему ориентироваться в мире изучаемого языка и культуры и осуществлять профессиональную коммуникацию на международной арене.

Познание новой культуры с ее идеями, ценностями, эталонами, картиной мира предполагает активный характер освоения фактов и явлений. Процесс

познания означает выбор субъектом личностно-значимой информации, создание собственного внутреннего мира и личностного знания [Рубинштейн, 2012].

Результатом освоения студентом иноязычной культуры и постижения ее концептов станет создание собственного, личностного знания о культуре Германии, которое он сможет применять в профессиональной деятельности. Как отмечают исследователи, одним из современных способов создания такого личностного продукта является формирование цифровой образовательной среды [Коряковцева, 2010].

Цифровизация общества предоставляет возможность оптимизировать систему средств обучения ИЯ. В процессе изучения концептосферы может и должен быть использован весь спектр средств, доступных преподавателю и студентам. В качестве основного средства обучения (СО) выступает традиционный или цифровой учебник, информационная структура которого представлена совокупностью текстовых материалов. В качестве вспомогательных средств возможно использование дополнительных цифровых ресурсов. Главным принципом отбора СО, подходящих для реализации культурно-концептного подхода, является возможность максимально эффективно содействовать освоению концептов как основных единиц культуры немецкоговорящих стран.

Таким образом, в настоящем параграфе был рассмотрен процесс трансформации системы средств обучения в условиях глобальной информационной среды. Изучен дидактический потенциал СО, воплощающих цифровые технологии, показаны особенности влияния цифровизации общества на современное поколение молодых людей, будущих профессионалов-международников и субъектов принятия решений. Проанализированы перспективы использования современных средств обучения в контексте культурно-концептного подхода к обучению ИЯ.

Дальнейшее исследование предполагает продолжение изучения репертуара средств, раскрывающих содержание лингвокультурных концептов. Ввиду того, что полноценное освоение концептосферы немецкого языка требует переработки большого объема информации, а в качестве ее источника выступают тексты,

именно текст рассматривается как одно из центральных средств обучения в рамках ККП.

3.2. Текст как одно из центральных средств обучения и источник культурологической информации

Из перспективы постижения концептосферы немецкого языка текст представляется основным СО, позволяющим включить в учебный процесс всю совокупность информации о культуре страны. Тексты, используемые в процессе обучения ИЯ, способствуют сообщению знаний о фактах истории и современности, концептуальной и языковой картинах мира, актуальных ценностных ориентирах и современных идеалах носителей языка.

В качестве средства обучения в рамках культурно-концептного подхода иноязычный текст является источником социокультурной информации, иллюстрирует функционирование языковых единиц, вербализующих концепты культуры, а также представляет собой основу для развития всех видов речевой деятельности, задействованных в реализации межкультурной коммуникации.

Текст является сложным и многоаспектным феноменом. Существует множество интерпретаций данного понятия, зависящих от принадлежности авторов к различным направлениям его исследования. В широком смысле текст представляет собой объединенную смысловой связью последовательность каких-либо знаков [Николаева, 1990, с. 507], в узком – последовательность именно языковых знаков. При этом в качестве основных свойств текста называются связность и цельность, а также единство формы и содержания [Алефиренко, 2007, с. 4].

Задачи настоящего исследования, состоящего в подготовке специалистов к международной и межкультурной деятельности, требуют осмысления феномена текста в свете теории коммуникации. В данном ключе текст предстает как речевое произведение, содержащее ключевую идею и ориентированное на межкультурное общение.

В качестве основной характеристики текста выступает его гиперконцепт, понимаемый как замысел автора. Помимо этого, исследователями отмечается стилистическая окраска текста, маркирующая определенную область жизнедеятельности и коммуникации. Подчеркивается направленность на адресата и информативность текста, благодаря которой несомые им сведения отражаются в сознании реципиента и приобретают статус смысла. И, наконец, тематизируется эффект воздействия текста на читателя [Болотнова, 2009, с. 104-105].

Осмысливая роль текста в качестве центрального средства обучения межкультурной коммуникации и подготовки к интеракции с носителем языка, необходимо рассмотреть этот феномен с позиции языка и речи. В данном ракурсе текст предстает как законченный по смыслу отрезок речи на иностранном языке. Он ориентирован не только на общепринятое употребление языковых единиц, но отражает картину мира писателя-носителя языка. Ведь автор, представляя собой языковую личность, имеет: а) характерный словарный запас; б) прагматикон, то есть субъективное воссоздание окружающего мира, отраженное в языке; в) семантикон, понимаемый в качестве индивидуально-личностных смыслов, активируемых языковыми единицами [Болотнова, 2009, с. 109-110, с. 314, с. 343].

Иноязычные тексты, используемые в обучении студентов-международников языку и культуре, являются продуктом речемыслительной деятельности носителей языка. Каждый текст воплощает в себе коммуникативное намерение создателя и вербализует один из фрагментов его картины мира. В то же время авторский замысел представляет собой организующее начало, связывающее текст в единое целое и определяющее выбор языковых средств.

Тем самым текст понимается как универсальное средство обучения ИЯ и один из основных элементов содержания обучения. Текстовая деятельность, реализуемая в процессе обучения, то есть система действий по созданию, восприятию и интерпретации текстов, позволяет передавать новые социокультурные сведения, знакомиться с культурными концептами, выражать понятийный, эмоциональный, ценностный и другие компоненты их структуры,

осуществлять косвенную коммуникацию, а также вести «диалог культур» с автором-носителем языка.

Разумеется, в процессе обучения реализуется косвенная коммуникация реципиента с создателем текста. Необходимым условием для этого является знание языкового кода, то есть, в нашем случае, ИЯ, на котором написан текст. В качестве дальнейшей предпосылки коммуникации выступает общность концептуальной и языковой картин мира автора и читателя, что как раз и достигается изучением концептосферы немецкого языка. И, наконец, третьим критерием успешной опосредованной межкультурной коммуникации является наличие контакта, то есть канала связи.

Таким образом, налицо коммуникативная сущность текста как средства обучения иностранному языку. При рассмотрении из перспективы коммуникативного подхода, текст выступает в качестве формы коммуникации, связующего звена в общении адресата и автора, а также средства, способствующего межкультурному взаимодействию и диалогу культур.

Вместе с тем текст, порожденный носителем языка, является феноменом иноязычной культуры и отображает духовный мир немцев. Воспринимаемые студентами сообщения и документы заключают в себе сведения о содержании культуры Германии, Австрии, Швейцарии, других немецкоговорящих стран. Через них члены этноса передают знания о мире следующим поколениям, и именно через них будущий дипломат имеет возможность познакомиться со спецификой лингвосоциума.

В процессе осмысления концептосферы немецкого языка на продвинутом уровне привлекаются исключительно аутентичные тексты, а именно тексты, написанные немцами для немцев. Как указывает А. Н. Шамов, аутентичность текста отражается в его содержании, языковом материале, а также структуре и внешнем оформлении. При этом владение информацией иноязычного источника способствует формированию информационной базы высказывания, наполняет его материю актуальными событиями и фактами [Шамов, 2010, с. 20-22].

Русскоговорящие студенты живут в мире текстов русской культуры. Под их влиянием они сформировались как личности и таким образом присвоили опыт предшествующих поколений. При изучении ИЯ молодые люди сталкиваются с аутентичными текстами – проводниками иной культуры. Перед их мысленным взором открывается новая реальность, новый взгляд на мир носителей языка, стоящих за текстами. В ходе обучения важно научить молодых специалистов правильно понимать данную реальность, верно декодировать культурные символы, скрытые в изучаемых произведениях.

Тем самым используемые в обучении источники информации могут быть рассмотрены как материальное воплощение культуры немецкоязычных стран. Вместе с тем каждый отдельно взятый аутентичный текст представляет собой единицу иноязычной культуры. Он функционирует в конкретный исторический период развития общества и отражает особенности мышления, мировосприятия, лексикона языковой личности, создавшей его. Читая текст на немецком языке, студент видит в нем, с одной стороны, проявление культуры народа с менталитетом, устоями и традициями, а с другой – выражение неповторимой индивидуальности автора, принадлежащего к данной культуре.

Как и вся культура, текст создается людьми и для людей. Ему присущ диалогический характер, ведь он существует на рубеже двух субъектов и двух сознаний [Бахтин, 1997]. Кроме того, текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. Он, как и культура в целом, может рассматриваться в качестве семиотической системы, призванной хранить и передавать информацию [Лотман, 1992 а].

Таким образом, культура предстает перед нами в качестве совокупности текстов или даже в качестве единого сложно построенного текста [Лотман, 2002]. Другими словами, любая культура живет и функционирует в форме текстов – произведений речемыслительной деятельности человека [Мурзин, 1994].

Каждая цивилизация имеет определенный запас текстовых источников, подлежащих интерпретации ее носителями. Образованная личность обязана ознакомиться с данным ресурсом и тем самым приобщиться к фонду культуры.

Ведь текст только через представленность в какой-либо конкретной культуре обретает свою окончательную определенность. Лишь при условии понимания культуры, в которую включен текст, человек сможет осознать его наиболее глубокие смыслы [Мурзин, 1994, с. 161, с. 165, с. 167-169].

К изучению языка и культуры Германии привлекается все многообразие текстов, созданных носителями языка и отражающих современную действительность и историческое прошлое. Приобщение к этим текстам можно рассматривать как основную цель в рамках ККП: именно они содержат информацию, необходимую будущим специалистам для ведения межкультурной коммуникации и взаимодействия на международной арене.

Знакомство с текстами культуры позволяет студентам вступить в невидимый диалог с автором и эпохой, поскольку каждый воспринимаемый ими источник выполняет функцию сообщения, направленного от его создателя к реципиенту. В то же время высокоорганизованный текст является не просто посредником в акте коммуникации, но становится равноправным собеседником читателя, играя активную роль в своеобразном «диалоге культур» [Лотман, 1992 а, с. 129-132].

Вместе с тем текст дает адресату возможность «общаться с самим собой» (особенно традиционные тексты с высокой степенью каноничности), а также совершенствовать некоторые стороны собственной личности. И наконец, текст рассматривается в качестве сложного устройства, хранящего различные коды, способные преобразовывать полученные сообщения и порождать новые. Он предстает как генератор информации и понимается не только в качестве источника сведений, но в качестве «отдельной автономной личности», с которой читатель ведет диалог [там же].

В контексте познания культуры немецкоговорящих стран посредством иноязычной текстотеки важно следующее наблюдение. Текст может рассматриваться в качестве подвижного и изменяемого феномена по аналогии с семенем, заключающем в себе матрицу предстоящего роста. А культура – в качестве коллективного интеллекта, а также единственного в своем роде механизма

сбережения и продукции сообщений [Лотман, 2004, с. 162], [Лотман, 1992 б, с. 200-202].

Исходя из сказанного выше, считаем, что в процессе осмысления концептосферы необходимо привлекать к работе систему текстовых материалов, включающую как тексты культурно-исторического наследия, так и современные источники. Только такой комплексный подход позволит овладеть всей совокупностью представлений, понятий и установок, составляющих специфику изучаемого этноса.

Рассматривая текст в качестве источника концептной информации, следует остановиться и на **категории хронотопа**, отражающего культурное своеобразие текстового источника и социокультурной среды, в которой он был создан.

Понятие хронотопа было введено в научный оборот А. А. Ухтомским, обозначившим таким образом «цельность в пространстве и времени». М. М. Бахтин использовал новое понятие в поэтике для описания корреляции и взаимовлияния временных и пространственных особенностей мира героев в художественном произведении. По мнению ученого, в авторском хронотопе «имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом» [Бахтин, 2000, с. 9-10].

Как отмечает ученый, явления внешнего мира анализируются человеком и тем самым вступают «не только в сферу временно-пространственного существования, но и в смысловую сферу». Более того, согласно М. М. Бахтину, «всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» [там же, с. 193]. То есть, по мысли автора, идеи текста могут быть в полной мере эксплицированы исключительно посредством их пространственно-временного проявления.

Таким образом, хронотоп воплощает единство текста относительно естественной жизненной среды человека. Он неизменно содержит ценностный компонент, который выявляется из хронотопа произведения через его абстрактный анализ. Помимо этого, хронотоп отражает совокупность специфических особенностей восприятия мира, а также места и роли личности в окружающей

действительности, характерных для конкретной эпохи и цивилизационной системы. Собственным хронотопом в форме пространственно-временного единства обладает каждое национально-культурное сообщество.

В современных исследованиях категория хронотопа используется, в частности, в связи с применением диахронно-синхронного метода познания. Диахронность указывает на исторический подход к предмету, синхронность – на его рассмотрение в «остановленном моменте». В результате освоение новых феноменов реализуется на основе единства истории и современности. Исходя из этого, осмысливаются хронотопы, определяющие пространственно-временную организацию в изучаемой культуре и демонстрирующие суть ведущих ценностных ориентаций [Фатихов, 2012, с. 1203].

Привлекаемые к изучению тексты иноязычной культуры и немецкая литература в целом содержат существенное количество хронотопических ценностей. Ведь каждая авторская идея, каждый значимый момент текста может быть рассмотрен в качестве такой ценности, а все пространственно-временные формулировки и определения текста неизменно ценностно окрашены.

Выявленные в ходе анализа текстов хронотопы, показывающие общие особенности пространственно-временной организации в немецкой лингвокультуре, указывают на сущность и траекторию господствующих в ней ценностных предпочтений. При таком подходе пространство и время предстают в качестве абстрактных феноменов, на основе которых возможна конструкция картины мира членов данной культурно-языковой общности.

Изучение ИЯ в рамках культурно-концептного подхода позволяет студентам освоить многомерное пространство новой культуры. Для них открывается возможность ментального «перемещения» в иную культурную плоскость, в иное культурное пространство и время, имеющее собственные нормы, смыслы и ценности.

Итак, культурно-концептный подход способствует пониманию идей, владеющих социумом на той или иной стадии исторического развития и в современный период. Ведь каждая идея несет в себе систему концептов. Так, идея

(или мегаконцепт) христианства включает в себя концепты *любовь, милосердие, сострадание, верность, мир в душе* и, как следствие, *в окружающей человека реальности.* Напротив, идея революции содержит концепты *разрушение, крах, слом, насилие, ненависть, террор* и т.д.

Идеи существенным образом определяют векторы развития цивилизаций. Более того, вся парадигма общественных преобразований, связей и отношений во многом выстраивается, исходя из господствующих суждений и доктрин. Поняв центральные идеи, определявшие исторический ход развития общества и государства и движущие ими в настоящий момент, международник освоит матрицу исторического и современного развития лингвосоциума, переосмыслит исторический контекст, сформировавший специфику мышления и мировосприятия носителей языка.

Таким образом, при рассмотрении культурно-концептного подхода с позиций хронотопа выявляется его потенциал осмысления иноязычной культуры из перспективы пространственно-временных отношений. В процессе изучения языка культура постигается в качестве сложного многоаспектного феномена, обладающего значимыми пространственными и временными характеристиками. Важная роль уделяется освоению культурно-исторических смыслов, раскрытию доминирующих ценностных ориентаций, конструированию картины мира, в основу которой положены категории пространства и времени.

Далее перейдем к изучению **функций иноязычного текста**, используемого в качестве источника концептной информации и ведущего средства обучения. К функциям текста исследователи относят, в частности, информационную, коммуникативную, контактоустанавливающую, прагматическую и экспрессивную [Болотнова, 2009, с. 113]. Информационная функция текста отражает его потенциал в качестве источника знаний, вместилища новых смыслов, носителя информации и посредника между автором-носителем языка и студентом-реципиентом. Коммуникативная функция представляет потенциал текста как средства общения и обмена информацией. Контактоустанавливающая функция

свидетельствует о его способности установления и поддержания опосредованного контакта между создателем и адресатом.

Прагматическая функция указывает на установку писателя, заключающуюся в намерении информирования, инструктирования, декларирования и т.д. При этом значение имеет как прагматическая установка текста, зависящая от его типа и жанра, так и как целеустановка автора, не только формирующего текст, но и направляющего реципиента в его интерпретации посредством выражения собственного отношения к событиям и фактам. И наконец, экспрессивная функция текста отражает возможность выражения внутреннего состояния создателя, его позиции, настроения и эмоций. Перечисленные функции делают текст одним из центральных средств обучения языку и культуре.

Рассмотрение текста в качестве источника сведений о культуре стран немецкого языка предполагает описание представленности и способов передачи присутствующей в нем лингвокультурологической информации. В лингвистике и методике в данной связи используются различные термины: страноведческая ценность, социокультурный контекст, культурологический потенциал и др.

В рамках настоящего исследования интерес представляют содержащиеся в тексте сведения о ключевых концептах немецкой культуры. Исходя из этого, мы вводим в терминологический словарь и предлагаем использовать лингводидактическое понятие **концептно-информационной ценности текста**, понимая под ним сумму информации источника о культурных концептах как единицах концептосферы изучаемого языка.

Культурно-концептные сведения и данные могут быть представлены эксплицитно – в фактах, описаниях, суждениях и умозаключениях текста, а также имплицитно – в семантике языковых единиц, вербализующих изучаемые лингвоконцепты.

Имплицитная информация о концептах культуры хранится на денотативном, коннотативном, ассоциативном и метафорическом уровнях текста. Обозначенные уровни выделяются, вслед за Т. Г. Добросклонской, предложившей концепцию культурологического контекста, понимаемого в качестве совокупности

содержащихся в тексте культурозначимых данных [2020, с. 127]. В рамках разрабатываемого культурно-концептного подхода вышеназванные уровни рассматриваются с точки зрения наличия сведений о содержании и структуре ключевых концептов текста.

В основе названия денотативного уровня лежит понятие «денотат», определяемый в лингвистическом энциклопедическом словаре [1990, с. 129] в качестве ряда объектов, именуемых конкретной лексической единицей. Соответственно, денотативное значение понимается как понятийное ядро значения слова.

На денотативном уровне культурно-релевантная информация содержится в словах и словосочетаниях, вербализующих лингвокультурные концепты. Это могут быть номинативные ЛЕ, выражающие названия общественно-политических реалий (*politischer Aschermittwoch, Immatrikulation, Drogerie, Freizeitpark, Sozialhilfezahlung, Allgemeine Hochschulreife* и др.); исторических мест (*Checkpoint Charlie*); памятников (*Völkerschlachtdenkmal*); названий произведений искусства *(«Die Leiden des jungen Werthers», «Good bye, Lenin», «Die Welle»*); персонажей сказочных, фольклорных, литературных произведений (*Frau Holle, Knecht Ruprecht*) и т.д. Их адекватное восприятие требует сформированности в сознании студентов-международников культурно-информационного базиса.

Коннотативный уровень предполагает рассмотрение коннотаций лексических единиц, репрезентирующих изучаемые лингвоконцепты. Под коннотацией понимается семантическая, стилистическая, эмоциональная, оценочная окраска лексической единицы.

Коннотации представляют собой продукт эмоциональной сферы человека и зачастую несут большую информационную нагрузку, нежели денотативный компонент семантики ЛЕ. Они отражают отношение общества к признакам факта или явления и тем самым демонстрируют национальные ценности. В переводоведении коннотативную информацию относят к варианту смысловой.

Таким образом, на коннотативном уровне значимая информация представлена в экспрессивно-оценочных коннотациях лексических единиц. То есть

культурная специфика заключается не в денотативном значении слова-репрезентанта концепта, но в его коннотативном значении. Посредством осмысления данного аспекта семантики достигается экспликация образного, ценностного и эмоционального компонентов структуры лингвоконцепта.

Культурно-специфические единицы, предоставляющие информацию в рамках коннотативного уровня, нередко обозначают общие для сопоставляемых языков предметы и понятия. Однако перевод на другой язык выявляет различия в семантических границах ЛЕ и наличие культурно-обусловленных коннотаций (Ср., к примеру, *Feierabend* и свободное время после работы, которое наступает в Германии в 16-17 часов, а в России в 18-20 часов и разительно отличается способами и возможностями его проведения; *biologisches Gemüse и* экологически чистые овощи; *Auto-Diät* и автодиета – концепт, в котором в полной мере отразились экологические настроения немцев – не загрязнять окружающую среду посредством выбросов отработанных газов в атмосферу, а вместо этого ездить на работу и в свободное время на велосипеде; а также типично немецкие концепты *Hundeliebe* – любовь к собакам, *Ordnung* – порядок, *Gemütlichkeit* – уют).

На ассоциативном уровне культурно-релевантная информация содержится в ассоциативных связях лексических и фразеологических единиц аутентичного текста. Так, степень доктора (*Doktortitel* – соответствует кандидату наук в России) немцы ассоциируют с престижем и высоким профессионализмом, образ Берлинской стены (*Berliner Mauer*) – с разделением Германии, образ Ангелы Меркель (*Angela Merkel*), первой в истории женщины–канцлера, – с рациональным и прагматичным стилем правления. Имя актера Тиля Швайгера (*Til Schweiger*) вызывает ассоциации с комедией и боевиками, марка машины *Mercedes* – с качеством, а *Porsche* – с роскошью.

Метафорический уровень объединяет сведения о содержании лингвоконцептов, содержащиеся в метафорах, образах, сравнениях, распространенных в том или ином культурно–языковом сообществе. Будущему специалисту-международнику жизненно необходимо быть знакомым с культурно-специфическими ЛЕ, представленными в аутентичных текстах и вошедших в

качестве неотъемлемого элемента в немецкую культуру – крылатыми словами, высказываниями известных личностей, цитатами из художественных произведений и фильмов, словами из песен, пословицами и поговорками (*ein alter Hase; einen Bärenhunger haben; jemandem die Daumen drücken; mit den Wölfen heulen; sich etwas hinter die Ohren schreiben; die Nase voll haben; Kommt Zeit, kommt Rat; Ohne Fleiß kein Preis; Da liegt der Hase im Pfeffer; Schlafende Hunde soll man nicht wecken; Das ist mir Wurst* и др.). Данное знание входит в культурно-информационный базис специалиста и должно быть усвоено в процессе обучения в бакалавриате и магистратуре.

Как видим, текст является основным источником информации о содержании концептов, в связи с чем мы говорим о его концептно-информационной ценности. При подборе текстов для обучения ИЯ, их концептно-информационная ценность становится основным критерием отбора.

Таким образом, в целях освоения содержания лингвоконцептов в рамках культурно-концептного подхода разработаны следующие **критерии отбора текстов** как центрального СО и единицы содержания обучения:

1) концептно-информационная ценность;
2) соответствие тематике программ подготовки специалистов международного профиля;
3) созвучность интересам и профессиональным запросам студентов;
4) новизна и актуальность сведений;
5) соответствие языковому уровню обучающихся.

На основании первого критерия отбираются тексты, содержащие сведения о культурно-исторических и политико-экономических аспектах существования изучаемого социума, а также материалы, интересные с точки зрения воссоздания национально-культурных особенностей жизни носителей языка – ценностных представлений, привычек и традиций, ключевых концептов, особенностей вербального и невербального поведения.

В соответствии со вторым критерием отбираются тексты, отражающие основные тематические блоки программ подготовки специалистов факультетов:

международно-правового, международной журналистики, международных отношений, международного бизнеса и администрирования, международных экономических отношений и т.д.

В зависимости от третьего критерия отбираются текстовые материалы, представляющие интерес для студентов, готовящихся к осуществлению деятельности на международной арене. Согласно четвертому критерию, подлежат отбору тексты, содержащие актуальную информацию и повествующие о фактах и событиях современной повестки дня. И наконец, на основании пятого критерия отбираются материалы, соответствующие уровню языковой подготовки студентов конкретной целевой группы. При этом учитывается владение ими спектром культурно-языковых знаний и степень сформированности языковых навыков и речевых умений.

Таким образом, в настоящем параграфе был изучен потенциал текста как средства обучения и источника социокультурных сведений. В данной перспективе текст являет собой ресурс информации о содержании культурных концептов, а также объект иллюстрации функционирования языковых единиц, способствующих их вербализации.

Вместе с тем текст предстает в качестве единицы иноязычной культуры, обладающей коллективным интеллектом и коллективной памятью [Лотман, 1992 б]. Культура функционирует в форме текстов, и именно изучение текстовых материалов способствует ее глубокому освоению. Исходя из вышеизложенного, были рассмотрены функции иноязычных текстов в процессе обучения, предложено понятие концептно-информационной ценности текста и разработаны критерии отбора.

Дальнейшая логика исследования предполагает более подробный анализ дидактических особенностей художественных, публицистических и научных текстов культуры, привлекаемых в роли источника информации об изучаемых концептах.

3.3. Тексты культуры в процессе обучения: дидактические особенности художественных, публицистических и научных текстов

При освоении лингвокультурных концептов в качестве ресурса аутентичных сведений об их содержании и структуре выступают тексты иноязычной культуры. Эти тексты созданы носителями языка и представляют собой последовательность символов, создающих культурно-релевантное сообщение. В широком смысле в роли текстов культуры могут рассматриваться произведения музыки, архитектуры, изобразительного искусства. В контексте настоящего исследования под текстами культуры мы понимаем феномены, являющие собой последовательность языковых знаков.

Привлечение текстов иноязычной культуры позволяет сформировать в сознании будущих дипломатов систему знаний, необходимую для успешного постижения концептосферы немецкого языка. Тексты используются при освоении как понятийного ядра, так и культурно-специфического поля концептов, включающего ценностный, образный, эмоциональный, ассоциативный, историко-этимологический, символический компоненты.

Изучаемые лингвоконцепты являются объектами идеального мира, они имеют имя и отражают представления социума об окружающей реальности. Концепты существуют в сознании носителей языка, следовательно, в качестве основного способа объективации их содержания можно рассматривать исследование текстов, созданных языковыми личностями, говорящими и мыслящими на данном языке.

Авторы-создатели текстов принадлежат к определенной этнической среде и оперируют концептами, функционирующими как в их личном языковом сознании, так и в коллективном сознании культурной общности. Следовательно, авторский текст является отражением не только индивидуального сознания субъекта-автора, но сознания всего социума. В процессе его восприятия происходит ознакомление с авторской концептосферой, однако в глобальном смысле – с концептосферой всего этнокультурного сообщества.

Считаем, что в процесс освоения концептов целесообразно вовлекать значительное количество источников разных стилей и жанров, представленных в печатном, аудио- и видеоформате. Многообразие материалов позволяет осмыслить разноплановые компоненты содержания инокультурных феноменов, показать функционирование в нескольких контекстах и тем самым объективировать несомые ими смыслы.

Далее мы перейдем к рассмотрению **дидактических особенностей художественных, публицистических и научных текстов**, используемых в процессе изучения иностранного языка и постижения его концептосферы.

Привлекаемые к рассмотрению **художественные тексты** отличаются образностью, эмоциональностью, выразительностью, посредством которых они воздействуют на мысли и чувства реципиентов. Эти произведения воспроизводят картину мира авторов-носителей языка и позволяют эксплицировать содержание концептов, передающих специфику национального характера, мировосприятия и миропонимания немцев. Литературные тексты отражают духовный, практический, исторический и эстетический опыт национально-культурной общности.

Художественный текст воздействует на студента яркостью образов, а также концептуальностью содержания, направленного на вовлечение в эмоциональный мир автора и рождение собственных эмоций. Образность литературного текста способна вызывать в сознании обучающихся систему взаимосвязанных представлений, она представляет собой структурно-концептуальную информацию, владение которой означает усвоение сведений об образно-перцептивном компоненте лингвоконцептов.

Художественно-образную конкретизацию считают основной особенностью литературных текстов. Она состоит в использовании слов-образов, выражающих художественные концепты, и направлена на стимуляцию воображения реципиента [Болотнова, 2009, с. 199-200, с. 204].

Образность обусловлена антропоцентризмом литературного текста, то есть его ориентацией на человека. Она определяет и другие специфические качества данного типа источников – ассоциативность, выразительность, неоднозначность

интерпретации, динамичность, недосказанность и избыточность, неопределенность и конкретность, предсказуемость и непредсказуемость [Бабенко, 2005], [Болотнова, 2009], [Виноградов, 2005], [Колшанский, 2009]. Перечисленные свойства литературных текстов способствуют эмоциональному характеру восприятия и, как следствие, глубине усвоения смысла произведения. Таким образом ключевые концепты текста предстают во всей своей полноте, а студенты усваивают глубокий пласт сведений об их понятийном ядре и культурно-специфическом поле.

Содержание литературного текста перманентно больше содержания всех составляющих его смыслов, так как текст взаимодействует не только с сознанием реципиента, но и с иными внешними, смысловыми сущностями [Торосян, 2005, с. 37]. Большую роль в этом взаимодействии играют литературные или художественные концепты, характерные для авторского восприятия окружающего мира.

Художественные концепты объективируются одной лексической единицей или группой ЛЕ, обозначающих собирательный образ явления, предмета, действия, свойства или состояния, хранящихся в памяти автора-носителя языка. Являясь вплетенными в ткань литературного текста, они создают некоторое эмоциональное и эстетическое напряжение, что, к примеру, не характерно для концептов познания.

В структуре художественных концептов присутствуют общие, индивидуальные, а также эмотивно-оценочные познавательные смыслы. Тем самым литературный концепт представляет собой ментальное образование, имеющее объективное содержание, дополняемое социокультурными, оценочными, историческими, модальными характеристиками отражаемых явлений и объектов [Торосян, 2005, с. 37, с. 39]. Все это позволяет будущим экспертам-международникам через осмысление концептов литературного произведения выйти на постижение особенностей бытовой и духовной культуры народа в определенную историческую эпоху.

В своей совокупности художественные концепты создают авторскую концептосферу и отражают черты языковой личности создателя-носителя языка.

Их содержательная информация разворачивается в процессе осмысления произведения, порождает коннотации и ассоциации, содействует расшифровке глубинного смысла текста. Соответственно, при рецепции текста проявляется заключенная в нем национально-культурная специфика видения мира, состоящая в выделении существенных для данного народа явлений, свойств, элементов действительности.

При обучении ИЯ и освоении концептосферы целесообразно использование как прозаических, так и поэтических немецкоязычных текстов. Поэтические тексты обладают ритмической структурой. При этом форма текста в той же мере способствует сообщению смысла произведения, как и его содержание. Привлечение поэзии позволяет акцентировать внимание обучающихся на образно-перцептивном и эмоциональном компонентах концептов. Ведь одним из существенных свойств лирики является эмоциональная насыщенность содержания, которая вместе с ритмическим характером позволяет автору воздействовать на чувства и эмоции слушателя.

В процессе осмысления текстов перед мысленным взором студентов встают картины окружающей реальности, нарисованные автором – членом иной культурной общности. Тем самым при чтении или заучивании стихотворений они постигают новый спектр рассмотрения явлений природы и общества, развивают гамму ассоциаций и коннотаций со словом-репрезентантом изучаемого концепта, осваивают его эмоциональный, ассоциативный и символический компоненты.

Так, например, при изучении тематического блока *Deutsche Märchen und Legenden* и, в частности, универсального концепта культуры *Heinzelmännchen* можно познакомить обучающихся со стихотворением немецкого писателя Августа Копиша (August Kopisch) «Die Heinzelmännchen zu Köln» (см. Приложение 4). Это стихотворение представляет собой информационное сообщение, эксплицирующее названный концепт. В нем описывается понятийный компонент лингвоконцепта – сказочные человечки или добрые домовые из Кёльна, приходящие на помощь людям. Согласно немецкому поверью, они тайно, по ночам выполняют работу по дому.

В стихотворении содержится информация и о перцептивно-образном компоненте концепта, которая может быть подкреплена визуальной наглядностью – иллюстрациями, фрагментами мультфильмов и т.д., благодаря чему студенты представляют себе маленьких гномов из немецких легенд, помогающих людям. Кроме того, текст содержит сведения об эмоциональном компоненте содержания концепта, а также его символическом и историческом компонентах.

В рамках изучения темы *Der zweite Weltkrieg*, предлагаемой на втором курсе основного языка МГИМО, будущие дипломаты знакомились со стихотворением Эриха Кестнера (Erich Kästner) «Другая возможность» («Die andere Möglichkeit»), эксплицирующем концепт *Krieg* (см. Приложение 4). В тексте автор многократно доказывает основную мысль: «Zum Glück gewannen die Deutschen den Krieg nicht» (К счастью, немцы не выиграли войну). Таким образом, концепт *война*, сформированный в сознании студентов на основе фильмов, художественных и документальных произведений русскоязычных авторов, сопоставляется с концептом *Krieg*, содержащемся в произведении немецкого автора, и обогащается новыми сведениями, эмоциями, ассоциациями и символами.

К прозаическим текстам, задействованным в процессе изучения концептов немецкой культуры, относятся короткие рассказы, стихотворения, фрагменты романов, повестей, предлагаемые молодым дипломатам в виде печатных или аудио текстов, а также их видеоверсий. Реализуемое таким образом погружение в художественный дискурс позволяет показать будущим специалистам особенности традиций, бытовых привычек, проиллюстрировать нормы повседневного поведения и речевого взаимодействия, коды и символы изучаемой культуры. Помимо этого, ознакомление с художественными текстами способствует пониманию укоренившихся в сознании немцев мифов, стереотипов и особенностей познания окружающего мира.

Рецепцию художественного текста можно рассматривать в качестве одной из форм непрямой коммуникации с автором и героями произведений. Подобное общение обеспечивает студентам-международникам знакомство с эпохой, социокультурными ценностями, условиями жизни, артефактами, которые

окружали носителей языка в данный исторический период, а также ключевыми концептами культуры.

Помимо этого, ознакомление с литературными произведениями немецких авторов дает нам возможность делать выводы о концептосфере народа, представителем которого они являются. Ведь концепт представляет собой не только воплощение индивидуального сознания автора, он принадлежит психоментальной сфере всего лингвокультурного сообщества.

В качестве примера привлечения художественного текста как источника информации о понятийном ядре и культурно-специфическом поле мегаконцептов *verlorene Generation, der erste Weltkrieg, Nachkriegsleben,* а также макроконцептов *Freund, Freundschaft, Liebe* предлагаем рассмотреть роман Эриха Марии Ремарка «Три товарища» («*Drei Kameraden*»), который мы рекомендовали студентам для домашнего чтения на третьем курсе МГИМО (см. Приложение 4).

Роман содержит информацию о событиях первой мировой войны и послевоенной истории, показанных из перспективы автора-немца. Параллельно в тексте штрихами проходит жизнь главных героев – представителей потерянного поколения и тем самым отражается информация об одноименном концепте *verlorene Generation*. Обсуждение романа нацеливает на осмысление ключевых концептов культуры Германии, их демонстрацию в восприятии носителя языка, сопоставление с феноменами, укорененными в русском этнокультурном сознании.

Как видим, чтение произведений художественной литературы позволяет вовлечь в изучение историческую перспективу. Помимо этого, в дополнение к анализу конкретного произведения целесообразно проиллюстрировать развитие рассмотренных феноменов трудами писателей и публицистов двадцать первого века или фильмами, спектаклями, аудиокнигами, отражающими состояние современного общества.

В целях исследования дидактического потенциала художественных текстов необходимо затронуть проблему особенностей интерпретации литературных произведений в изучаемой культуре и родной культуре будущих дипломатов. Ведь зачастую реципиенты – представители разных культур выделяют в анализируемых

текстах различные смыслы. Так, Д. Б. Гудков приводит пример толкования японскими студентами сказки «По щучьему веленью». В понимании молодых людей, это глубоко безнравственная сказка, в которой главный герой-лентяй получает незаслуженную награду. Иностранцы удивились, что сказка так популярна в России и родители читают ее своим детям [Гудков, 1997, с. 123-124].

Ученый считает, что в сопоставляемых культурах наблюдаются несовпадающие алгоритмы минимизации каждого конкретного литературного произведения, то есть деления его характеристик на существенные и несущественные. Например, в сказке про Емелю японцы выделяют лень главного героя, русские – его находчивость, отзывчивость, незлобивость, бескорыстие. По мнению автора, тональность восприятия и оценки текстов культуры задается корпусом прецедентных (то есть общеизвестных и цитируемых) текстов, хранящихся в когнитивной базе национально-культурного общества. При этом следует говорить скорее не о литературных произведениях как таковых (например, о романе «Обломов», целиком прочитанном, по всей вероятности, не всеми образованными носителями русского языка), а об их инвариантах, известных всем членам лингвосоциума. Тем самым корпус общеизвестных текстов задает конкретные модели интерпретации и оценивания всей художественной литературы, а также играет значительную роль в формировании ценностных критериев и моделей поведения в обществе [там же, с. 123-125].

Исходя из того, что знакомство с фондом общеизвестных текстов определяет стратегии поведения индивида в социуме и особенности интерпретации им явлений окружающей действительности, мы считаем необходимым предложить студентам-международникам для ознакомления минимизированный корпус текстов культуры, известных практически каждому носителю языка.

Данный фонд войдет в качестве важного звена в культурно-информационный базис обучающихся, понимаемый как пул сведений, формируемых в сознании студентов с целью решения задач межкультурной профессиональной коммуникации. Полученные знания помогут будущим специалистам в постижении

мотивов и действий иностранцев-носителей языка, и, кроме того, в процессе межличностного общения с ними и достижении поставленных задач.

С целью отбора такого минимизированного фонда литературных текстов мы изучили значительное количество аутентичных сайтов с программами, списками литературы и рекомендациями, составленными немцами для немцев. В сформированный список были включены художественные произведения, с которыми немцы знакомятся в детском и юношеском возрасте, сказки, а также корпус произведений, знакомых каждому образованному носителю языка.

В процессе **отбора** данного **литературного минимума** мы опирались на следующие **критерии**:

1) известность большинству образованных носителей немецкого языка;
2) высокая художественная ценность, принадлежность к «золотому фонду» немецкой литературы;
3) отражение ментальности, ценностей и специфики поведения немцев;
4) представленность ключевых концептов немецкой культуры;
5) содержательная, смысловая, культурологическая информативность произведения;
6) воссоздание фактов и событий исторического прошлого и современности;
7) ориентация на целевую группу – студентов международного профиля.

Согласно первому критерию, были отобраны литературные тексты, отраженные на всех проанализированных интернет-ресурсах, рекомендуемые немцами для немцев, как произведения, которые должен знать каждый. Все вошедшие в список художественные тексты представлены в языковом сознании носителей немецкого языка и культуры. Они соответствуют критерию «узнаваемости» среди немцев, австрийцев и швейцарцев, для которых и были написаны.

На основании второго критерия отбирались книги, входящие в золотой фонд немецкой культуры, принадлежащие к шедеврам мирового искусства. В соответствии с третьим критерием отбору подлежали художественные тексты, отражающие особенности общепринятой в обществе шкалы ценностей, специфику

социального и межличностного поведения и общения. Исходя из четвертого критерия, были отобраны произведения, раскрывающие ключевые концепты культуры немецкоговорящих стран. На основании пятого критерия отбирались материалы, включающие значимую информацию содержательного, и в особенности – культурологического характера. Согласно шестому критерию, отбору подлежали литературные труды, охватывающие информацию об исторических и современных событиях и проблемах. И, наконец, в соответствии с последним критерием были отобраны произведения, необходимые именно будущим специалистам для понимания интенций собеседника, его психологии, картины мира, заложенных в процессе становления личности и усвоения опыта культурно-языковой общности.

Отобранный корпус художественных текстов, рекомендуемых для ознакомления обучающимся, был обозначен в качестве литературно-концептного минимума студента-международника. Указанный мини-фонд текстов представлен в Приложении 5.

Ввиду ограниченного количества часов, предназначенных для изучения иностранного языка, представляется целесообразным рекомендовать обучающимся книги предложенного минимума для чтения в переводе на родной язык. Однако некоторые из них удобно взять для рассмотрения и в рамках домашнего чтения. Так, на первом курсе можно предложить будущим специалистам повести Эриха Кестнера (Erich Kästner) «Emil und die Detektive», «Das fliegende Klassenzimmer, «Pünktchen und Anton». На втором курсе в группах автора настоящего исследования студенты читали роман Э. Кестнера «Drei Männer im Schnee»; на третьем – романы Э. М. Ремарка (Erich Maria Remarque) «Die Nacht von Lissabon», «Drei Kameraden»; на четвертом – повесть Стефана Цвейга (Stefan Zweig) «Schachnovelle» или роман Бернхарда Шлинка (Bernhard Schlink) «Der Vorleser» и т.д. При отборе литературы для домашнего чтения следует исходить из языкового уровня группы, то есть учитывать языковую сложность произведения.

Далее мы перейдем к рассмотрению особенностей **публицистических текстов**, используемых в обучении студентов-международников. Данные тексты

характеризуются информационной насыщенностью, лаконичностью и доходчивостью повествования, обобщенностью, эмоциональностью. Они оказывают интенсивное воздействие на адресата благодаря своей актуальности, социальной значимости, а также экспрессивности используемых авторами языковых средств.

Настоящий вид документов отражает интенцию автора, направленную на сообщение новых сведений, а также воздействие и убеждение адресата. Тем самым в качестве основной установки публицистического текста декларируется документальная точность и логичность изложения. Однако на практике эти тексты содержат глубокий пласт оценочных и эмоциональных суждений, задача которых состоит в формировании отношения реципиента к сообщаемым фактам.

К публицистическим текстам относятся информационные, аналитические и художественно-публицистические. В целях извлечения культурно-специфической информации целесообразно чтение и аудирование аутентичных статей, сообщений, очерков, комментариев, репортажей с места события, публичных выступлений политиков и ученых, интервью с известными деятелями культуры, науки, авторитетными личностями, определяющими «повестку дня» социума. Привлечение текстов публицистического дискурса позволяет объективировать ряд ключевых профессионально-релевантных концептов, входящих в когнитивное пространство международника.

Аутентичные публицистические тексты включаются в работу с нарастающей интенсивностью по мере повышения общего языкового уровня студентов ввиду лексической и грамматической сложности. В качестве иллюстрации их использования при рассмотрении проблемно-тематической области *Beruf, Arbeit, Arbeitsmarkt* приведем пример материалов, объективирующих концепт *Billiglöhner* (низкооплачиваемый работник в Германии). Так, следующий минитекст содержит определение понятийного ядра лингвоконцепта:

Früher Tage-, heute Billiglöhner: Die Bezeichnungen ändern sich, die Bezahlung bleibt dieselbe. Billiglöhner sind (häufig ungelernte) Jobber, die auf unterstem

Lohnniveau arbeiten – in den so genannten Minijobs. Solange das Monatseinkommen unter 450 Euro liegt, müssen keine Sozialbeiträge gezahlt werden.

Далее в процессе обучения можно воспользоваться рядом текстов из современных СМИ, дающих представление о культурно-специфическом поле феномена, в частности, его ценностном и эмоциональном компонентах, например, в тексте «*Billiglohn auf Zeit*» (см. Приложение 4) содержатся размышления автора по поводу рассматриваемого явления, излагается фактологическая информация по проблеме, а также приводятся яркие образы из жизни немецкоязычного социума, иллюстрирующие концепт *Billiglohn.*

Другим примером объективации содержания уникального лингвоконцепта, иллюстрирующего одно из проявлений бытовой культуры немцев (*Alltagskultur*), может послужить аутентичный текст «*Tauschring»*, представленный на странице одноименного сообщества в баварском городе Hof an der Saale (Хоф-на-Заале). Привлечение данного текста позволяет раскрыть понятийный компонент концепта *Tauschring* (безденежная система обмена товарами, одеждой, предметами обихода и оказания услуг), его образный («кольцо обмена»), ценностный и эмоциональный компоненты (см. Приложение 4). Для более полного и глубокого осмысления содержания лингвоконцепта возможна рецепция дополнительных медиаматериалов, представленных в сети Интернет.

Далее мы перейдем к рассмотрению дидактических особенностей **научных текстов**, привлекаемых к экспликации содержания ключевых концептов иностранного языка.

Используемые в обучении научные, научно-учебные и научно-популярные тексты отличаются точностью речи, абстрактностью, логичностью повествования и эмоциональной нейтральностью. Они сообщают результаты теоретических и эмпирических исследований, направлены на информирование и просвещение реципиента. Научный стиль отражает результаты понятийного мышления автора. Как следствие, в источниках прослеживается логичное изложение мысли, убедительная аргументация, четкое разграничение понятий, формулировка суждений и умозаключений. Тексты этого стиля строго структурированы. Они

содержат лексику, вербализующую концепты профессиональной концептосферы студентов-международников.

В обучении целесообразно привлечение немецкоязычных статей, тезисов докладов, фрагментов лекций специалистов в сфере международных отношений, аннотаций, выдержек из учебных пособий, словарей, рефератов, диссертаций, монографий. Данные материалы позволяют точно и адекватно описать факты иноязычной действительности, проявить закономерности культурно-исторического развития общества, проиллюстрировать причинно-следственные связи рассматриваемых явлений, и, в целом, расширить запас профессионально-релевантных знаний студентов.

Например, при освоении таких концептов профессиональной концептосферы, как: *Weltordnung, Weltpolitik, Transnationalisierung und Globalisierung, globale Zivilgesellschaft, globaler Kapitalismus, internationale Regierungsorganisationen, Krieg, Frieden, NATO, Europäische Union, Vereinte Nationen, Staat, Staatlichkeit, Nationalstaat, Staatszerfall, Souveränität* и др. возможно использование отдельных разделов Настольной книги-справочника по международным отношениям (Handbuch Internationale Beziehungen), написанной коллективом немецкоязычных авторов [Sauer, 2017]. Содержание данной коллективной монографии отражает следующую проблематику: *Politische Philosophie der Internationalen Beziehungen; Weltordnungskonzepte, Marxismus, Institutionalismus, Sozialkonstruktivismus in den Internationalen Beziehungen; Postkoloniale Studien, Soziologische Ansätze, Genderforschung, Diskursforschung, Neuer Materialismus, Pragmatismus, Politische Psychologie, Internationale Politische Ökonomie, Europaforschung, Strategische Studien, Friedens- und Konfliktforschung in den Internationalen Beziehungen; Staat und internationale Politik, Vereinte Nationen, Europäische Union, NATO, Transnationale Akteure und internationale Politik; Frieden, Krieg, Diplomatie, Völkerrecht, Nuklearwaffen, Rüstung, Rüstungskontrolle, Globalisierung, Demokratisierung, Wirtschaft, Umwelt, Medien, Religion und internationale Politik.*

Отдельные разделы труда являют собой развернутое изложение ключевых концептов профессиональной концептосферы специалиста-международника, поданное из перспективы носителей немецкоязычной культуры. Так, например, текст главы книги «Globalisierung, Global Governance und internationale Politik» [Sauer, 2017, с. 991-1015] можно рассматривать как последовательную экспликацию концепта *Globalisierung.* В качестве другого примера предлагаем рассмотреть объективацию концепта *politische Integration* [Sauer, 2017, с. 493-522], содержащуюся в главе «Europaforschung in den internationalen Beziehungen» (тексты представлены в Приложении 4).

Таким образом, привлечение к осмыслению концептов профессиональной концептосферы научных и научно-популярных текстов на иностранном языке позволяет использовать академический подход к освещению событий, фактов и явлений окружающей реальности. Рецепция произведений немецких авторов способствует выделению аспектов проблематики, важных для носителей языка и определяющих их образ мышления. Данная культурно-специфическая информация будет востребована в будущей профессиональной деятельности студентов.

Имплементируемые в процесс обучения художественные, публицистические и научные тексты отражают личностные особенности авторов и определенную ситуацию, способствовавшую их написанию. При осмыслении ключевых концептов немецкоязычной культуры важно принимать во внимание **экстралингвистические параметры текстовых источников**. К ним относятся детерминированность содержания текста окружающей автора действительностью, временем и местом написания, а также представленность в нем национально-культурных ценностей и суждений, философских или религиозных представлений и особенностей психологии автора [Бабенко 2005, с. 30-31].

Иными словами, при работе с текстами следует учитывать тот факт, что они созданы представителями иной культуры. Каждое из произведений воспроизводит авторскую концепцию его создателя, отражающую как личностные особенности и установки, так и специфику национально-культурной общности. В целях

постижения индивидуальной концепции автора студентам необходимо проникнуть в концептуальный смысл изучаемого источника.

Данный компонент семантики текста исследован И. Р. Гальпериным, называющим три вида сведений, имеющих разное прагматическое назначение. Рассмотрим **виды информации**, выделенной автором, с тем чтобы в дальнейшем предложить алгоритмы работы с ней в целях освоения ключевых концептов культуры и концептосферы немецкоговорящих стран.

К первой группе И. Р. Гальперин относит содержательно-фактуальную информацию (СФИ), выражаемую эксплицитно, вербально. К СФИ принадлежат сообщения о событиях, фактах и процессах окружающей действительности. Второй вид информации обозначен в качестве содержательно-концептуальной (СКИ). СКИ передает реципиенту индивидуально-авторскую интерпретацию взаимосвязи между фактами и явлениями, изложенными посредством СФИ. Кроме того, объективируется значение описанных феноменов как в политической, социально-экономической и культурной жизни общества, так и в жизни отдельных индивидуумов, а также психологические и эстетические взаимоотношения рассматриваемых явлений. Данные сведения заимствуются из иноязычного источника и содержат творческую интерпретацию событий и процессов, протекающих в социуме и изображенных в вымышленном мире автора. Различие между видами информации (СФИ и СКИ) ученый показывает на примере сравнения знаний бытийного и эстетико-художественного характера [Гальперин, 2006, с. 27-28].

Содержательно-концептуальная информация содержится в основном в художественных произведениях, однако она может быть извлечена и из научных, научно-популярных и публицистических текстов. В научных текстах СКИ обнаруживается довольно просто, в художественных текстах для ее расшифровки требуются определенные мыслительные усилия реципиента. [там же, с. 28].

Помимо этого, выделяется третий вид сведений, обозначенный в качестве содержательно-подтекстовой информации (СПИ). СПИ представляет собой неотчетливое, едва заметное соотношение нескольких смыслов в одном сегменте

высказывания. Автор предлагает различать два подвида СПИ: ситуативную и ассоциативную. Ситуативная информация формируется исходя из ранее описанных событий и фактов. Ассоциативная информация проявляется исходя из привычки мышления человека связывать содержание текста с пережитым опытом. Расшифровать и понять подтекст удается не каждому даже опытному читателю, но все же подтекстовое сообщение представляет собой объективную действительность [там же, с. 28, с. 45, с. 48]. Очевидно, что рассмотренный вид сведений в значительной мере влияет на понимание смысла иноязычных материалов.

При восприятии СПИ читатель сталкивается с высказыванием, выраженным автором невербально. Данный вид имплицитной информации выявляется в результате внимательного, последовательного анализа всего произведения. Ее понимание предполагает наличие у специалиста-международника целого комплекса знаний и умений.

В ситуации реальной коммуникации для понимания СПИ адресат и адресант должны находиться в едином информационном пространстве. К примеру, такая ситуация характерна для лиц, говорящих на одном языке, так как зачастую именно язык очерчивает границы национально-культурной общности и, соответственно, информационного поля. Другой возможностью дешифровки подтекста является общность фоновых знаний, которыми располагают автор и адресат к моменту отправления и восприятия сообщения.

Понимание подтекстовой, а также концептуальной информации аутентичного источника при работе в аудитории требует целенаправленных действий со стороны преподавателя и студента. Большую роль в ее экспликации играет сформированный в сознании обучающихся культурно-информационный базис, представляющий собой совокупность культурно-релевантных знаний. Данный пул сведений является своеобразным культурно-специфическим минимумом, необходимым будущим дипломатам для участия в реальной и косвенной коммуникации с носителем языка.

В целях разработки алгоритма освоения сведений о культурных концептах хотелось бы обратиться и к другим моделям дифференциации информации текста. Так, Л. Г. Бабенко и Ю. В. Казарин предлагают различать виды информации по нескольким параметрам, учитывающим, во-первых, информацию плана содержания, объективирующую характер отображаемого, и, во-вторых, информацию плана выражения, объективирующую способы отражения. Исходя из параметра «план содержания», информация делится на содержательно-фактуальную и содержательно-концептуальную, исходя из параметра «план выражения» – на эксплицитную и имплицитную, то есть содержательно-подтекстовую [Бабенко, 2005, с. 55].

Приведенная классификация представляется нам достаточно удобной и методически оправданной ввиду того, что оба вида информации – фактуальная и концептуальная – могут выражаться в источниках как эксплицитно, так и имплицитно. В дальнейшем мы будем опираться на нее при разработке стратегии овладения содержанием иноязычного материала с целью осмысления культурных концептов.

Помимо этого, при декодировании сообщения стоит обратить внимание на его форму, в которую облечена передаваемая информация. Так, при рецепции научных и публицистических текстов студенты-международники испытывают меньше трудностей в декодировании новых сведений. В художественных произведениях форма зачастую сама по себе несет дополнительное содержание, в связи с чем расшифровка смысла аутентичного источника представляет собой определенную трудность для обучающихся. Толкование текста становится процессом проникновения в его концептуальную информацию. Необходимо научить будущих экспертов преодолевать внешнюю структуру сообщения и постигать его истинный, внутренний смысл, то есть концептуальную информацию.

Содержательно-концептуальная информация выводится из всего произведения как художественного целого. Анализ, направленный на ее поиск, традиционно обозначается как концептуальный анализ. Он позволяет выявить систему лингвокультурных концептов и эксплицировать их содержание, то есть

компоненты, составляющие ментальное поле данных феноменов [Бабенко, 2005, с. 57].

Если семантический анализ направлен на разъяснение слова, то концептуальный анализ связан с экспликацией знаний носителей языка о мире [Кубрякова, 1991, с. 85-91]. Он предполагает исследование ментальных сущностей, полностью или частично запечатленных в языковой системе. В процессе работы с иноязычным источником концептуальный анализ нацелен на объективацию и интерпретацию его ключевых концептов. При этом проявляется многокомпонентность мыслительных единиц, представляющих собой своеобразное поле культурно-релевантных знаний, понятий, представлений, чувств, эмоций и ассоциаций.

В ходе анализа вначале определяются ключевые слова текста, затем выявляются базовые концепты, и, наконец, рассматривается маркируемое ими концептуальное пространство [Бабенко, 2005, с. 57, с. 59]. В работах В. И. Карасика называются такие шаги в описании концепта, как: дефинирование, анализ контекста, этимологический анализ, паремиологический анализ, анкетирование и интервьюирование [см., к примеру, Карасик, 2002].

Тем самым процесс понимания и интерпретации иноязычных материалов должен быть нацелен на поиск языковых средств выражения концептов, то есть содержательно-концептуальной информации. Причем независимо от того, каков характер содержательно-фактуальной информации, создатель текста всегда обращает ее на отражение центральной идеи или концепта данного произведения. Поэтому концептуальность текста выступает в качестве его основополагающей категории.

Постижение концептуальной информации иноязычного произведения предполагает знакомство с картиной мира автора, использовавшего при его создании свой культурный тезаурус, социальный и языковой опыт. Одновременно обучающийся получает возможность проникнуть в широкий контекст культуры лингвосоциума, стоящий за анализируемым текстом.

Например, при рассмотрении проблематики *Krankheit, Gesundheit, gesunde Lebensweise* на втором курсе изучения немецкого как основного ИЯ в МГИМО к работе привлекался рассказ «Гололедица» («Blitzeis») современного швейцарского писателя Петера Штамма (Peter Stamm).

В тексте автор описывает историю смертельно больной женщины Ларисы, представляя ее в интерпретации корреспондента, пишущего статью для журнала. Произведение содержит информацию о культурных концептах *das deutsche Gesundheitswesen, das deutsche Krankenhaus, zwischenmenschliche Beziehungen, Einsamkeit, Krankheit, Gleichgültigkeit der Mitmenschen, Tod* (выдержка из текста содержится в Приложении 4).

Очевидно, что события в рассказе, диалоги героев, действия и реплики автора-журналиста отражают как идеологию и философию социума, так и миропонимание Петера Штамма, его отношение к людям, жизни и смерти.

В восприятии носителя русской культуры в рассказе высвечивается информация, скорее всего, незаметная для носителя немецкого языка. На наш взгляд, совершенно очевидно проявляется содержание таких концептов, как *бессердечие, равнодушие, отсутствие сострадания.*

То, что естественно для немецкой культуры – открытые разговоры о смерти, протекающие без использования смягчающих формулировок и выражений – неприемлемо для носителя русской культуры с ярко выраженными в ней ключевыми концептами *сочувствие, сострадание, жалость*. Немцы свободно говорят о физических аспектах завершения человеческой жизни, как нам кажется, не боясь причинить умирающему дополнительные страдания. В случае необходимости считают правильным применить эвтаназию (в немецком языке существует концепт *Hilfe beim Suizid*). Они честно соблюдают все свои обязательства, действуют так, как положено в рамках закона, стараются не врать и открыто говорить о своих чувствах.

Автор-журналист, который на протяжении всей истории стремится получить от Ларисы максимум сведений, в конце произведения, видимо, набрав достаточно материала, обрывает рассказ героини о страхе смерти и заявляет об отсутствии

интереса со своей стороны. На вопрос героини о том, придет ли он на ее похороны, отвечает отрицательно.

Интерпретируя данное произведение в студенческой аудитории, можно прокомментировать его, спросить мнения молодых людей, затронуть некоторые этические стороны обсуждаемой проблематики. На основе подобного художественного текста или других материалов обучающиеся открывают для себя неизвестные им ранее особенности социальной и бытовой жизни в немецкоязычных странах.

Другим примером обозначенной проблематики может послужить представленная в современной публицистике и литературе тема жесткой регламентированности жизни немецкоговорящего социума и индивида. Так, при изучении концептов *Familie, Alter, ältere Menschen* выясняется, что многие немцы посещают родителей один раз в год на Рождество. Если пожилые люди не в состоянии обслуживать себя, им предлагают переехать в *Altenheim*, в котором пенсионерам положен уход, страховка (*Krankenversicherung und Pflegezusatzversicherung*), сиделка (*KrankenpflegerIn*) и т.д. Считаем, что знакомство с подобными особенностями жизни социума, зачастую не совпадающими с родной культурой обучающихся, необходимо будущим специалистам для полноценного участия в межкультурной коммуникации.

Таким образом, в процессе анализа художественных, публицистических и научных текстов возможно реконструировать отраженную в них картину мира автора и общества в целом, а также выявить фрагменты ее содержания – культурные концепты. При этом ключевой концепт текстового документа является ядром индивидуально-авторской картины мира, представленной в источнике. В процессе работы над текстом молодые дипломаты описывают языковые реализации ключевого концепта и таким образом реконструируют его содержание.

Итак, в данном параграфе были исследованы дидактические особенности текстов культуры, используемых в процессе освоения концептосферы немецкого языка. Изучена специфика художественных, публицистических и научных текстов как средства обучения иностранному языку. Разработаны критерии отбора и

отобран литературный минимум студента-международника. Раскрыты особенности фактуальной и концептуальной, эксплицитной и имплицитной информации описанных видов аутентичных текстов, предназначенной для осмысления с целью овладения содержанием ключевых концептов.

Логика дальнейшего изложения требует более глубокого изучения текстов одного из рассмотренных стилей, содержащего актуальные сведения о лингвокультурных концептах и наиболее распространенного в современном дискурсе – медийных текстов немецкоязычного лингвосоциума.

3.4. Медиатекст в современной образовательной парадигме по иностранному языку

Тексты медиадискурса или медиатексты представляют собой основной источник актуальной информации о культуре стран немецкого языка. В своей совокупности они составляют одну из наиболее распространенных форм бытования современного языка [Добросклонская, 2020, с. 5] и содержат актуальные сведения о национально-культурных особенностях жизни и быта немцев, ценностных ориентирах, моделях поведения.

Тексты массмедиа являют собой продукт современной культуры, обозначаемой учеными в качестве медиацентричной, в отличие от литературоцентричной культуры предыдущего столетия [Анненкова, 2012, с. 5]. Они лидируют в контексте идеологического влияния на человека и социум, представляют собой ведущий социализирующий институт и мощный механизм воздействия на личность [Павлова, 2007, с. 7, с. 32].

Современные медиа зачастую оказывают на человека более сильное воздействие, нежели семья и окружающая социальная среда. Они влияют на общественное мнение, культуру поведения и сознание человека, расставляют акценты в изображении действительности и таким образом определяют настроения в социуме. Однако, несмотря на огромный манипулятивный потенциал СМИ, без их использования в процессе обучения иностранному языку и культуре

невозможно обойтись. Ведь медиа представляют собой, по существу, единственный источник актуальной информации о насущных проблемах немецкоговорящего лингвосоциума, событиях, явлениях, фактах сегодняшнего дня.

Привлечение медиатекстов в процесс изучения ИЯ позволяет проявить картину мира, понять особенности современного образа жизни немцев, увидеть актуальное состояние концептосферы немецкого языка. В качестве других преимуществ их имплементации в обучение можно назвать актуальность и новизну воспринимаемой студентами информации, ее оперативный характер, доступность, существование нескольких каналов поступления новых сведений, жанровую и стилистическую разнородность материалов, присутствие мнений ведущих специалистов-носителей языка по вопросам экономики, общественных процессов, политики, культуры [Меркиш, 2016 а].

Исходя из этого, работа с медиатекстами выходит на первый план в процессе постижения культуры немецкоговорящих стран. При грамотном методическом сопровождении, обучении приемам анализа и синтеза, постижении основ информационной безопасности работа со СМИ дает обширный пласт информации, позволяет увидеть мир глазами немцев и понять особенности их миропонимания. Соответственно, тексты массмедиа предстают в качестве основного информационного ресурса, содержащего сведения о современной концептосфере немецкого языка.

В современной лингвистике медиатекст, в отличие от классического понимания текста, рассматривается в качестве последовательности любых, а не исключительно вербальных знаков. Тем самым его концепция выходит за границы вербального уровня. В противоположность линейному толкованию текста, при котором он рассматривается как связанный общей идеей ряд вербальных знаков, текст массмедиа проявляет качества объемности и многослойности [Добросклонская, 2008, с. 26-27, с. 30], [Добросклонская, 2020, с. 26, с. 30].

Сегодня классическое понимание текста дополняется новыми измерениями. Это объясняется соединением вербальной части текста СМИ с медийными

свойствами радио, телевидения и Интернета. Таким образом, массовая коммуникация раздвигает границы понятия «текст» и трансформирует его в полимедийный. Текст получает новые структурно-смысловые характеристики, зависящие от технологических свойств каждого конкретного средства массовой информации.

В процессе становления единого информационного пространства происходит развитие мультимедийных платформ, предлагающих современные средства для разработки и продвижения медиапродуктов. Создающиеся на их основе тексты объединяют весь медиаинструментарий классических СМИ и дополняют его возможностями мультимедийных технологий. Как следствие, медиатекст предстает сегодня в качестве поликодовой сущности, представляющей собой серию знаков различных семиотических систем – графических, звуковых, визуальных, языковых – и объединяющей элементы вербального и медийного уровней [там же, с. 26-28, с. 112].

Проблемам медиатекста и медиаречи посвящено значительное количество отечественных и зарубежных исследований (к примеру: [Богуславская, 2008], [Дейк, 2015], [Добросклонская, 2008, 2020], [Каминская, 2009], [Кибрик, 2008], [Сметанина, 2002], [Современный медиатекст, 2013], [Солганик, 2005], [Чичерина, 2008], [Kleinberger, 2010], [Lenk, 2019], [Luginbühl, 2014] и др).

Ученые выделяют некоторые центральные характеристики медийных текстов, такие, как: многомерность, динамический характер, социально-регулятивная природа (см., к примеру, [Засурский, 2005], [Рогозина, 2003], [Солганик, 2005], [Чичерина, 2008] и др.). Под многомерностью, обозначаемой в качестве полифоничности или многоплановости, понимается интеграция гетерогенных элементов – вербальных, визуальных, аудитивных, аудиовизуальных – в общем смысловом пространстве текста.

При рассмотрении динамического характера дифференцируют внутритекстовый, надтекстовый и гипертекстовый уровни. Внутритекстовый уровень коррелирует с речевой стороной фиксации окружающей действительности. Он позволяет сопоставить развитие действий и деятельности в

реальной действительности и их отражение при помощи конкретных языковых средств в тексте СМИ. Надтекстовый уровень базируется на разграничении коммуникативной деятельности автора и реципиента. При этом первая направлена на продукцию высказывания и кодирование сообщения, а вторая – на декодирование, осмысление и применение новой информации. Соответственно, взаимодействие участников описанной непрямой коммуникации определяется в качестве надтекстового. Гипертекстовый уровень выделяется на фоне включенности медиатекстов в глобальное информационное пространство. Он фиксируется благодаря возрастающей многомерности текста и приобретению им гипертекстового характера [Славкин, 2005, с. 16-20].

И, наконец, социально-регулятивная природа аутентичного медиатекста зависит, с одной стороны, от его выраженной прагматической направленности, то есть ориентации на результат и конкретную целевую группу. С другой стороны, она определяется крайне низкой возможностью верификации описанных фактов и событий в реальной действительности ввиду ограниченности пространственно-временного континуума реципиента, а именно – его положения во времени и пространстве. Помимо этого, следует учитывать, что текст массмедиа транслирует не только фактическую, но и эмоционально-ценностную информацию. Тем самым он превращается в реальное средство воздействия на когнитивную сферу студента-международника, способное модифицировать его индивидуальную картину мира [Чичерина, 2008, с. 16]).

В данной связи при рецепции медиатекста целесообразно принимать во внимание наличие в его структуре нескольких слоев – вербального, медийного, концептуального или когнитивно-идеологического. Ведь текст СМИ зачастую выступает в качестве своеобразного кода, на основе которого в индивидуальном сознании реципиента и, более того, в сознании социума конструируется картина окружающей действительности.

В свою очередь, при интерпретации фактов и событий окружающей реальности медиатекст опирается на укорененные в конкретной национально-культурной общности представления, понятия, идеалы, нормы и ценности.

Интерпретация представляет собой когнитивный процесс, направленный на распознавание и прочтение смысла явлений, поступков, действий и событий. В качестве ее основных компонентов рассматривают объект интерпретации, коммуникативную интенцию и оценку создателя текста, а также идеологические и культуроспецифические параметры, оказывающие определенное воздействие на результат. В дополнение к перечисленным компонентам необходимо учитывать и «диапазон интерпретации», понимаемый как интервал идеологических, социокультурных и языковых различий при трактовке явлений и событий [Добросклонская, 2020, с. 123-124].

Из сказанного вытекает, что наше восприятие внешнего, а нередко и собственного внутреннего мира зависит от презентации картины мира средствами СМИ. В познании окружающей действительности мы опирается на чувственный опыт, а в случае его отсутствия черпаем знания из медиареконструкций реальности. Особенно ярко это проявляется в процессе изучения иностранного языка и столкновения с неизвестным ранее сегментом действительности.

Здесь наблюдается еще большая зависимость от картины мира, впитанной вместе с текстами культуры, созданными иностранцами. В данном контексте особенную актуальность приобретает развитие критического мышления, аналитических способностей, умения сопоставлять и делать собственные выводы. Важную роль в адекватном восприятии информации играет и сформированный в сознании молодых дипломатов культурно-информационный базис.

Вместе с тем в целях подготовки к профессиональной иноязычной коммуникации будущему специалисту жизненно необходимо регулярно воспринимать сообщения национальных СМИ, задающих нормы поведения, формирующих картину мира и ценности собеседников – носителей языка. Ведь именно тексты современных массмедиа воспроизводят социальные, экономические, политические преобразования в обществе, отражают новые понятия и концепты. При целенаправленном рассмотрении они позволяют увидеть культурную и политическую специфику изучаемого социума и даже концептуальные различия нескольких сопоставляемых сообществ.

Как отмечают ученые, сегодня медийность проникает во все сферы жизни социума, при этом медиареальность постепенно заменяет все другие виды реальности [Карасик, 2015, с. 193]. Медиадискурс реализуется в печатных изданиях, в форме электронной трансляции по каналам радио и телевидения, а также в форме компьютерно-опосредованной передачи информации.

Печатные тексты включают в себя вербальный ряд, дополненный системой графических компонентов. Они являются наиболее сложным для восприятия источником новых сведений, ведь их рецепция требует интеллектуальных усилий со стороны обучающегося. Информация в печатном тексте подается последовательно, ввиду чего данный вид СМИ относят к линейным средствам информирования, а, к примеру, телевидение – к дискретному типу [Павлова, 2007, с. 83].

При освоении концептуальной информации использование печатных материалов предполагает вдумчивую работу с источником и неоднократное повторное прочтение. В процессе осмысления новых концептов отсутствует ограничение по времени, что облегчает усвоение новых сведений и затрудняет возможность манипуляции молодыми специалистами.

В качестве примера использования печатных текстов СМИ в процессе постижения концептосферы немецкого языка приведем статью «Söder über die Ampel: Schlechteste Regierung, die Deutschland je hatte», представленную в рубрике «Politischer Aschermittwoch» (см. Приложение 4).

При чтении данной публикации студенты знакомятся с уникальным концептом немецкой культуры *Politischer Aschermittwoch* (политическая пепельная среда), чей понятийный компонент можно представить как традиционные собрания политиков Германии в первый день после карнавала. В отличие от Aschermittwoch (пепельной среды) – дня, в который раньше немцы буквально посыпали голову пеплом в знак начала Великого поста, в политическую пепельную среду в каждой федеральной земле происходят оживленные дебаты, в процессе которых политических противников буквально осыпают шуточными оскорблениями.

Немецкие газеты готовят целые разделы со статьями в честь данного политического события. Можно предложить обучающимся ознакомиться с некоторыми из них, в частности, с приведенной выше публикацией, в которой описывается политическая пепельная среда Баварской партии «Христианско-социальный союз». В ходе мероприятия председатель партии Маркус Зёдер резко и ярко характеризует партию-конкурента и правительство. По его словам, правящая «светофорная» коалиция (*Ampelkoalition*) – это самое плохое правительство, которое когда-либо было в Германии. Бывшего министра обороны Кристину Ламбрехт он называет позором для Германии, а действующего министра иностранных дел Анналену Бербок – угрозой безопасности страны.

Как видим, из приведенной публикации можно получить представление о концепте *Politischer Aschermittwoch,* его понятийном, образном, эмоциональном, ценностном, символическом компонентах. Помимо этого, студенты могут ознакомится с концептами *Ampelkoalition, Regierungskoalition, Bundesregierung, Verteidigungsministerin, Außenministerin, Bundestagswahl, CSU-Vorsitzende(r), Landtagswahlkampf.*

Перейдем к рассмотрению следующего вида медиатекстов – текстов радио и телевидения. Радио является аудитивным медиа, применение которого в процессе обучения ИЯ развивает умение аудирования. Радиотексты состоят из вербального компонента, дополненного звуковым сопровождением. При использовании данного СМИ реализуется, как правило, одно- или двукратный характер предъявления информации и естественный темп речи, поэтому понимание новых сведений требует определенных усилий со стороны студентов.

В качестве примера аудиотекстов приведем новостной репортаж «Debatte über 49-Euro-Ticket» радиостанции «Deutschlandfunk», в котором раскрывается содержание универсального концепта современной немецкой культуры *49-Euro-Ticket* (см. Приложение 4).

Das 49-Euro-Ticket, называемый также *Deutschlandticket,* представляет собой универсальный проездной билет для передвижения по территории Германии. В новостной статье сообщается, что билет вводится на всей территории Германии в

качестве абонемента и будет действовать в местном и региональном транспорте (*Nah- und Regionalverkehr*).

По сравнению с радиотекстами тексты телевидения могут более глубоко воздействовать на психику обучающегося. Видеотекст состоит из вербального компонента, дополненного звуком и видеорядом. При рецепции видеоматериалов задействуются зрительный и слуховой каналы поступления информации. Это усиливает влияние на эмоциональную сферу молодого специалиста, его подсознание и сознание. Тексты телевидения носят визуальный характер, что позволяет иллюстрировать образный компонент изучаемых концептов культуры.

Примером видеотекстов, используемых для освоения содержания лингвоконцептов, могут послужить новостные передачи «Nachrichten in 100 Sekunden», «Tagesschau» или «Tagesthemen» медиахолдинга ARD, ежедневно предоставляющие актуальную информацию о политике, экономике и культуре современной Германии. Помимо новостных лент, предлагаемых студентам на каждом занятии в мультимедиа аудитории, здесь интенсивно используются видеотрансляции, фрагменты документальных фильмов и ток-шоу, короткометражные научно-популярные видео, художественные фильмы, видеоклипы, видеосюжеты, посвященные изучаемой проблематике.

Например, при рассмотрении темы «Ferien. Urlaub» обучающимся был предложен видеофильм «Offline im Urlaub», фокус которого направлен на раскрытие содержания культурно-специфического концепта *Offline-Urlaub* (см. Приложение 4). В видеофильме авторы в яркой и наглядной форме раскрывают содержание концепта, данного в заглавии. *Offline-Urlaub* – набирающая популярность в Европе и Германии форма отпуска, при которой человек не пользуется телефоном и электронной почтой.

Перед студентами встают картины жизни главной героини Астрид, живущей в Вене и проводящей свой рабочий день и свободное время перед компьютером. Однако в отпуск героиня едет на ферму (*Biobauernhof*), выключает на неделю мобильный телефон и оказывается полностью свободной. При помощи видеоизображения достаточно глубоко проявляется образный компонент концепта,

помимо этого удается эксплицировать его понятийный, ассоциативный, эмоциональный и ценностный компоненты.

В качестве дополнения обучающимся предлагается аудиотекст «Ein Recht auf Feierabend», в котором рассмотренный концепт наполняется дополнительной информацией. Помимо ключевого концепта *offline gehen*, в тексте представлены такие лингвоконцепты, как *Recht auf Offline*, *Arbeitspensum*, *nach der Arbeit unerreichbar sein* и другие.

Перейдем к рассмотрению текстов сети Интернет, представляющей собой массмедиа нелинейного характера с уникальной структурой информационного поля. Тексты массмедиа, сохраненные в Глобальной сети, являются гипертекстами, содержащими слова или фразы, связанные с другими публикациями при помощи системы гиперссылок. Студент имеет возможность перехода по ссылкам статьи и попадания в новые, связанные с ней материалы. Таким образом, в гипертексте информация разворачивается как линейно, так и в глубину межтекстовых связей.

Помимо группировки массмедийных текстов, исходя из каналов их распространения, возможна классификация на основе таких критериев, как способ и форма создания и воспроизведения, функционально-жанровый тип, тематическая доминанта. По способу создания можно различать авторские и корпоративные тексты, по форме – устные и письменные. Учитывая содержательные характеристики, тексты относят к следующим тематическим блокам: новости международной и региональной жизни, культура, экономика, политика, спорт [Добросклонская, 2020, с. 34-39].

В современной сфере массовой коммуникации происходит постоянное движение, смешение жанров, что лишает медиатекст признака устойчивости. Однако ориентация на параметр функционально-жанровой принадлежности позволяет выделить несколько основных типов сетевого текста. К ним относятся новости, медиа аналитика, публицистика и реклама. Новостные тексты направлены на сообщение актуальных сведений и информирование читателя или слушателя. Медиааналитика или комментарии, помимо сообщения новых данных и фактов, воздействует на реципиента через оценку передаваемой информации.

Публицистика, то есть авторские тематические материалы, реализует в большей степени художественно-эстетическое воздействие на читателя. Рекламные материалы объединяют воздействие на студента на основе набора лингвостилистических средств и специфических медиатехнологий [там же, с. 37-39].

Медиатексты на немецком языке представлены в средствах массовой информации Германии, Австрии и Швейцарии. В целях освоения содержания ключевых концептов немецкой культуры в обучении специалистов-международников используются тексты ведущих СМИ, играющих значительную роль в жизни лингвосоциума.

К наиболее популярным массмедиа ФРГ можно отнести газеты «Süddeutsche Zeitung», «Die Welt», «Frankfurter Rundschau», «Die Tageszeitung», «Bild», «Handelsblatt», журналы «Stern, «Focus».

Ежедневно выходящая в Мюнхене леволиберальная «Süddeutsche Zeitung» (URL: www.sueddeutsche.de) заслуженно называется общенациональной. Ее тираж составляет почти полмиллиона экземпляров.

Газета «Die Welt» (URL: www.welt.de) представляет собой влиятельное ежедневное информационное издание, которое пользуется большой популярностью у бизнес-элиты. Газета содержит большое количество аналитических материалов и относится к правому, наиболее консервативному политическому крылу.

Газета «Die Tageszeitung» (URL: www.taz.de), известна как крайне левое издание, независимое от политических партий и концернов. «taz» называют рупором леворадикального и зеленого движения в Германии, ее статьи зачастую носят провокационный, антивоенный и антинационалистический характер. Газета «Frankfurter Rundschau» (URL: www.fr.de) является рупором социал-демократов. Экономическая проблематика представлена в специализированной финансовой «Handelsblatt» (URL: www.handelsblatt.com), известной в качестве ежедневной биржевой газеты.

«Bild» (URL: www.bild.de) является главным таблоидом Германии, выходящим каждый день с понедельника по субботу. Тираж газеты составляет более трех с половиной миллионов экземпляров, и это делает ее самой читаемой газетой. Информация в «Bild» выражается прежде всего посредством невербального ряда – фотографий, фоторепортажей. Здесь присутствуют яркие, кричащие заголовки, притягивающие внимание читателей. Неудивительно, что газета регулярно подвергается критике за нарушение профессиональной этики, публикацию непроверенной и скандальной информации. Так, «Bild» обвиняют в распространении правых взглядов, низких моральных стандартах корреспондентов и невысоком качестве работы. Однако несмотря на это, «Bild» представляет собой одну из наиболее влиятельных сил, формирующих общественное мнение и, как следствие, политику ФРГ.

Аналитические иллюстрированные журналы «Stern», «Focus» отражают актуальную общественно-политическую проблематику. Аудитория гамбургского «Stern» (URL: www.stern.de) составляет около полумиллиона немцев. Издание позиционирует себя как информационно-политический иллюстрированный еженедельник либерально-консервативного толка. Его читателей привлекает тематическое многообразие и обилие фотоматериалов.

Журнал «Focus» (URL: www.focus.de) выходит в баварском Мюнхене тиражом около двести пятьдесят тысяч экземпляров. Он является более молодым консервативным журналом, известным кратким профессиональным анализом проблем современности.

Кроме рассмотренных СМИ, каждое из которых имеет собственное интернет-издание, большой популярностью среди немцев пользуются интернет-порталы «t-online.de», «WEB.DE», «GMX». «t-online.de» – самый крупный новостной портал ФРГ, сообщающий информацию об актуальных событиях и предлагающий пользователям услуги современных интернет-сервисов. «WEB.DE» и «GMX» выполняют аналогичные функции, но находятся, соответственно, на второй и третьей позиции по популярности.

Помимо прессы в роли источников информации о языке и культуре Германии выступают радио и телевидение. К ведущим радиостанциям, материалы которых интенсивно используются на продвинутой ступени обучения международников, можно отнести Западно-Германское радио «WDR» (URL: www.wdr.de) и Немецкое радио «Deutschlandradio» (URL: www.dradio.de). К популярным телерадиокомпаниям, чьи передачи и фильмы дополняют содержание обучения – первый канал немецкой общественной телекомпании «ARD» (URL: www.ard.de), второй канал общественного телевидения «ZDF» (URL: www.zdf.de), информационно-новостной канал «N-TV» (URL: www.n-tv.de), популярную в ФРГ люксембургскую телерадиокомпанию «RTL» (URL: www.rtl.de), франко-немецкий канал «ARTE» (URL: www.arte.de), германо-австро-швейцарский канал с культурной направленностью «3 SAT» (URL: www.3sat.de).

Наиболее влиятельными СМИ Австрии, отражающими специфику культуры и менталитета, являются: крупнейшая газета «Kronen Zeitung» с аудиторией почти в три миллиона человек, публикующая новости политики, общества и культуры, популярная бесплатная газета «Heute», ежедневные венские газеты «Der Standard» и «Kurier», либеральная «Die Presse».

К ведущим СМИ Швейцарии, представляющим особенности немецкоговорящего лингвосоциума, относятся левоцентристская газета-таблоид и одноименный медиа-портал «Blick», национальная ежедневная газета «Tages-Anzeiger», старейшая газета страны «Neue Zürcher Zeitung», бесплатная газета «20 min», новостные порталы «Nau.ch», «Watson», телерадиокомпания «SRF».

Перечисленные СМИ представляют собой официальные источники информации, однако, аутентичный иноязычный контент может производиться, в принципе, любыми пользователями сети интернет, говорящими на ИЯ. Как следствие, современное информационное пространство беспрерывно наполняется все новыми и новыми медиаматериалами. Современные технологии создания медиатекстов позволили изменить способы их производства и модель распространения.

В данной связи ученые говорят о медиатекстах первого, второго и третьего порядка, учитывая при этом источник контента и платформы его распространения. Тексты «первого порядка» создаются журналистами на базе крупных национальных и региональных СМИ. Они рассматриваются как стержневые или структурообразующие и образуют базовый медиапродукт. Медиатексты «второго порядка», распространяются блоггерами и другими аналогичными субъектами – источниками информации. И наконец, к текстам «третьего порядка» относят материалы, продуцируемые любыми индивидуальными пользователями, то есть «личные» истории, посты, видео на разнообразных медиаресурсах. Приведенная дифференциация дает возможность проиллюстрировать внутреннюю структурированность сетевого медиаконтента, а также выделить базовые типы медиатекстов исходя из конкретных критериев [Добросклонская, 2020, с. 41-42].

В последние десятилетия ученые выявляют существенные преобразования медиаречи. К основным факторам, влияющим на динамику лингвоформатных свойств медиатекстов, относят совершенствование медиатехнологий, создание новых возможностей для продукции и распространения индивидуального контента, заимствование медиаформатов и унификацию информационно-вещательных стилей [там же, с. 40-44].

В процессе изучения иностранного языка и освоения новых феноменов культуры могут использоваться различные виды текстов, представленные в виртуальном пространстве. Целесообразность их применения определяется концептно-информационной ценностью, насыщенностью информацией о картине мира, традициях, культуре, экономике, истории.

Сегодня тексты, используемые для освоения содержания лингвоконцептов, зачастую совмещают признаки нескольких журналистских жанров, содержат не только вербальную, но и невербальную информацию в виде дополнительного визуального или аудиального компонента. Налицо тенденции размывания границ между традиционными каналами распространения информации и заимствования медиаформатов.

Так, на интернет-портале первого канала немецкого телевидения ARD представлены не только видео-, но и аудио подкасты, фотодокументация, текстовые материалы. Например, лингвоконцепт *Besteuerung* дополнительно к серии видеоматериалов представлен в печатном тексте «Hürden auf dem Weg zur globalen Mindeststeuer», а также в аудиотексте-комментарии «Kampf gegen Schlupflöcher: Besteuerung multinationaler Unternehmen» («Борьба с лазейками: налогообложение многонациональных корпораций»).

Аудиотекст содержит информацию о содержании лингвоконцептов, отражающих экономическую проблематику (мегаконцепта *Besteuerung,* макроконцептов *globale Mindeststeuer*, *Steuersystem, Steuervergünstigungen, Marktstaaten, weltweite Mindestbesteuerung)* и может использоваться на продвинутом этапе обучения в бакалавриате и магистратуре факультета международных экономических отношений (текст представлен в Приложении 4).

Медиатексты заключают в себе колоссальный объем информации о лингвокультурных концептах. Однако при их использовании следует учитывать способность и свойство медиа преобразовывать реальность и создавать на ее основе медиареальность, то есть отраженную картину действительности.

Медийный дискурс преследует три основные цели – информирование, развлечение и воздействие. При отборе текстов в дидактических целях необходимо помнить, что любое информирование заключает в себе интерпретационную составляющую, то есть имеет в своем составе средства адаптации сообщаемых сведений, исходя из предмета речи, обстоятельств коммуникации, отношений между коммуникантами. Помимо этого, медиатекст содержит явную или неявную оценку передаваемых фактов и событий, определяет их значимость путем помещения на первый план либо в фоновую часть медиаматериала, а также не исключает умышленное или неумышленное искажение ситуации. Соответственно, в итоге трансформации информации в сознании реципиента формируется преобразованная картина мира [Карасик, 2020, с. 19].

Для медийной картины мира характерны некоторые особенности:

– Окружающая действительность понимается в упрощенном виде;

– Рациональное восприятие реальности сворачивается в пользу ее эмоционально-оценочного восприятия. Ведь рациональная трактовка предполагает затрату определенных усилий, анализа ситуации, а эмоциональная – моментальна, одномерна, спонтанна;

– Рациональная оценка данных и фактов дискурсивна, она проявляется в развернутых высказываниях, с вычленением главного и второстепенного. Эмоциональная оценка нацелена на редукцию высказывания и преобразование его в простой образ, не предполагающий целенаправленной деятельности для его разгадки [там же, с. 22].

Тем самым анализируя медийное преобразование реальности, исследователи отмечают тенденции примитивизации действительности, дерационализации познания окружающего мира, преобладания нетекстовой презентации новых сведений, замещения фактов фейками и фактоидами, стандартизацию реакций реципиентов на новые сведения, постановочность в информационных источниках, замещающую фиксацию конкретных фактов [там же, с. 23].

В процессе привлечения текстов СМИ к осмыслению концептосферы немецкого языка необходимо учитывать их перечисленные особенности. Помимо этого, следует знать и дидактически переосмыслить тот факт, что в современном медиадискурсе текстовая информация постепенно теряет свое первенство. На первый план выходит визуальная информация, а текст становится дополнением к фото- и видеоизображению.

Рецепция печатного текста требует от студента-международника рассуждения и анализа, в то же время восприятие визуального и видеорядов дается гораздо легче, не требует даже знания иностранного языка. Однако именно мультимодальный образ, созданный средствами электронных СМИ, воздействует на подсознание обучающегося и, как следствие, обладает высоким суггестивным потенциалом. Изложенные факты необходимо учитывать при подборе информационных источников и разработке стратегий нивелирования их влияния.

Таким образом, в настоящем параграфе был рассмотрен феномен медийного текста, используемого при обучении языку и культуре. Проанализированы

дидактические особенности текстов печатных изданий, радио, телевидения, а также компьютерно-опосредованной передачи культурно-концептной информации. Представлены наиболее популярные СМИ, формирующие современный медиаландшафт ФРГ, Австрии и Швейцарии. Показаны тенденции, характерные для медиадискурса, рассмотрены особенности медийной картины мира.

Дальнейшее исследование предполагает изучение виртуальной сферы функционирования медиатекстов – цифровой культурно-языковой среды, моделирование которой повышает эффективность иноязычного образования.

3.5. Мультимедийная культурно-языковая среда как средство обучения и присвоения содержательных компонентов в учебном процессе по иностранному языку в высшем учебном заведении

Современный уровень развития цифровых технологий позволяет активизировать процесс изучения языка и освоения его концептосферы за счет использования смоделированного иноязычного коммуникативного пространства. Создание такого учебного культурно-языкового окружения дает возможность привнесения в процесс обучения преимуществ естественной языковой среды [Меркиш, 2021 б].

Культурно-языковая среда является важным компонентом методической системы обучения немецкому языку дипломатических кадров. Она

– обеспечивает адекватность усвоения языка и культуры в соответствии с запросами общества;

– моделирует условия применения языка и культурных знаний (пока в учебных условиях);

– стимулирует и активизирует потребности обучающихся;

– создает условия адекватности для использования языкового, речевого и культурно ориентированного материала;

– стирает грани между условно выполняемыми действиями с языком и культурой с реальными речевыми действиями студентов.

Особенную роль в создании виртуальной среды играют средства мультимедиа, к которым относят аппаратные и программные средства, позволяющие воспроизводить полученную информацию.

Моделируемая цифровая среда имеет двукомпонентную природу. Ее языковая часть представляет собой аутентичную речь, воспринимаемую обучающимися. Помимо этого, языковая среда понимается в качестве одного из видов этноязыкового коммуникативного пространства, в котором осуществляется общение агентов коммуникации [Жеребило, 2010]. Изучение языковой среды как дидактической категории в методике обучения ИЯ содержится, к примеру, в диссертации Л. И. Харченковой [Харченкова, 1997, с. 87-111].

Вторым компонентом коммуникативной среды выступает ее культурная составляющая, отраженная в языке и передаваемая при помощи языка. Культурную среду можно охарактеризовать в качестве комплекса культурных факторов – традиций, обычаев, верований, идей, концептов, ценностей, которые воздействуют на мышление, картину мира и образ жизни носителей языка [Меркиш, 2024 а].

Тем самым **виртуальная мультимедийная культурно-языковая среда представляет собой смоделированное цифровое коммуникативное пространство, позволяющее реализовать рецепцию иноязычной речи и передаваемой ею культуры** [Меркиш, 2015].

В процессе обучения возможно несколько вариантов использования мультимедийной среды: во-первых, ее применение в учебной аудитории в процессе работы в группе под руководством преподавателя. Во-вторых, самостоятельное применение обучающимися виртуального культурно-языкового пространства (о проблематике самостоятельной работы студентов, изучающих ИЯ, см., к примеру, [Коряковцева, 2002], [Тамбовкина, 2007], [Чикнаверова, 2016], [Egel, 2009], [Feryok, 2013], [Morrison, 2012], [Nakata, 2011],

[O'Reilly, 2014], [Reinders, 2011], [Richards, 2015], [Rivers, 2002], [Sahragard, 2011] и др.).

Первую опцию, предполагающую работу с совокупностью обобранных текстов мультимедиа, назовем обучением в **организованной среде**. Соответственно, вторую, направленную на самостоятельную рецепцию медиатекстов Глобальной сети, обозначим в качестве автономного обучения в **неорганизованной среде**.

При работе со студентами в организованной среде релевантны проблемы целеполагания, отбора материала, выделения лексического и грамматического минимумов, подготовки лингводидактического сопровождения. В ситуации автономного моделирования среды такие дидактические задачи не ставятся.

В первом случае при создании культурно-языковой среды на занятии реализуется активная рецепция и осмысление культурно-концептных сведений, преобладает произвольное запоминание данных и фактов, активно задействованы мозг, внимание и память обучающихся. Во втором случае в неорганизованной среде возможны несколько вариантов восприятия информации.

Одним из них является «активное» аудирование, при котором будущий дипломат реализует метакогнитивные стратегии изучения ИЯ и культуры, самостоятельно формулирует и затем решает поставленные задачи. Другой возможностью можно считать «пассивную» рецепцию новых сведений, для которой характерно непроизвольное запоминание материала. Такое аудирование осуществляется в случае пребывания в среде в состоянии физического и интеллектуального расслабления. Например, при комбинации с другими видами деятельности: поездке на машине, в транспорте, велосипеде, принятием пищи, занятиях спортом.

В интенсивных методах восприятию новых знаний в состоянии релаксации придается большое значение. Считают, что такое освоение информации, похожее на рецепцию в состоянии легкого, поверхностного сна, пробуждает

повышенную способность к запоминанию новых сведений и языковых средств их выражения [Китайгородская, 2009].

В процессе изучения языка и постижения лингвоконцептов виртуальная культурно-языковой среда выполняет несколько **функций: информационную, обучающую, диагностирующую, мотивационную**.

Информационная функция виртуального коммуникативного пространства реализуется в сообщении студентам актуальных сведений о содержании, структуре и специфике языковых концептов. Обучающая функция отражает возможность усвоения специалистами языкового материала и приобретения культурно-концептных знаний. Диагностирующая функция заключается в самостоятельном оценивании уровня сформированности фонетических, грамматических и лексических навыков, речевых умений, а также социокультурной компетенции.

Мотивационная функция направлена на повышение интереса дипломатических кадров к изучению немецкого языка и культуры. Расширение мотивационного спектра достигается за счет вовлечения эмоций молодых людей, благодаря чему пребывание в искусственно созданной среде похожим на пребывание в реальной иноязычной действительности. Кроме того, среда активизирует внутренние ресурсы обучающихся, подключает их аналитические и языковые способности.

Таким образом, «погружение» студентов в иноязычную виртуальную реальность имеет множество преимуществ. Здесь реализуется как произвольное, так и непроизвольное запоминание концептной информации и языковых средств ее выражения. Будущими экспертами прослеживается употребление лексики, вербализующей концепты, и принадлежащей к разным регистрам (литературная, разговорная, сниженная, фамильярная). Осуществляется контекстуальная семантизация ЛЕ, репрезентирующих концепты культуры, становится возможным анализ их сочетаемости [Merkish, 2018 a].

Кроме того, достоинством мультимедийного лингвокультурного окружения является «**феномен повторного пребывания в среде»,** то есть

возможность неоднократного прослушивания аудиотекстов и просмотра видеоматериалов. И, наконец, учебное «погружение» раскрывает различия родной и изучаемой культур, препятствует развитию языковой и лингвокультурной интерференции, способствует формированию вторичной языковой личности студента.

Однако, изучая различные аспекты использования виртуального пространства в дидактических целях, необходимо учесть потенциальную возможность его негативного воздействия на обучающихся. Процессы аккультурации, характерные для длительного пребывания в естественной среде, наблюдаются и при нахождении в учебном культурно-языковом окружении. Следовательно, влияние среды, складывающееся из воздействия множества иноязычных и инокультурных текстов, нельзя недооценивать.

В данной связи в качестве наглядной иллюстрации можно привести ситуацию с изменениями в массовом сознании населения, последовавшими за распадом Советского Союза. Во времена перестройки на русскоязычного человека буквально хлынул поток разнообразной, ставшей доступной информации. В результате произошло постепенное смещение ценностных приоритетов, размывание традиционных устоев, внедрение идеологии индивидуализма и потребления.

В той же мере опасно воздействие среды, создаваемой современными иноязычными массмедиа. Конечно, необходимо учитывать защищенность студента родной культурой, в окружении которой он находится. Однако сегодня, в эру мобильных телефонов, каждая личность создает свою собственную среду, формирующую ее взгляды. А ведь особенно во времена столкновения культур и идеологий СМИ становятся оружием в информационной войне, и их влияние на молодые, неокрепшие личности существенно.

Так, при рецепции немецкоязычных медиатекстов, призванных формировать необходимое нам иноязычное коммуникативное пространство, зачастую становится очевидным, что идеологические установки автора не соответствуют ценностям реципиента. Например, во многих передачах

насаждается доктрина необходимости помощи больным людям в суициде (концепт *Hilfe beim Suizid*), поднимается и позитивно решается вопрос усыновления детей гомосексуальными семьями (концепт *Adoption von Kindern durch homosexuelle Familien*) или возможность суррогатного материнства (концепт *Leihmutterschaft*). Мы видим потенциальную угрозу именно в будничном тоне обсуждения аналогичных вопросов, ведь он показывает глубокую укорененность факта или явления в жизни социума.

В данной связи считаем, что при моделировании учебной культурно-языковой среды на первый план выходит проблема отбора медиатекстов, главным критерием которого является соответствие системе традиционных ценностей российского общества.

При изучении виртуального коммуникативного пространства следует учитывать и другие спорные моменты его моделирования в учебных целях. Так, хотелось бы обратить внимание на особенности представленности различных видов информации (вербальной, визуальной, числовой, статистической, образно-символической), презентуемой нелинейно и мозаично. Новые знания не выстаиваются логически и иерархически, отсутствует общепринятая система их изложения. Студент сталкивается с фрагментарными фактами и оценками, не объединенными рамками единой системы.

Вместе с тем замечено, что доступность новой информации в сети Интернет порождает утрату внимания к надежности и достоверности ее источников. В качестве новейших вызовов для современного российского общества исследователи определяют возрастающую сложность социума и сопутствующую этому процессу нравственную дезориентацию, а также повышение социальной безответственности личности [Зарубина, 2012, с. 257].

В силу вышесказанного, не стоит игнорировать воздействие Интернета, как инструмента, распахивающего границы нового социокультурного пространства. По утверждению ученых, в современном цифровом обществе наблюдается культурная депривация, то есть лишение молодых людей доступа к важным для их развития духовным ресурсам, отражающим культурный опыт

человечества. При этом отрицательное влияние виртуальной реальности проявляется в социальной аномии, при которой разрушена одна ценностно-нормативная система и не выстроена новая [Фельдштейн, 2011, с. 51].

Как видим, Интернет и создаваемая на его основе мультимедийная среда составляют новый культурный контекст с особым содержанием, не всегда поддающимся контролю, с особенными приемами предпочтения, внушения, научения. Сегодня студент-международник присваивает знания в условиях изменения их характера, систематизации, уровня и глубины.

Следовательно, одной из основных задач является выстраивание продуманной системы взаимодействия с глобальным виртуальным пространством как мощным средством познания мира. Необходимо обратить его потенциал во благо молодого поколения, которое нужно научить уважать Человека, воспитать в нем личностные качества, аккумулирующие лучшие черты конкретного этноса и общечеловеческие ценности [там же, с. 52].

В данной связи ученые говорят о необходимости повышения медиаграмотности студентов как умении использования различных видов медиаинформации, ее анализа, оценки и передачи. Ставится задача подготовки медиаграмотных членов общества, способных работать с потоками информации и критически воспринимать их содержание. Процесс образования и развития личности обучающегося, направленный на формирование культуры осмысления и интерпретации текстов массмедиа, получил название медиаобразования [см, к примеру, Чичерина, 2008].

Тем самым при моделировании виртуальной среды необходимо использовать комплекс мер, направленных на извлечение максимального количества преимуществ и нивелировку спорных моментов. Так, В. В. Сафонова предлагает предварять работу с медиатекстами анализом способностей студента опознавать способы и средства манипуляции его сознанием. Ученый рекомендует создавать дифференцированные шкалы, предназначенные для оценки уровня сформированности интегративных коммуникативно-когнитивных умений, направленных на распознавание надежности и

объективности источников, степени их общекультурной и профессиональной содержательности, а также диапазона профессионально-профильной, социокультурной и общекультурной ценности [Сафонова, 2017, с. 194-195].

Условиями использования виртуальной учебной среды в качестве надежного средства обучения должны стать, во-первых, тщательный отбор медиаинформации, во-вторых, организация грамотного методического сопровождения и, в-третьих, работа с каждым обучающимся над формированием системы ценностей и развитием критического мышления, позволяющего проводить культурно-критический анализ информации.

Представляется нецелесообразным пренебрегать возможностями, которые получила лингводидактика в связи с развитием Глобальной информационной сети. Подготовка квалифицированных специалистов должна включать в себя формирование спектра умений, направленных на работу с аутентичной медиаинформацией. Очевидно, что уровень владения студентами языком и культурой существенно возрастает в контексте учебного «погружения» в цифровое коммуникативное пространство.

Таким образом, в данном параграфе введено понятие виртуальной мультимедийной культурно-языковой среды, предложена ее дифференциация на организованную и неорганизованную, выделены функции, исследованы преимущества и спорные моменты использования в процессе освоения языковой и культурно-концептной информации.

Выводы по Главе 3

1. В главе изложено научное обоснование содержания обучения иностранному языку из перспективы культурно-концептного подхода, что представляет собой частнонаучный уровень аргументации ККП. Рассмотрены средства обучения и их трансформация в содержательные компоненты обучения ИЯ в контексте реализации разработанного подхода.

2. В современных условиях глобальной цифровой среды происходит трансформация системы средств обучения. Главным принципом отбора новейших

СО, используемых в рамках культурно-концептного подхода, является возможность максимально эффективно содействовать освоению студентами факультетов международной направленности лингвокультурных концептов как основных элементов изучаемой культуры.

3. Обновленная система средств обучения позволяет включать в учебный процесс необходимую культурно-концептную информацию, выступающую в качестве его ключевого содержательного компонента. При этом основной единицей содержания обучения немецкому языку в рамках ККП является культурный концепт. Именно он определяет отбор учебного материала, представленного иноязычными текстами культуры, лексическими единицами, объективирующими изучаемые феномены, и ресурсами, позволяющими проиллюстрировать их образный компонент.

4. Отбор содержания обучения осуществляется в следующей последовательности: 1) отбираются ключевые концепты, изучаемые на конкретной ступени обучения: мегаконцепты, макроконцепты и микроконцепты. Отобранные лингвоконцепты определяют изучаемую тематику. Мегаконцепты являются темообразующими, макроконцепты знаменуют собой изучаемые подтемы, микроконцепты – микротемы; 2) на базе отобранных концептов реализуется отбор языкового материала, репрезентирующего изучаемые смысловые единицы; 3) далее осуществляется отбор текстов культуры, содержащих культурно-концептные сведения.

5. В качестве центрального средства обучения и источника социокультурной информации рассмотрен иноязычный текст, содержащий информацию об изучаемых концептах, а также языковые единицы, обеспечивающие их вербализацию. В учебный процесс имплементируется логическая система текстовых материалов, включающая как тексты исторического наследия, так и современные источники.

6. Культурно-концептный подход представлен с позиций хронотопа, выявлен его потенциал осмысления иноязычной культуры из перспективы пространственно-временных отношений. Показано, что в процессе изучения языка

культура постигается в качестве сложного многоаспектного феномена, обладающего значимыми пространственными и временными характеристиками. При этом важная роль уделяется освоению культурно-исторических смыслов, раскрытию доминирующих ценностных ориентаций, конструированию картины мира, в основу которой положены категории пространства и времени.

7. Выявлено, что ККП способствует пониманию идей, владеющих социумом на той или иной стадии исторического развития и в современный период. Фактически идеи существенно влияют на векторы развития цивилизаций. Вся парадигма общественных преобразований, связей и отношений во многом выстраивается, исходя из господствующих суждений и доктрин. Поняв центральные идеи, определявшие исторический ход развития общества и государства и движущие ими в настоящий момент, международник освоит матрицу исторического и современного развития лингвосоциума, переосмыслит исторический контекст, сформировавший специфику мышления и мировосприятия носителей языка.

8. В контексте подхода предложено понятие концептно-информационной ценности текста, понимаемой в качестве суммы информации источника о лингвокультурных концептах. Культурно-концептные сведения могут быть представлены эксплицитно – в фактах, описаниях, суждениях, умозаключениях текста и имплицитно – в семантике языковых единиц, вербализующих изучаемые ментальные сущности. Имплицитная информация о концептах культуры хранится на денотативном, коннотативном, ассоциативном и метафорическом уровнях текста.

9. Разработаны критерии отбора текстов как центрального СО и единицы содержания обучения: концептно-информационная ценность, соответствие тематике программ подготовки специалистов международного профиля, созвучность интересам и профессиональным запросам студентов, новизна и актуальность сведений, соответствие языковому уровню обучающихся.

10. В качестве ресурса аутентичных сведений о содержании и структуре концептов рассмотрены художественные, публицистические и научные тексты. Их

привлечение позволяет сформировать в сознании дипломатических работников систему знаний, необходимую для успешного освоения концептосферы ИЯ.

11. Изучена специфика содержательно-фактуальной, -концептуальной, эксплицитной и имплицитной информации иноязычного источника, владение которой позволяет молодым экспертам проявить систему лингвокультурных концептов текста и эксплицировать их содержание.

12. Отобран минимизированный корпус художественных текстов, известных большинству носителей языка и отражающих ключевые концепты немецкой культуры. Владение данным литературно-концептным минимумом студента-международника окажет помощь в интерпретации иноязычной действительности, постижении мотивов и действий собеседника-иностранца и, в целом, в решении задач профессиональной межкультурной коммуникации.

13. Отбор мини-фонда художественных текстов осуществлялся на основе следующих критериев: известность большинству образованных носителей немецкого языка; высокая художественная ценность, принадлежность к «золотому фонду» немецкой литературы; отражение ментальности, ценностей и специфики поведения немцев; представленность ключевых концептов немецкой культуры; содержательная, смысловая, культурологическая информативность произведения; воссоздание фактов и событий исторического прошлого и современности; ориентация на целевую группу – студентов международного профиля.

14. В контексте современной медиа-ориентированной действительности в качестве основного вида текстов, применяемых в процессе изучения концептов и концептосферы, рассмотрен медиатекст. Проанализированы дидактические особенности текстов печатных изданий, радио, телевидения, а также компьютерно-опосредованной передачи концептной информации. Представлены наиболее популярные СМИ, формирующие современный медиаландшафт ФРГ, Австрии и Швейцарии.

15. Предложено понятие виртуальной мультимедийной культурно-языковой среды как средства обучения и фактора интенсификации учебного процесса по немецкому языку. Виртуальная среда представляет собой смоделированное

цифровое коммуникативное пространство, позволяющее реализовать рецепцию иноязычной речи и передаваемой ею культуры.

16. Культурно-языковая среда является важным компонентом методической системы обучения немецкому языку дипломатических кадров. Она обеспечивает адекватность усвоения языка и культуры в соответствии с запросами общества на специалиста-международника; моделирует условия применения языка и культурных знаний (пока в учебных условиях); стимулирует и активизирует все потребности студента; создает условия адекватности для использования языкового, речевого и культурно ориентированного материала; стирает грани между условно выполняемыми действиями с языком и культурой с реальными речевыми действиями работников международной сферы.

17. Реализация виртуальной среды в процессе обучения допускает несколько вариантов использования: применение в учебной аудитории и самостоятельное моделирование. Первая опция, предполагающая работу с совокупностью обобранных текстов мультимедиа, обозначена в качестве обучения в организованной среде. Вторая, направленная на самостоятельную рецепцию медиатекстов, – в качестве автономного обучения в неорганизованной среде.

18. Выделены функции виртуальной мультимедийной культурно-языковой среды: информативная, обучающая, диагностирующая, мотивационная. Рассмотрен «феномен повторного пребывания в среде», то есть возможность неоднократного прослушивания аудиотекстов и просмотра видеоматериалов.

19. Названы условия использования виртуальной учебной среды, как совокупности медиатекстов, в качестве надежного средства обучения и источника культурно-концептных знаний: тщательный отбор медиаинформации, организация грамотного методического сопровождения, работа над формированием системы ценностей и развитием критического мышления студентов-международников.

ГЛАВА 4. КУЛЬТУРНО-КОНЦЕПТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ – МЕЖДУНАРОДНИКОВ

Настоящая глава содержит научное обоснование воплощения ККП в методической системе обучения иностранному языку студентов международного профиля, что представляет собой частнонаучный уровень аргументации подхода.

В образовательном процессе культурно-концептный подход определяет стратегию и тактику, а также реализуется в специально разработанной методической системе обучения аспектам языка и видам иноязычной речевой деятельности.

Методическая система включает: цели и задачи обучения по ФГОС ВО (3++), ОПОП; опору на подходы и принципы обучения; содержание обучения (его лингвистический, психологический и дидактико-методический компоненты); технологии обучения, включая приемы, способы работы, формы и режимы работы; систему упражнений на усвоение и использование различных видов концептов из жизни и культуры немецкого лингвосоциума; средства обучения (систему аутентичных текстов разных видов и жанров, аудио- и видеоматериалы); достигнутые результаты (уровни владения, качество владения концептами культуры, то есть его показатели, и умение ими пользоваться в профессиональной деятельности).

4.1. Характеристика специальных принципов обучения немецкому языку в условиях реализации культурно-концептного подхода

Практическая реализация подхода осуществляется с опорой на разработанные специальные принципы обучения иностранному языку студентов факультетов международной направленности. Предложенные принципы определяют специфику преподавания языка и культуры посредством освоения концептосферы и средств ее языкового выражения.

Специальные принципы сформулированы на основе переосмысления положений базовых наук: философии, педагогики, психологии, лингводидактики, а также в результате анализа авторского опыта обучения студентов концептам культуры. Предложенные принципы лежат в основе построения целостной методической системы обучения немецкому языку дипломатических кадров. К ним относятся:

– принцип создания системы культурно-концептных знаний;

– принцип градуированной подачи культурно-специфической информации;

– принцип опоры на концептосферу родного языка;

– принцип подключения всех каналов поступления концептных сведений;

– принцип использования целостной системы средств экспликации лингвоконцептов;

– принцип культурно-концептной визуализации;

– принцип опоры на мультимедийный текст как основной источник концептных знаний;

– принцип деятельностного освоения содержания мыслительных конструктов;

– принцип направленности на профессиональную коммуникацию;

– принцип учета международного профиля подготовки обучающихся.

Принцип создания системы культурно-концептных знаний предполагает их соединение в сознании студента в единый комплекс. В своей совокупности знания сформируют культурно-информационный базис, усвоение которого позволит дипломату решать задачи профессиональной МКК.

Каждому этапу обучения соответствует собственная подсистема знаний, представляющая собой логический блок информации о содержании и структуре концептов. Все выстроенные в процессе обучения ИЯ в вузе подсистемы концептных сведений образуют единую и целостную систему знаний.

Сформированная система знаний обладает четкой структурой, в которой информация о конкретных сферах жизни иноязычного социума организована определенным образом. Помимо этого, система культурно-концептных знаний

характеризуется наличием связей между отдельными компонентами, что позволяет ей быть целостным единством. И, наконец, важной характеристикой усвоенной студентом совокупности сведений является ее предназначенность для применения в практике профессиональной деятельности при анализе информации, а также в процессе принятия решений и достижения результатов на международной арене.

Принцип градуированной подачи культурно-специфической информации реализуется в процессе поступенного (пошагового) освоения знаний о лингвоконцептах. Исходя из выделения в структуре концепта понятийного ядра и культурно-специфического поля, а также основываясь на предложенной классификации концептов, включающей культурно-нейтральные, культурно-специфические и универсальные концепты культуры, мы предлагаем вводить информацию об их структуре и содержании градуированно, по уровням.

На первом уровне осуществляется сопоставление концептов двух культур и выявляется необходимость презентации недостающей информации. На втором уровне сообщаются сведения о понятийной составляющей концепта, что актуально при экспликации понятийного ядра уникальных концептов.

На третьем уровне предлагается информация о культурно-специфическом поле концепта. Здесь выполняется экспликация как эндемичных концептов, чей понятийный компонент был освоен на предыдущем уровне, так и культурно-специфических концептов, имеющих условно совпадающие понятия с концептами родной культуры.

Таблица 1

Уровни экспликации культурных концептов

1.	Уровень сопоставления концептов двух культур
2.	Уровень осмысления понятийного ядра концепта
3.	Уровень осмысления культурно-специфического поля концепта

[Источник: разработано автором]

Последовательный ввод информации способствует созданию в сознании студентов четкой структуры культурно-концептных знаний и их успешному усвоению.

Принцип опоры на концептосферу родного языка предполагает учет сложившейся под воздействием родного языка концептуальной картины мира студента. Тем самым процесс обучения ИЯ будущих дипломатов реализуется с опорой на их социокультурный опыт, усвоенный вместе с РЯ.

Как отмечалось выше, концептосфера немецкого языка представлена уникальными, культурно-специфическими и культурно-нейтральными лингвоконцептами. При изучении концептов, условно совпадающих в сопоставляемых языках, то есть культурно-нейтральных концептов, обучающиеся переносят по аналогии знания о данных мыслительных сущностях, а также навыки и умения применения этих знаний в процессе коммуникации на изучаемом языке.

При рассмотрении культурно-специфических концептов молодые специалисты могут опереться на информацию о понятийном ядре, но должны накопить и осмыслить информацию о культурно-специфическом поле. При экспликации уникальных концептов следует сформировать в сознании новую систему знаний как о понятии, так и о культурно-специфическом поле, представленном суммой компонентов.

Восприятие и анализ концептов НЯ осуществляется студентами на категориальной основе РЯ. В случаях расхождения между концептосферами обоих языков необходимо создание новых автоматизмов использования культурно-концептных сведений.

Отталкиваясь от специфики концептосферы немецкого языка, преподавателю необходимо прогнозировать трудности, с которыми столкнутся молодые люди, рассматривающие окружающую реальность из перспективы концептосферы родного языка. Последовательность прохождения тематики, изучения культурно-специфической информации на основе различных видов текстов, порядок следования упражнений должны способствовать преодолению этих трудностей.

В процессе преподавания существует несколько возможностей реализации принципа опоры на концептосферу РЯ. В первом случае используется имплицитный подход, при котором содержание обучения лингвоконцептам отбирается и презентуется с установкой на возможную интерференцию русского

языка. Во втором случае применяется эксплицитный подход, реализующий сознательное сопоставление двух концептосфер.

Принцип подключения всех каналов поступления культурно-концептных сведений означает максимальное вовлечение в процесс экспликации концептов текстовой, аудио-, видео- и, по возможности, кинестетической информации. Сведения, преподнесенные через зрительный канал, реализуются в качестве комплекса зрительных образов, а также совокупности знаков, то есть текстов. Поток информации, идущей по аудиальному каналу, представляет собой комплекс звуков, в своей совокупности образующих музыкальные произведения, звуки природы, иноязычную речь и т.д.

Кинестетический канал поступления новых сведений может быть использован при непосредственном контакте с предметами и явлениями иноязычной культуры, в данном случае информация составляет комплекс ощущений – обонятельных, осязательных, вкусовых.

В процессе работы над лингвоконцептами студенты воспринимают и обрабатывают информацию, используя все перечисленные каналы. Такое многообразие информационных потоков позволяет расширить возможности усвоения знаний всеми типами обучающихся (визуалами, аудиалами и кинестетиками), а также увеличить объем предлагаемых данных. Помимо этого, разнообразные каналы поступления информации позволяют предоставлять сведения, необходимые при экспликации различных компонентов концептов.

Принцип использования целостной системы средств экспликации лингвоконцептов отражает необходимость подключения всей палитры средств и приемов, позволяющих раскрыть содержание и структуру мыслительных конструктов. В качестве основного источника культурно-концептной информации рассматриваются мультимедийные тексты, дополняемые сведениями, презентуемыми посредством разработанной совокупности приемов.

Применяемые приемы и способы объективации используются в зависимости от типов изучаемых ментальных единиц. Так, концепты-мыслительные картинки или концепты-представления объективируются главным образом посредством

привлечения средств зрительной наглядности – иллюстраций и видеофрагментов, дополненных комментарием или текстовым источником. Концепты-фреймы и концепты-схемы объясняются на основе схем, иллюстраций, видеоматериалов.

Объективация гиперонимов основывается на их вербальном определении, в основу которого закладывается обращение к логическим компонентам содержания, исключающее опору на конкретный чувственный образ; в качестве дополнительного приема используется указание на родовидовые связи.

Работа с концептами-сценариями направлена на моделирование типичных ситуаций с использованием лексики, принадлежащей их номинативному полю. Инсайты представляются в виде «упакованной» в ЛЕ информации об устройстве и назначении изучаемых реалий и объективируются на основе зрительной наглядности и указания на функции и специфику.

Калейдоскопические концепты, не имеющие закрепленных за ними ассоциатов, эксплицируются, исходя из контекста, в котором они представлены. В зависимости от ситуации они рассматриваются на основе видеофрагмента или семантизирующего текста и комментируются преподавателем.

Подключение всех доступных способов раскрытия содержания концепта позволяет сформировать максимальное количество связей ЛЕ-репрезентанта концепта в языке, способствует успешному освоению всего номинативного поля, запоминанию максимального количества языковых единиц, вербализующих концепт, и выведению данных языковых средств в профессиональную МКК.

Принцип культурно-концептной визуализации основывается на необходимости привлечения средств визуальной наглядности к процессу раскрытия структуры и содержания концепта.

Использование ИЯ как средства объективации является лишь одним из способов освоения содержания новых мыслительных конструктов. Условием их полноценного формирования в сознании является подключение предметной деятельности, чувственного опыта, наглядности. Лишь в этом случае, то есть при сочетании нескольких видов восприятия, в сознании студента будет сформирована система полнофункциональных концептов.

Как отмечает В. И. Карасик, предметно-образное содержание концепта отождествляется с обобщенным следом в памяти, относящимся к какому-либо событию или предмету. Соответственно, концепт предстает в качестве фрагмента приобретенного жизненного опыта, закрепленного в сознании носителя языка. Его образная сторона представляет собой совокупность характеристик явлений окружающего мира: визуальных, акустических, осязательных, ольфакторных, кинестетических [Карасик, 2002, с. 105, с. 107].

Образный компонент лингвоконцепта эксплицируется через описание, интерпретацию, а также привлечение средств зрительной, слуховой и предметной наглядности. В то же время ведущая роль отводится именно визуализации постигаемых мыслительных единиц, так как по визуальному каналу поступает наибольший объем воспринимаемой студентами информации.

Использование наглядности как способа раскрытия содержания концепта позволяет реализовать невербальный способ подачи новых сведений. В результате при знакомстве с иноязычным феноменом осуществляется переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению, что соответствует диалектике процесса познания [Азимов, 2009, с. 215].

Благодаря визуализации обучающиеся осваивают важный фрагмент культурно-специфического знания, представляющий предметно-образную составляющую изучаемого феномена. В сознании будущих дипломатов формируются представления об иноязычных явлениях, облегчается понимание нового содержания, упрощается усвоение и применение полученных знаний.

Принцип опоры на мультимедийный текст как основной источник концептных знаний предполагает постановку медиатекста в центр системы средств экспликации.

Разработанный подход направлен на освоение содержания концептов как базовых единиц культуры. Подобное понимание изучаемых мыслительных конструктов подразумевает глубокое осмысление их структуры и содержания, охватывающего порой целые области знания.

Как следствие, необходимость освоения большого объема сведений, входящих в культурно-специфическое поле концепта, требует использования значительного количества источников, содержащих нужную информацию. В качестве таковых предстают тексты культуры, включающие в себя аутентичные концептные сведения.

Привлекаемые художественные, публицистические и научные тексты объединяют элементы вербального и медийного уровней, к которым относятся аудио-, видео- и печатные тексты, графики, схемы, таблицы, иллюстративный материал. Все имплементируемые в процесс обучения материалы заключают в себе информацию о содержании концептов, а также ЛЕ, объективирующие их.

Тем самым в используемых медиа материалах концептная информация содержится как эксплицитно – в фактах, описаниях, суждениях и умозаключениях текста, так и имплицитно – в семантике языковых единиц, вербализующих изучаемые ментальные сущности. Это необходимо учитывать при разработке стратегии и тактики извлечения и освоения данных сведений.

Кроме того, рассмотрение текста в качестве основного ресурса концептных знаний предполагает введение качественного показателя, согласно которому из всего многообразия глобального медиапространства могут быть отобраны материалы для использования в процессе обучения. Таким показателем мы считаем концептно-информационную ценность текста, понимаемую в качестве суммы информации источника о лингвоконцептах.

Принцип деятельностного освоения содержания мыслительных конструктов реализуется благодаря подключению всех видов речевой деятельности к процессу осмысления и использования новой концептной информации.

В процессе экспликации лингвоконцептов актуальные сведения поступают в результате чтения и аудирования иноязычных источников и объяснений преподавателя. Дальнейшее осмысление и применение полученных знаний происходит в процессе говорения и письма в рамках специально разработанной

системы упражнений. Впоследствии усвоенная культурно-концептная информация используется во всех видах РД в смоделированной учебной коммуникации.

Как видим, эффективное освоение концептного содержания возможно при условии специальной организации учебного процесса, направленной на формирование навыков и умений как рецептивных, так и продуктивных видов деятельности. Это обеспечивает благоприятные возможности для опоры на все возможные источники и виды восприятия. В то же время развитие каждого из видов речевой деятельности, задействованных в освоении концептов, способствует развитию других видов и облегчает овладение ими.

В связи с изложенным выше предлагаем обозначить процесс овладения лингвоконцептами в качестве информационно-деятельностного процесса, в ходе которого информация воспринимается студентами и затем используется в процессе профессионально ориентированного общения на иностранном языке.

Принцип направленности на профессиональную коммуникацию представляет собой положение, согласно которому процесс овладения лингвокультурными концептами организуется в соответствии с поставленной целью – подготовкой специалистов международного профиля к ведению профессиональной межкультурной коммуникации.

В процессе официального общения на международной арене профессионал сможет воспользоваться усвоенными концептными знаниями, что позволит ему достичь нужных результатов.

Профессиональная коммуникация, к ведению которой готовятся будущие дипломаты, представляет собой строго организованную систему общения, обладающую спецификой межличностного и межкультурного взаимодействия и профессионального этикета. Для ее успешной реализации необходимы не только знания профессионального характера, но знания иностранных языков и культур, истории, международных отношений и права, экономики, социологии, языкознания, страноведения, а также профессиональной этики и правил дипломатического протокола.

Эффективность профессиональной коммуникации зависит от уровня коммуникативной компетенции собеседников, одной из важнейших составляющих которой является культурно-концептная компетенция, понимаемая в качестве системы знаний о концептосфере немецкоговорящих стран и способности пользоваться ими в процессе межкультурного общения.

Соответственно, студенты-международники как потенциальные участники профессиональной МКК должны обладать знаниями, навыками и умениями профессионального общения, способностью понять собеседника, рассмотреть различные точки зрения на предмет обсуждения. В итоге коммуникативные процессы, связанные с обменом информацией, поиском путей решения проблем и преодоления трудностей будут реализованы ими с высокой результативностью.

Принцип учета международного профиля подготовки студентов означает направленность всего процесса обучения, его теории, методики и технологий, систем упражнений и приемов обучения на данную целевую группу – специалистов международного профиля. К указанной группе относятся профессиональные кадры для системы МИД – дипломаты, экономисты, финансисты, юристы, журналисты, переводчики, сферой деятельности которых станет представление интересов России на международной арене.

Деятельность обучаемых специалистов в области международных отношений направлена на создание условий для возникновения и развития отношений между представителями нескольких стран. Компетентность и профессионализм будущих экспертов во многом обеспечивает решение внешнеполитических и внешнеэкономических задач, стоящих перед государством. Вследствие этого у студентов следует развивать не только профессиональные навыки и умения, но также способность осуществлять выбранную профессию в зависимости от контекстуального значения проблемы, лингвистических и экстралингвистических факторов, обеспечивающих успешное ведение межкультурной коммуникации [Воевода, 2011, с. 3].

С точки зрения методики преподавания ИЯ компетентность специалистов обеспечивается отличным знанием культуры, языка и его концептосферы. При этом

средства иностранного языка имеют первостепенное значение, без владения ими дипломату будет сложно работать в стране пребывания.

Профессиональная деятельность дипломатических кадров предполагает дипломатическую, информационно-аналитическую и организационно-коммуникационную работу. В ходе ее реализации международник решает разнообразные задачи. Проводится оценка развития отношений России, Германии и других немецкоговорящих стран, их внутренней и внешней политики, положения в системе международных отношений, степени влияния РФ в Западной и Восточной Европе. Специалисты пополняют и систематизируют банки данных, собирают сведения о стране и регионе в целом, партиях и общественных объединениях, а также известных личностях в сфере политики, экономики, науки и искусства [Дубинин, 2011, с. 107-111], [Карпов, 2019, с. 201-204].

Дипломатические представительства России за рубежом осуществляют анализ событий и тенденций в стране пребывания и незамедлительно информируют о них МИД России. Аналитическая составляющая дипломатической работы включает в себя умения перерабатывать и переосмысливать значительные объемы информации, отличать правдивые сведения от ложных и малозначительных. К информационному обеспечению предъявляются требования актуальности, полноты информации, ее достоверности и точности. При этом высшей степенью профессионализма дипломата считается способность прогнозирования тенденций развития событий и умение разработки стратегий реагирования на описанные происшествия и инциденты [там же, с. 201-204].

Подготовка к осуществлению указанных направлений деятельности ведется в течение всего процесса обучения в бакалавриате и магистратуре. Ведь по окончании вуза специалист должен быть подготовлен к преодолению межкультурных барьеров и продвижению национальных интересов в мировом политическом, экономическом и академическом сообществе.

В данной связи ставится задача формирования личности профессионала, развития интеллектуальных, социальных, моральных и поведенческих качеств, необходимых дипломату. Так, специалист-международник должен иметь широкий

кругозор и обладать глубокими специальными знаниями, стремиться к постижению взглядов представителей противоположной стороны, уметь преодолевать конфликты в процессе межкультурного взаимодействия.

Вместе с тем основу успешной профессиональной деятельности обуславливают такие личностные качества профессионала, как: умение понимать людей, чужую точку зрения, иную манеру поведения и стиль общения, а также способность работать с представителями других культур, оказывать на них влияние. Эксперт должен видеть разницу между правдой и вымыслом, быть внимательным к деталям, четко выражать свои мысли, являться интересным собеседником.

В ходе обучения и социализации молодые люди идентифицируют себя с избранной профессией, овладевают различными методами делового общения, учатся наблюдению за ситуацией МКК и использованию специфики местной деловой культуры в целях достижения успеха в переговорах.

Важным этапом подготовки специалистов международного профиля является приобретение профессиональных компетенций, то есть набора знаний, навыков и умений, позволяющих успешно реализовать профессиональную деятельность. Такими являются, к примеру, умение сбора и анализа информации, подготовки проектов необходимых документов, умений ведения деловой переписки, организации и осуществления международных переговоров, рабочих встреч и т.д. Вместе с тем дипломат обязан знать и соблюдать нормы дипломатического протокола, представляющего собой совокупность норм и правил, предписанных для реализации международного общения, а также принципы делового этикета, применяемые в сфере международного экономического сотрудничества.

В данной связи в образовательный стандарт МГИМО были введены, помимо прочего, следующие профессионально-значимые компетенции: осуществления дипломатической деятельности в мультикультурном окружении и международном коллективе; организации и координации переговоров в билингвальной и полилингвальной среде; применения правил и технологий налаживания

профессиональных контактов; организации, ведения переговоров и межкультурной переписки в контексте поставленных задач [Кириллов, Воевода, 2016, с. 117].

Система изучения иностранного языка планируется и организуется с учетом перечисленных профессиональных целей. При этом осмысление концептосферы как системы концептов страны изучаемого языка является основой, необходимой для успешного осуществления обозначенных видов деятельности в области международных отношений.

Таким образом, в настоящем параграфе были рассмотрены специальные принципы обучения НЯ студентов факультетов международной направленности в условиях имплементации культурно-концептного подхода. Далее будут сформулированы основы реализации культурно-концептного подхода в методической системе обучения немецкому языку.

4.2. Система приемов и упражнений, направленных на овладение языковыми средствами объективации культурных концептов

В параграфах 4.2-4.4 будут изложены **методические основы реализации ККП в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности**.

Описанные ранее теоретические положения подхода (философский уровень, научно-теоретический уровень и уровень реализации) останутся недостаточно обоснованными без рассмотрения способов, приемов, форм и режимов обучения языку, а также разработки системы специальных упражнений. При этом все представленные методические категории при их описании (и дальнейшей практической реализации) будут наполнены языковым и речевым материалом изучаемого языка.

Процесс овладения культурно-концептными знаниями и их применения в профессиональной межкультурной коммуникации мы обозначили в качестве информационно-деятельностного процесса. Его информационная составляющая реализуется при получении информации, а деятельностная – при осмыслении и использовании новых сведений.

Информационно-деятельностный процесс воплощается на трех этапах: рецептивно-интерпретативном, коммуникативно-практическом и контрольно-оценочном.

Рецептивно-интерпретативный этап предполагает получение необходимых фактов и данных о содержании и структуре лингвоконцептов и их осмысление в ходе интерпретации на основе системы разработанных упражнений. Он включает в себя: а) освоение языковых средств вербализации концептов и б) освоение концептной информации, содержащейся в текстах иноязычной культуры. На указанном этапе применяются когнитивные и компаративные стратегии, нацеливающие на сознательное присвоение различных типов знаний: языковых, социокультурных, прагматических. Они ориентируют на восприятие, осмысление и интерпретацию новых сведений о концептах ИЯ, а также их сопоставление с информацией о концептах РЯ.

Коммуникативно-практический этап подразумевает практическое применение полученных знаний при осуществлении учебной иноязычной коммуникации, моделируемой на базе разработанных упражнений и подготавливающей будущих дипломатов к ведению профессионально ориентированной МКК. Здесь используются коммуникативно-прагматические стратегии, настраивающие обучающихся на реализацию усвоенных знаний в моделируемой и реальной иноязычной коммуникации.

В рамках контрольно-оценочного этапа осуществляется деятельность студентов по контролю и оценке усвоения новой культурно-специфической информации и ее практического применения. Используются когнитивные и метакогнитивные стратегии, ориентирующие международников на оценку и самооценку объема и качества полученных знаний и эффективности их применения в профессиональной иноязычной коммуникации.

Таблица 2

Этапы информационно-деятельностного процесса освоения и применения культурно-концептной информации

ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПРОЦЕСС	ЭТАПЫ	Последовательность методических стратегий	Реализация ККП в обучении аспектам языка и видам реч. деятельности
	1. РЕЦЕПТИВНО-ИНТЕРПРЕТА-ТИВНЫЙ	Освоение языковых средств объективации концептов	Обучение аспектам языка – языковым средствам объективации концептов
		Работа с текстами иноязычной культуры как ресурсом культурно-концептной информации	Обучение аналитической перцепции
	2. КОММУНИК.-ПРАКТИ-ЧЕСКИЙ	Применение полученных знаний и использование языковых средств их выражения в практике смоделированной профессиональной межкультурной коммуникации	Обучение профессионально ориентированной интеракции
	3. КОНТРОЛЬНО - ОЦЕНОЧНЫЙ	Контроль и оценка усвоения культурно-концептной информации Контроль и оценка применения культурно-концептной информации в процессе профессионально ориентированной коммуникации	Оценка и учет учебных достижений студентов международного профиля

[Источник: разработано автором]

В соответствии с вышеназванными этапами предложена и описана (в параграфах 4.2-4.4) система упражнений, реализующая культурно-концептный подход в обучении студентов факультетов международной направленности. Авторская система состоит из четырех подсистем упражнений, направленных на: овладение языковыми средствами объективации концептов, обучение аналитической перцепции, обучение профессионально ориентированной интеракции, контроль учебных достижений студентов-международников (Рис. 11).

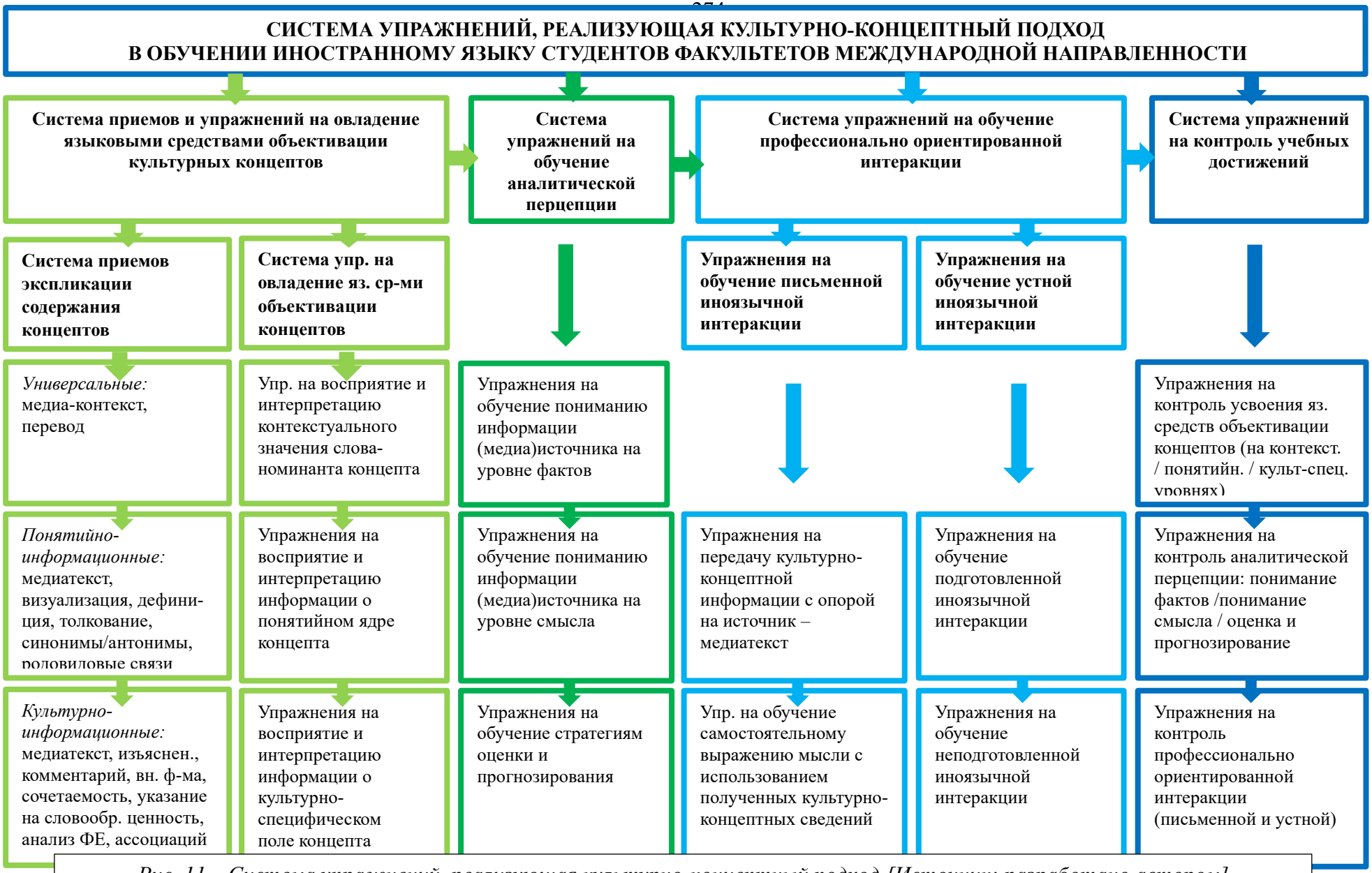


Рис. 11 – Система упражнений, реализующая культурно-концептный подход [Источник: разработано автором]

При разработке системы упражнений мы руководствовались следующими положениями:

1. *Последовательный характер усвоения новой культурно-концептной информации*. Работа над содержанием лингвоконцептов начинается сопоставлением с феноменами русского языка. Далее производится освоение понятийного ядра и лишь затем – содержания культурно-специфического поля. Рецепция и интерпретация новых культурно-концептных сведений завершается их применением в процессе профессиональной МКК.

2. *Поэтапное формирование навыков и умений культурно-аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции*. Предложенная система упражнений основывается на принципе этапности, согласно которому процесс развития навыков и умений должен пройти четыре этапа – ознакомление, тренировку, применение и контроль, что гарантирует их успешное становление.

3. *Систематичность работы над культурно-концептными сведениями и языковыми средствами их выражения*. Данное положение предполагает последовательный характер введения и проработки новых знаний, а также их повторение в процессе применения.

4. *Ориентация на формирование культурно-концептной компетенции* подразумевает нацеленность всей системы работы на глубокое усвоение знаний о концептосфере страны изучаемого языка и развитие способности пользоваться ими при реализации четырех видов речевой деятельности с целью подготовки к достижению межкультурного взаимопонимания.

5. *Учет особенностей целевой группы – студентов факультетов международного профиля* предполагает направленность всего процесса обучения на достижение высоких результатов в освоении языка и культуры, которые необходимы международникам для осуществления успешной профессионально ориентированной МКК. При этом содержание упражнений предусматривает наличие составляющей, сопряженной с решением профессиональных задач будущих дипломатов.

Далее перейдем к описанию начальной фазы первого, рецептивно-интерпретативного этапа, а именно – к описанию системы приемов и упражнений, направленных на объективацию изучаемых лингвоконцептов.

Система приемов экспликации концептов немецкой культуры

Осмысление лингвоконцептов реализуется посредством овладения языковыми средствами, вербализующими данные феномены иноязычной культуры. Тем самым концепты как сущности из мира идеального проявляются при помощи языка и становятся доступными для изучения (на Рис. 12-13 представлены две лингводидактические схемы).

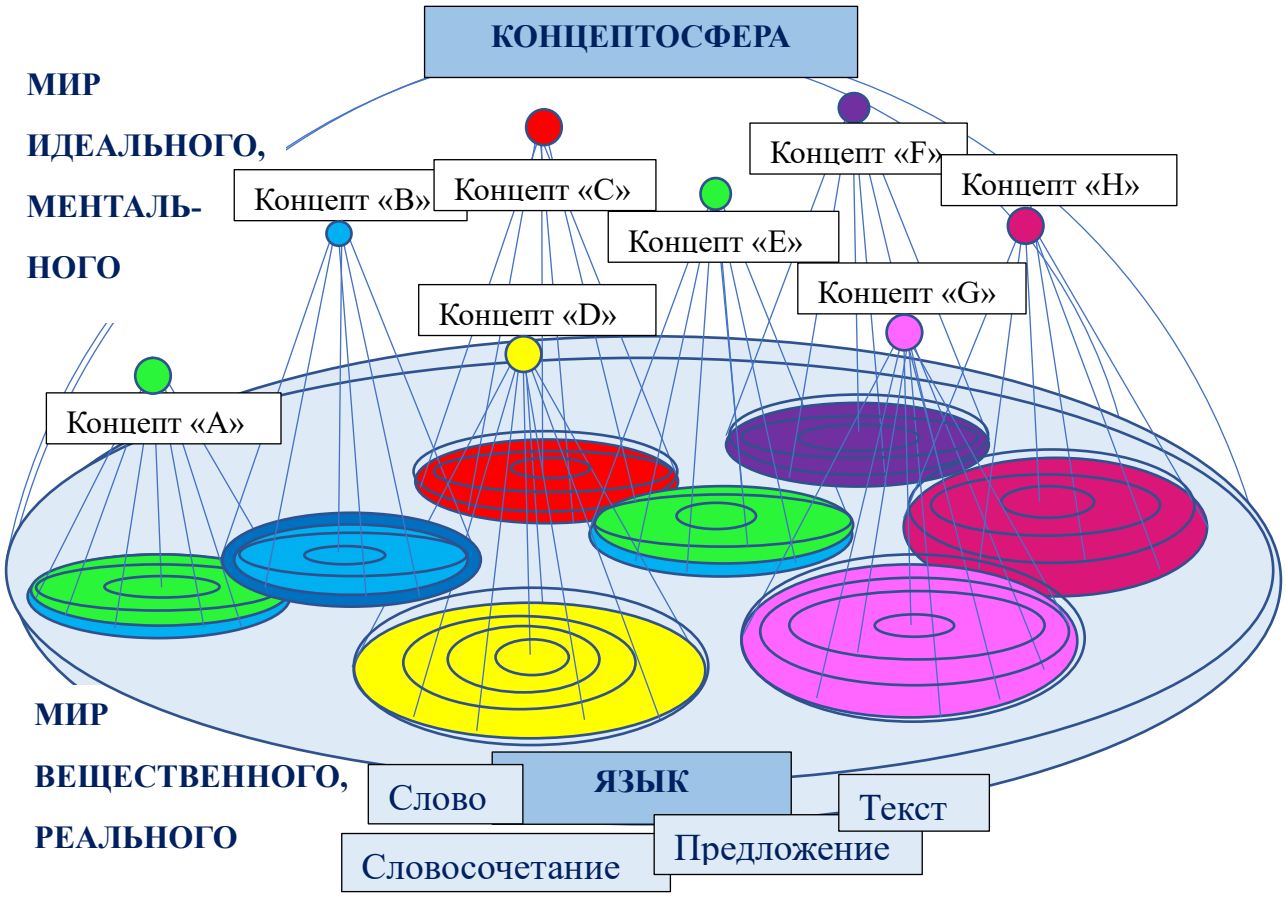


Рис. 12 – Концепты как ментальные конструкты и их объективация в языке [Источник: разработано автором]

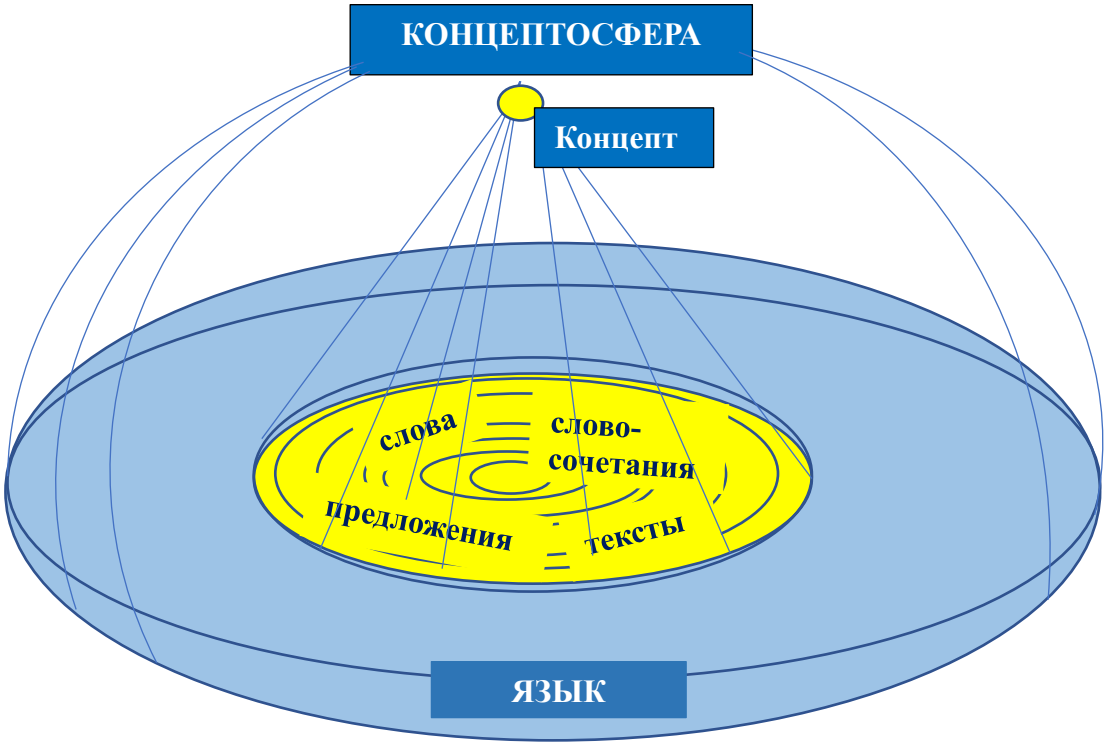


Рис. 13 – Концепт как ментальный конструкт и его репрезентация в языке

[Источник: разработано автором]

Экспликация культурного концепта возможна на лексическом, грамматическом и невербальном уровнях (см., к примеру [Меркиш, 2008, 2019]). Наибольший интерес представляет собой вербализация ментальных сущностей лексическими средствами. В настоящем исследовании представлена, прежде всего, лексическая сторона их объективации.

В этом ракурсе в качестве плана содержания лингвоконцепта выступает весь комплекс знаний о данном феномене окружающей реальности, а в качестве плана выражения – весь комплекс лексических и фразеологических средств, представляющих его. Соответственно, успех межкультурной коммуникации определяется уровнем владения системой концептов и языковыми средствами ее экспликации [Халяпина, 2006, с. 190].

Иноязычные лингвоконцепты объективируются в языке единицами разных уровней – лексемами, свободными словосочетаниями, фразеологизмами, предложениями, текстами [Слышкин, 2004]. Данная информация сообщается студентам не единовременно, но постепенно, в течение некоторого количества

учебных занятий. Схема накопления культурно-концептных сведений может быть представлена несколькими слоями (Рис. 14):



Рис. 14 – Структура воспринимаемой информации о содержании концепта [Источник: разработано автором]

Представленная совокупность данных и фактов объективируется в процессе освоения номинативного поля концепта, охватывающего весь комплекс языковых средств, способствующих его вербализации. Номинативное поле включает в себя не только прямые номинации культурного концепта, которые входят в ядро поля. Оно также содержит ЛЕ, называющие некоторые когнитивные признаки концепта и таким образом раскрывающие его содержание. Данные лексические единицы находятся в периферии номинативного поля. Тем самым номинативному полю принадлежат ЛЕ всех частей речи, при этом существительные выражают более высокую степень концептуализации окружающего мира, а, к примеру, наречия, прилагательные и глаголы – более низкую степень.

Изучаемые концепты немецкой культуры обладают номинативными полями разного объема. Наиболее коммуникативно релевантные мыслительные единицы, мегаконцепты (*Politische Partei, Umweltschutzbewegung, Sozialer Staat*), имеют обширное номинативное поле. Менее релевантные и реже используемые в

коммуникации, микроконцепты (*Abschlussklausur, Referat, qualifizierter/unqualifizierter Schein*) – ограниченное номинативное поле.

Номинативное поле концепта охватывает различные структурные группы слов: синонимические ряды, лексико-семантические группы, лексико-семантические, лексико-фразеологические, ассоциативные поля и т.д. [Бабушкин, 2018, с. 17-18].

В его состав входят единицы разных уровней: ключевое слово и его синонимы (*Staat – Land, Reich, Nation, Volk, Volksgemeinschaft, Gebiet, Raum*), однокоренные ЛЕ (*Gemüt, gemütlich, grundgemütlich, kreuzgemütlich, Gemütlichkeit, Gemütlichkeitsliebe, Gemütlichkeitssinn*), фразеосочетания (*erste Geige spielen, Schwein haben*), устойчивые (*an der Uni studieren*) и свободные словосочетания (*Partei – schnell wachsende, sozialdemokratische, konservative, rechtsorientierte*), паремии, метафоры (*lebendige und tote Sprachen*), словарные и субъективные толкования (т.е. толкования испытуемыми-носителями языка), ассоциативное поле слова-имени концепта, словарные статьи, тематические, художественные, публицистические и научные тексты [Попова, 2007, с. 48-49].

Процедура построения номинативного поля концепта включает в себя определенную последовательность шагов, необходимых для полной объективации его содержания. Первым шагом исследователя является определение ключевого слова-имени концепта. Далее предполагается выявление ядра номинативного поля, формируемого посредством синонимического расширения ЛЕ-имени концепта, а также анализа текстов, содержащих данный мыслительный конструкт. Последующий этап служит цели установления периферии номинативного поля, что достигается через анализ сочетаемости ЛЕ, вербализующих концепт, и анализ текстовых материалов, в которых номинирован исследуемый феномен [там же, с. 125-126].

К перечню приемов, используемых при построении номинативного поля, относится, во-первых, создание лексико-фразеологического поля, включающего антонимы, синонимы, родовые и видовые понятия, фразеологические ЛЕ с ключевым словом. Следующим этапом станет создание деривационного поля,

содержащего однокоренные слова к ЛЕ-имени концепта. Далее возможен анализ фразеологических ЛЕ, устойчивых сравнений, паремиологического и ассоциативного полей концепта [там же, с. 126-130].

Перечисленные шаги в создании номинативного поля лингвоконцепта носят название концептуального анализа. Такой анализ проводится исследователями-лингвистами с целью получения данных о концепте того или иного языка и описания его содержания на основе выявления когнитивных признаков.

Ученые-методисты анализируют возможности осуществления концептуального анализа в иноязычном обучении. Так, рекомендуется реализация учебной инвариантной модели концептуального анализа [Мишатина, 2010] и учебного варианта сопоставительного концептуального анализа[Халяпина, 2006]. Предлагаются следующие этапы работы над содержанием и структурой концепта: освоение ядерной части, интерпретационного поля и моделирование [там же, с. 215, с. 221], а также: знакомство с лингвоконцептом, сопоставительный анализ его ядерного и периферийного значений в ИЯ и РЯ, изучение комбинаторных и валентностных свойств, изучение лексем-репрезентантов, рефлексия и употребление в речевой деятельности [Василенко, 2014, с. 13].

Мы считаем, что при изучении ИЯ проведение лингвистического концептуального анализа в чистом виде не представляется целесообразным, так как потребует больших временных затрат и не приведет к достижению цели обучения – освоению содержания концептов с целью использования данной информации и языковых средств ее выражения в процессе МКК.

Однако ценный опыт, накопленный лингвистикой, следует использовать в методике преподавания иностранных языков и культур. Перечисленные этапы и приемы лингвистического концептуального анализа могут быть спроецированы на процесс освоения концептов культуры и вербализующих их лексических единиц. В то же время основное отличие изучения концептов в учебной аудитории будет состоять в том, что все сведения об их структуре и содержании студенты получат от преподавателя и из специально разработанной системы средств обучения –

УМК, дополненного наглядностью, текстовыми, аудио-, видео- и другими материалами.

Самостоятельная экспликация концептов, конечно, возможна. Она может стать частью самообучения специалистов и реализоваться при использовании метакогнитивных стратегий. Кроме того, она латентно сопровождает весь процесс изучения языка, поскольку, имея слоистую структуру, концепты в сознании обучающихся постоянно пополняются новыми сведениями.

Таким образом, при разработке приемов и процедуры экспликации концептов целесообразно учитывать опыт проведения концептуального анализа, накопленный лингвистикой. Помимо этого, необходимо привлекать опыт лингводидактики в сфере семантизации лексики, ведь семантика слова – основной источник информации о содержании концепта. Тем самым станет возможным освоение ЛЕ, объективирующих изучаемые феномены: уникальные, культурно-специфические и культурно-нейтральные.

Культурно-нейтральные концепты (например, *Weltall, der blaue Planet, Mensch, Tierwelt, Pflanzenwelt* и др.) отмечены условным отсутствием культурной специфики, они воспроизводят универсальные феномены двух культур. Их освоение не требует изучения дополнительной информации, достаточно соотнести их с известными концептами родной культуры.

Уникальные или эндемичные концепты культуры (например, *Abitur, Bafög, Multikulti, Autodiät, schwarze Null, Ehrenamt* и др.) отсутствуют в родной культуре студентов и выявляются через безэквивалентные ЛЕ, отражающие исключительность концепта в сознании носителей. При их изучении следует сформировать систему знаний как о понятийном ядре, так и о культурно-специфическом поле.

Культурно-специфические концепты (например, *Haus, Familie, Freund, Vaterland, Vaterlandliebe, der zweite Weltkrieg, Alter, Bildung, Umweltschutz* и др.) выявляются при сопоставлении концептосфер двух языков и различаются представленностью и яркостью когнитивных признаков в структуре и содержании. При овладении информацией об этих концептах молодым дипломатам необходимо

усвоить знания о несовпадающих или отсутствующих элементах культурно-специфических полей.

В контексте настоящего исследования объективацию содержания концептов предлагаем реализовать поэтапно. Исходя из структуры концепта (понятие, образ, культурно-специфическое поле) и основываясь на принципе культурной компарации, мы рассматриваем процесс экспликации в виде трех взаимосвязанных уровней, кратко обозначенных ранее:

1. Уровень сопоставления концептов двух культур – **сопоставительный**.
2. Уровень осмысления понятийного ядра концепта – **понятийный**.
3. Уровень осмысления культурно-специфического поля концепта – **культурно-специфический**.

На первом уровне происходит соотнесение новых концептов с концептами русской культуры, знания о которых сформированы в сознании молодых специалистов. Данный уровень достаточен для идентификации содержания культурно-нейтральных концептов (*Sprache, Raum, Ort, Mensch*).

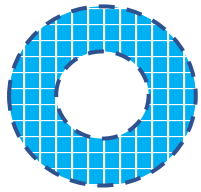
На втором уровне реализуется осмысление понятийного ядра концепта. Информация этого уровня необходима при объективации понятий уникальных или эндемичных концептов, отсутствующих в сознании русскоязычных обучающихся и представляющих собой новые идеи, понятия, переживания, представления носителей языка (*Vergangenheitsbewältigung, Deutsche Einheit, Fastnacht, Große Koalition, Werteunion*).

На третьем уровне происходит освоение культурно-специфического поля концепта, состоящего из ценностного, образного, эмоционального, ассоциативного, историко-этиологического, символического компонентов. Выделяемый уровень необходим для экспликации как эндемичных концептов, чей понятийный компонент был освоен на предыдущем уровне, так и культурно-специфических концептов, имеющих условно совпадающие понятия с концептами родной культуры (*Sparsamkeit, Bildung, Ordnung, Gesetz).*

Тем самым процесс экспликации концептов выглядит следующим образом:

Таблица 3

Уровни экспликации культурных концептов

Уровни освоения концептов	**Система знаний в сознании студ-ов к моменту раб. над концептом**	**Процесс освоения содержания концепта**	**Схема освоения содержания концепта**	**Концепты иноязычной культуры**
1. Уровень сопоставления концептов двух культур – *сопоставительный*	Полностью сформированы знания о содержании и структуре концепта	Соотнесение с концептом русской культуры		Культурно-нейтральные концепты
2. Уровень осмысления понятийного ядра – *понятийный*	Знания о содержании и компонентах структуры концепта отсутствуют	Освоение понятийного компонента		Уникальные (эндемичные) концепты
3. Уровень осмысления культурно-специфич. поля – *культурно-специфический*	Сформирован понятийный компонент содержания концепта	Освоение культ.-специфического поля концепта (ценностн., образн., эмоц., ассоц., истор.-этимол., символ. комп-ов)		Уникальные и культурно-специфические концепты

[Источник: разработано автором]

Вместе с тем хотелось бы отметить негомогенный и порой фрагментарный характер учебной экспликации, который представляется нам методически оправданным. В самом деле, достижение усвоения максимально полного объема информации о каждом презентуемом концепте культуры невозможно и бессмысленно (так как ее объем в некоторых случаях может быть сопоставлен с монографией или даже энциклопедией: например, концепт *«Geschichte Deutschlands»* может быть объективирован десятками томов энциклопедий, справочников и другой специальной литературы).

Считаем, что объем номинативного поля, осваиваемого в процессе изучения ИЯ напрямую зависит от культурной и коммуникативной значимости рассматриваемых концептов. Информация о содержании мегаконцептов, то есть темообразующих концептов, должна быть освоена в максимально полном и методически оправданном формате. Информация о макроконцептах, с точки

зрения лингводидактики, представляющих собой концепты, образующие подтемы – в меньшем объеме. И, наконец, сведения о микроконцептах, то есть об отдельных концептах изучаемых тем – в минимально достаточном объеме.



Рис. 15 – Объем информации о содержании мега-, макро- и микроконцептов [Источник: разработано автором]

В процессе объективации концептов целесообразно использовать все многообразие накопленных лингвистикой и методикой приемов работы. К приемам построения номинативного поля концепта, предложенным лингвистикой, добавятся способы организации, семантизации и презентации лексики, аккумулированные лингводидактикой. Таким образом, основываясь на достижениях концептологии, лингвистики, методики и психологии, мы разработали алгоритм экспликации концепта в процессе обучения ИЯ.

Проблеме работы с лексикой и осмысления ее семантики посвящены многочисленные работы психологов, методистов и лингвистов: [Апресян 1990], [Баграмова,1993], [Бархударов, 2008], [Вежбицкая, 2001, 2011], [Верещагин, 1990], [Влахов, 2012], [Денисов, 1993], [Елизарова, 2005], [Иванов, 2006], [Комлев, 2006], [Леонтьев, 2014], [Телия, 1996, 1999], [Томахин, 1996], [Чанышева, 2006], [Чигашева, 2016, 2017], [Шамов, 2005, 2019], [Apeltauer, 2010, 2017], [Selimi, 2016], [Ulrich, 2014], [Wierzbicka, 2003] и др.

Рассмотрим некоторые наиболее значимые положения исследований, которые будут привлечены при построении модели экспликации культурных концептов. При разработке указанной модели следует учесть виды информации, облигаторные для усвоения с целью полноценного владения словом, выделенные Ю. Д. Апресяном: это морфологическая, семантическая, стилистическая,

сочетаемостная, фразеологическая, просодическая, прагматическая, коммуникативная информация [Апресян, 1990, с. 123-139].

О необходимости усвоения разноплановых сведений о слове и формирования максимального количества его связей говорит и Р. К. Миньяр-Белоручев, указывающий на ценность создания семантических, денотативных, сигнификативных, фоновых ситуационных, знаковых связей изучаемой ЛЕ [Миньяр-Белоручев, 2012], [Миньяр-Белоручев, 1996].

А. Н. Шамов предлагает систему приемов работы с лексикой: систематизацию, группировку слов, схематизацию, классификацию, структурирование, аналогию, мнемический план [Шамов, 2005, с. 332-336]. О способах систематизации лексики пишет и П. Н. Денисов. К ним он относит семантическое поле, лексико-семантическую, коммуникативную, ситуативную, тематическую, эпидигматическую, родовидовую группировки, гнездо однокоренных слов, антонимический и синонимический ряды [Денисов, 1993].

Основываясь на приведенных положениях и учитывая накопленный методикой арсенал приемов и способов работы с лексическим материалом, способным вербализовать культурные концепты, мы разработали **алгоритм поэтапной экспликации** данных феноменов.

Предлагаемый алгоритм реализуется на трех уровнях и включает в себя систему приемов и упражнений, направленных на объективацию лингвоконцептов с целью их дальнейшего адекватного использования в профессиональной межкультурной коммуникации. В контексте настоящего исследования прием понимается как способ раскрытия содержания концепта. Система приемов экспликации, объединяющая приемы, используемые на трех описанных уровнях, служит сообщению информации о содержании лингвоконцептов. Система упражнений направлена на осмысление и интерпретацию полученных сведений.

На первом уровне реализуется презентация номинантов концептов в контексте. Мы расширили название данного уровня до контекстуально-сопоставительного. В рамках указанного уровня осмысление лингвоконцептов

совершается на основе приемов, обозначенных в качестве **универсальных**: контекста и перевода.

На втором, понятийном уровне используются приемы, рассматриваемые как **понятийно-информационные**: дефиниция, толкование, построение синонимических и антонимических рядов, указание на родовидовые связи, а также медиатексты, фото-, аудио- и видеоматериалы.

На третьем, культурно-специфическом уровне применяются приемы, обозначенные как **культурно-информационные**: использование медиатекстов, изъяснение, комментарий, визуализация, раскрытие внутренней формы, анализ сочетаемости, указание на словообразовательную ценность, анализ паремий и фразеологических номинаций, сопоставление ассоциаций, прототип, шкала [Меркиш, 2020 а], [Меркиш, 2020 б].

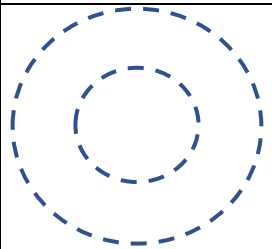
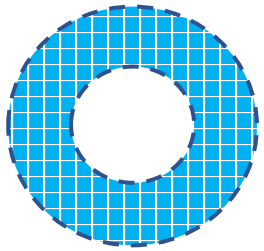
Некоторые из перечисленных приемов раскрывают как понятийную соотнесенность, так и информацию об иных компонентах структуры концепта, поэтому могут лишь условно относиться к выделенным уровням (например, комментарий, наглядность, сочетаемость). Помимо этого, существует множество комбинированных техник, в основу которых положены перечисленные приемы. Например, основой изъяснения или комментария может послужить сопоставление, прием толкования комбинируется с перечислением и т.д. (см.: Таблицу 4).

На всех уровнях осуществляется компарация концептов изучаемой и родной культуры, которая заключается в выявлении дифференцирующих признаков, совпадений и различий их реализации в сопоставляемых языках. Тем самым специалистами-международниками осмысливается специфика концептуальных систем двух языков – немецкого и русского.

В качестве ведущего приема экспликации рассматривается иноязычный контекст, содержащий информацию обо всех компонентах концепта и поэтому привлекаемый на трех указанных уровнях. На первом уровне раскрывается контекстуальное значение слова-имени концепта. На следующем уровне через анализ контекстов, в которых представлен лингвоконцепт, осваиваются преимущественно сведения о понятийном компоненте его содержания.

Таблица 4

Уровни и приемы экспликации культурных концептов

Уровни освоения концептов		**Система знаний к моменту работы над концептом**	**Процесс освоения содержания концепта**	**Схема освоения содержания концепта**	**Концепты иноязычной культуры**	**Система приемов экспликации содержания концепта**
1	Уровень презентации в контексте и выявлен. культ. специфики – *контекстуально-сопоставительный*	Полностью сформированы знания о содержании и структуре концепта	Соотнесение с концептом русской культуры		Культурно-нейтральные концепты	*Универсальные:* медиа-контекст, перевод
2	Уровень осмысления понятийного ядра – *понятийный*	Знания о содержании и компонентах структуры концепта отсутствуют	Освоение понятийного компонента		Уникальные (эндемичные) концепты	*Понятийно-информационные:* медиатекст, визуализация, дефиниция, толкование, синонимы/антонимы, родовидовые связи
3	Уровень осмысления культурно-специфического поля – *культурно-специфический*	Сформирован понятийный компонент содержания концепта	Освоение культурно-специфического поля (ценностного, образного, эмоционального, ассоциативного, историко-этимологического, символического компонентов)		Уникальные и культурно-специфические концепты	*Культурно-информационные*: медиатекст, визуализация, изъяснение, комментарий, внутренняя форма, сочетаемость, словообразоват. ценность, анализ паремий/ фразеологизмов/ ассоциаций, прототип, шкала

[Источник: разработано автором]

На самом высоком, третьем уровне посредством анализа публицистических, художественных и научных текстов извлекается разносторонняя информация об особенностях содержания компонентов культурно-специфического поля: понятийного, образного, ценностного, эмоционального, символического, историко-этимологического, ассоциативного.

На всех перечисленных уровнях процесс объективации содержания концептов развивается последовательно, в прогрессии. Информация подается слоями и таким образом происходит ее постепенное наращение – от уровня слова через уровни словосочетания и предложения до уровня текста.

На начальном уровне ЛЕ-имя концепта презентуется в **контексте**. Здесь предпочтительно использование контекстов, раскрывающих основное значение ключевого слова. При этом контекст должен быть понятным и однозначным, например, *Berlin ist die **Hauptstadt** von der BRD; Wien ist die Hauptstadt von Österreich; Bern ist die Hauptstadt von der Schweiz. In Russland feiert man **Weihnachten** am 7. Januar, in Deutschland – am 25. Dezember.*

Как отмечает А. Н. Шамов, со способностью распознавать контекстуальное значение ЛЕ, сопоставлять объем ее значения с объемом значения в родном языке, понимать структуру значения и находить в нем культурную специфику связана одна из основных компетенций – лексическая [Шамов, 2019, с. 3].

В целях сопоставления объемов значения в двух языках осуществляется **переводная семантизация** ключевого слова. При переводе слов происходит их идентификация, то есть объективируется понятийный компонент значения, а перевод фразеологизмов (ФЕ) позволяет проявить внутреннюю форму. Данный прием, как правило, задействуется на начальном этапе, где студентам нелегко воздержаться от явного или скрытого перевода. Кроме того, развитое логическое мышление будущих дипломатов, а также их стремление анализировать и сопоставлять новые языковые феномены с уже известными из курса английского языка, являются бесспорными аргументами в пользу указанного приема.

Перевод позволяет соотнести ключевое слово с его эквивалентом на родном языке обучающихся. При этом выявляются культурно-нейтральные, культурно-

специфические и уникальные концепты культуры. Культурно-нейтральные концепты не требуют дальнейшего рассмотрения, так как объемы значения ключевых слов–имен концептов условно совпадают в сопоставляемых языках (*Demokratie, Krieg, Frieden, Mensch, Umwelt, Tier– und Pflanzenwelt, Kontinent, Erde, Planet, Weltall*). Культурно-специфические и уникальные концепты должны быть рассмотрены на следующих уровнях.

Экспликация концептов, реализуемая **на втором, понятийном уровне**, осуществляется на основе **понятийно-информационных приемов**: дефиниции, толкования, построения синонимических и антонимических рядов, указания на родовидовые связи [Меркиш, 2016 в]. Эти приемы, включая прием подбора фразеологизмов, который будет рассмотрен несколько позже, позволяют сконструировать лексико-фразеологическое поле ключевого слова.

Построенное лексико-фразеологическое поле, в свою очередь, способствует объективации когнитивных признаков изучаемого концепта, вычленяемых посредством анализа семантики ЛЕ, входящих в него [Попова, 2007, с. 126-128].

Дефиниция, то есть сжатое, компактное определение, представляет собой прием, раскрывающий понятийную соотнесенность ключевого слова и способствующий выявлению его отличительных признаков. Например, ***Ehrenamt*** *– unentgeltlich ausgeübtes Amt.* ***Auswärtiges Amt*** *– zentrale Behörde der Bundesrepublik Deutschland für alle das Ausland betreffenden Angelegenheiten*. Или: ***Politik*** – Maßnahmen von Parlament, Regierung, politischer Partei oder Organisation eines Landes, um bestimmte Ziele zu erreichen, Ordnung im Staat sicherzustellen und das öffentliche Leben zu gestalten (по материалам URL: https://www.dwds.de/wb/Politik).

Толкование является более подробным, многословным определением ключевого слова, например: *Als* ***politischer Aschermittwoch*** *bezeichnet man die traditionell am Aschermittwoch stattfindenden regionalen Zusammenkünfte der meisten großen deutschen Parteien, bei denen es oft zu einem derben rhetorischen Schlagabtausch kommt* (по материалам URL: de.wikipedia.org).

Или: ***Suppenküche.*** *Eine Volksküche ist eine öffentliche Verteilung von Lebensmitteln an Bedürftige kostenlos oder gegen eine geringe Gebühr. Meistens gibt es*

Suppe oder Eintopf, daher der Name Suppenküche (по материалам URL: de.wikipedia.org).

Данный прием используется для объективации содержания концептов, в структуре которых преобладает понятийный компонент, ввиду того, что они не всегда могут быть соотнесены с конкретным чувственным образом, к примеру:

Verfassungsschutzbehörde (Landesbehörde für Verfassungsschutz). *In jedem Bundesland gibt es ein Landesorgan für Verfassungsschutz, dessen Aufgabe die Förderung des Verfassungsschutzes ist. In sechs Bundesländern ist es als Landesamt für Verfassungsschutz eingerichtet, in zehn weiteren Bundesländern wird die Aufgabe des Verfassungsschutzes von einer Abteilung des Landesministeriums des Innern wahrgenommen* (по материалам URL: de.wikipedia.org).

Прием толкования может включать в себя другие приемы, например, сопоставление, описание, объяснение: ***Das deutsche Frühstück*** *ist eine herzhafte Mahlzeit. Meist besteht es aus Brot, Brötchen, Wurst, Käse, Marmelade, manchmal auch einem Ei, und es ist nicht nur eine Tasse Kaffee zwischendurch, wie z. B. in Frankreich in einer Bar / einem Bistro* (по материалам [Müller, 1994, c. 56]).

К приемам построения ядра номинативного поля концепта относится и синонимическое расширение ключевого слова. **Построение синонимического ряда** опосредованно, через соотнесение с другими словами расширяет системные представления о концепте. При этом следует учесть, что абсолютных синонимов в языке мало, налицо их несовпадение с ключевым словом по одному или нескольким компонентам значения – например, сочетаемости или коннотациям. В данной связи рекомендуется обращаться к синонимическим рядам:

Grundgesetz – *Verfassung, Doktrin, Grundsatz, Grundregel, Gesetzmäßigkeit, Leitgedanke, Leitsatz, Norm, Prinzip, Standard, Maxime, Theorem, Apriori, Axiom* (URL: https://www.duden.de/synonyme/Grundgesetz).

Pünktlich *– zur vereinbarten Zeit, zur rechten Zeit, rechtzeitig, ohne Verspätung, just in time, fristgerecht, fristgemäß, fahrplanmäßig, beizeiten, auf die Sekunde genau, auf die Minute genau* (URL: https://www.duden.de/synonyme/puenktlich).

Информация может быть представлена студентам и в виде связного текста:

Großzügig *ist ein Begriff, der verwendet wird, um Menschen positiv zu charakterisieren, wie auch hilfsbereit, tolerant, sympathisch, freundlich, ehrlich, ordentlich, humorvoll, direkt. Großzügige Menschen sind tolerant, spendabel: Sie achten nicht auf unwichtige Dinge und sind freigiebig* (по материалам [Müller, 1994, c. 55]).

В процессе освоения номинативного поля нецелесообразно ограничиваться презентацией лишь прямых номинаций концепта, то есть рассмотрением исключительно его ядра. Следует предъявить обучающимся все доступное поле, в состав которого входят разновидности денотата лингвоконцепта – гипонимы, то есть единицы, выражающие частную сущность по отношению к более общему понятию. Наиболее частотные гипонимы являются самыми типичными репрезентантами концепта в иноязычной коммуникации. Гипонимам противопоставляются гиперонимы – лексические единицы с более общим значением, отражающим родовые понятия:

Deutsches Haus*: Einfamilienhaus, Mehrfamilienhaus, Hochhaus, Reihenhaus, Doppelhaus, Bungalow, Baumhaus ...*

Deutsche Familie: *traditionelle Familie, Ein-Eltern-Familie (Kleinfamilie), Patchworkfamilie, Pflegefamilie / Adoptivfamilie, Familie mit Hausfrau, Familie mit Hausmann, Wochenendfamilie, Regenbogenfamilie, eheähnliche Gemeinschaft (=Ehe ohne Trauschein = wilde Ehe) ...*

В методике прием работы с гипонимами и гиперонимами известен как **указание на родовидовые связи.** Он направлен на включение ключевого слова-имени концепта в систему обобщающего понятия, или же его конкретизацию посредством перечисления видовых понятий. Указанный прием позволяет использовать ясные, краткие определения и создавать конкретные образы. При этом достигается создание четкой иерархической структуры понятий в сознании студентов. Таким образом существенно расширяются их представления о содержании и структуре концепта.

Ämter in Deutschland*: Auswärtiges Amt, Bundesamt für Justiz, Bundeszentralamt für Steuern, Bundesamt für Güterverkehr, Bundesamt für Wirtschaft und*

Ausfuhrkontrolle, Arbeitsamt, Sozialamt, Jugendamt, Ausländeramt, Wohnungsamt, Amt für Sozialwesen…

Heime in Deutschland: *Migrantenheim, Studentenwohnheim, Altenheim, Altenwohnheim, Pflegeheim, Kinderheim, Mutter-Kind-Heim…*

Удобно презентовать гипо-гиперонимические отношения в таблице. Например:



positiv	***negativ***
Freude, Sympathie, Glück, Liebe, Spaß, Wärme, Ruhe, Lust, Mitleid	*Angst, Wut, Hass, Feindseligkeit, Enttäuschung, Frustration, Eifersucht*

Можно предложить студентам неоконченную таблицу, в которой перечислены гипонимы, но отсутствуют гиперонимы. Их должны внести обучающиеся:

?	*?*	*?*	*?*
Weißwurst	*Bier*	*Mercedes*	*Klimaanlage*
Thüringer Klöße	*Kaffee*	*Opel-Rekord*	*Staubsauger*
Schupfnudeln	*Mineralwasser*	*VW-Golf*	*Bügeleisen*
Bratwurst	*Kamillentee*	*Renault*	*Waschmaschine*
Spätzle	*Apfelschorle*	*Fiat*	*Spülmaschine*
Currywurst	*Saft*	*Audi*	*Fleischwolf*
Sauerbraten	*Kakao*	*Volvo-Automatik*	*Saftpresse*
Königsberger Klopse	*Wein*	*Citroën*	*Nudelmaschine*

Уместна презентация минитекстов, построенных на использовании приема перечисления, дополненного другими способами экспликации:

Naturwanderungen *ist ein Oberbegriff für Spazierengehen und Wandern. Ein Spaziergang dauert nicht so lange wie eine Wanderung. Dabei kleidet man sich nicht so sportlich wie beim Wandern. Die Wanderung besteht in der Regel aus längeren Spaziergängen und einem Picknick oder Snack, Tee- oder Kaffeetrinken, einem*

Wirtshausbesuch usw. Oft beginnt man die Wanderung an einem bestimmten Punkt und hat meist ein Ziel.

Работа на **культурно-специфическом уровне** предполагает освоение информации о культурно-специфическом поле лингвоконцепта, включающем ценностный, эмоциональный, символический, историко-этимологический, ассоциативный компоненты. Предполагается выявление максимально полного объема сведений, ассоциируемых носителями языка с изучаемыми феноменами.

В рамках указанного уровня используются **культурно-информационные приемы** объективации: изъяснение, комментарий, указание на внутреннюю форму, указание на сочетаемость, словообразовательный анализ, анализ паремий и фразеологических номинаций, сопоставление ассоциаций, указание на прототип, сопоставление на основе шкалы.

На указанном уровне мы стремимся к освоению всего доступного номинативного поля, включая номинации отдельных признаков концепта, проявляющихся в различных ситуациях межкультурной коммуникации. С этой целью используются приемы, позволяющие проявить отличительные черты и раскрыть различные компоненты содержания лингвоконцепта.

Одним из эффективных приемов экспликации является **изъяснение**. В отличие от дефиниции и толкования, раскрывающих понятийный компонент содержания концепта, изъяснение главным образом направлено на объективацию культурно-специфического поля. Оно содержит сведения о его компонентах – ценностном, культурно-историческом, символическом или эмоциональном:

*Unter einer **Ellenbogengesellschaft** versteht man ein als abstoßend verstandenes soziales System, das auf Egoismus, Konkurrenz, Rücksichtslosigkeit und Eigennutz beruht, und in dem soziale Denkweisen und Verhaltensnormen nicht ausreichend ausgeprägt sind. Das Schlagwort „Ellenbogengesellschaft“ tauchte Ende des 20. Jahrhunderts auf und wurde 1982 in Deutschland zum Wort des Jahres gewählt. Das Wort kommt von der Redewendung „den Ellenbogen benutzen“ im Sinne der Verwendung der Ellbogen, beispielsweise beim Vordrängeln, Kämpfen oder Blockieren von Gegnern*

in sportlichen Wettkämpfen (по материалам URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Ellenbogengesellschaft).

Изъяснение позволяет кратко и целенаправленно сообщить студентам недостающую информацию об эндемичных или культурно-специфических концептах. В результате будущие специалисты-международники получают знания об аспектах жизни и мировосприятия немцев, необходимые им для реализации профессиональной деятельности:

*Ein deutscher **Tauschring** besteht aus interessierten Personen, die Waren, Wissen und Dienstleistungen austauschen. Dabei ähnelt ein Tauschring einem großen Markt, auf dem viel getauscht und angeboten wird. Es gibt eine Tauschringzeitung, sodass jeder weiß, was andere Mitglieder zum Tauschen anbieten. Darin kann jeder Teilnehmer erzählen, wonach er sucht und was er kann. Darüber hinaus treffen sich alle Mitglieder einmal pro Monat zu einem Markttag. Die Tauschringmitglieder unterstützen einander in dem, was sie besonders gut können. Dabei spielt Geld keine Rolle. Die Stunde kostet immer gleich viele Punkte, unabhängig davon, welche Hilfe geleistet wird* (по материалам URL: www.tauschringstgeorg.de, URL: www.tauschring-nuernberg.de).

В качестве дополнения приведем пример объективации концепта *Fahrrad*, который на первый взгляд может быть причислен к культурно-нейтральным. Однако рассмотрение его содержания позволяет выделить глубокий пласт культурной специфики:

***Fahrrad** hat in Deutschland einen sehr hohen Freizeitwert; immer mehr Menschen geben viel Geld für gute Rennräder, Kinderräder und Mountainbikes aus. Viele Familien unternehmen Radtouren in ihrer Freizeit. Auch als umweltfreundliches Verkehrsmittel liegt das Fahrrad derzeit voll im Trend. Es gibt Vereine und Radlergruppen, die aus Umweltschutzgründen das Konzept des Stadtverkehrs unterstützen, der für mehr Radwege sorgt und die Radfahrer noch stärker berücksichtigt* (по материалам [Müller, 1994, c. 56]).

К изъяснению примыкает **комментарий**, представляющий собой текст, более свободный по форме изложения информации, не ограниченный жесткими

рамками. Комментарий содержит сведения о различных характеристиках лингвоконцепта, к примеру, прагматических или культурно-специфических:

Während in Russland ***ältere Menschen*** *oft bis zu ihrem Tod mit einem Familienkind zusammenleben, leben in Deutschland fast alle älteren Menschen allein, wenn ihre Kinder eine eigene Familie gründen. Finanziell sind die meisten dank ihrer Rente zwar relativ unabhängig, doch viele fühlen sich einsam. In ihrer Freizeit organisieren sie mehrere gemeinsame Aktivitäten: sie reisen zum Beispiel gerne. Besonders beliebt sind 1-3-tägige Busreisen. Damit sind sie deutlich mobiler als ältere Menschen in Russland* (по материалам [Müller, 1994, с. 56]).

В основу комментария могут быть положены конкретные примеры восприятия концепта носителями языка: *Im Allgemeinen bedeutet* ***Freiheit*** *die Fähigkeit, ohne Einschränkungen nach eigenen Vorstellungen und Wünschen zu handeln. Was als Einschränkung angesehen wird, ist oft sehr kulturspezifisch. Manche Deutsche sehen darin eine Einschränkung ihrer persönlichen Freiheit, wenn der Staat ein generelles Tempolimit auf der Autobahn verhängt* (по материалам [Müller, 1994, с. 55]).

Выявлению культурной специфики способствует и объективация образного компонента содержания концепта. С данной целью привлекаются **средства зрительной наглядности**: визуальные (предметы – *Dirndl*, фото – *Kölner Dom, Groß Sankt-Martin,* картины, видеофильмы, видеоролики) и визуально-текстовые (фотографии документов – *Personalausweis*, билетов – *Deutschlandticket, Tageskarte, Jugendnetzkarte*, схемы, карты, таблицы).

Фото-, аудио- и видеоматериалы используются на всех уровнях объективации концептов. Таким образом может быть проиллюстрирован понятийный (что такое *Fachwerkhaus* или *Strandkorb,* кто такой *Osterhase*) или другие компоненты их содержания: символический, ассоциативный, эмоциональный (через зрительную или слуховую наглядность – музыку, песни).

Визуализация незаменима при объективации эндемичных концептов. Например, можно наглядно представить студентам концепты традиционной культуры *Schornsteinfeger* – трубочист, культовая фигура в Германии, символ счастья и удачи, *Zuckertüte* – «сладкий» кулек – традиционный подарок

первокласснику с различными сладостями, *deutsche nationale Tracht* – немецкая национальная одежда и т.д.

В процессе работы активно применяются видеоматериалы, представленные в сети Интернет. Например, для объективации концептов *Karneval, Karnevalsprinz, Weiberfastnacht, Rosenmontag,* входящих в тематическое поле мегаконцепта *Deutsche Feiertage,* изучаемого на втором году обучения в МГИМО, используются видеофильмы компании «Deutsche Welle», снятые специально для иностранцев, изучающих немецкий язык. А для осмысления макроконцептов *Bundestag, Bundestagsabgeordnete, Bundestagsfraktionen,* относящихся к мегаконцепту *Bundesverfassungsorgane* – видеофильм «Der Deutsche Bundestag» и другие материалы по данной теме.

Визуализация показывает хорошие результаты при осмыслении концептов-схем, мыслительных картинок, инсайтов, а также калейдоскопических концептов. В этих целях применяются графики, схемы, иллюстрации, фото- и видеоматериалы.

В диссертации А. В. Войновой [2013, с. 142-143] приводятся интересные варианты графического представления содержания изучаемых концептов: интеллект-карта (mind map); фишбоун (fishbone), представляющий собой постановку вопроса и перечень причин его возникновения; ассоциограмма; концептуальная модель; различные виды таблиц: концептуальная таблица, являющая собой аналитическую матрицу для сравнения данных; таблица-синтез, в которую вписывается вся полученная информация по концепту и языковые средства ее выражения; таблица «Знаю, Хочу узнать, Узнал», направленная на получение обратной связи об усвоенных знаниях; таблица «Инсерт» (INSERT), представляющая собой системную разметку, помогающую студенту в чтении и осмыслении содержания. Данные способы визуализации могут с успехом использоваться при изучении культурных концептов международниками.

Цели проявления культурного своеобразия концепта служит и **указание на** его **внутреннюю форму**, то есть образ, предопределенный культурно-историческими, социальными и идеологическими предпосылками, в которых отразилась среда обитания и склад мышления немцев.

Как отмечает Ю. С. Степанов, внутренняя форма представляет собой «пассивный», «исторический» слой лингвоконцепта, как правило, не осознаваемый носителем языка и запечатленный во внешней словесной форме. Данный слой концепта является его первоосновой, на нем держатся остальные слои значений [Степанов, 1997, с. 44-45].

А. А. Потебня называет внутреннюю форму ядром образа, его центральным, главенствующим признаком [Потебня, 2023]. В. Н. Телия рассматривает внутреннюю форму в качестве мотивирующего основания коннотации, а образ, лежащий в основе номинации – в качестве одного из важнейших факторов, определяющих языковую картину мира и мировосприятие носителей языка [Телия, 1996, с. 191].

Тем самым от избираемых качеств явления или предмета окружающего мира зависит внутренняя форма, понимаемая как признак, идея или образ, положенный в основу номинации. Например, птица *королек*, в русском языке получившая название по визуальной ассоциации, в немецком языке фигурирует как *Goldhähnchen* (буквально – золотой петушок) и была названа на основе своего окраса. *Подснежник* в немецком языке называется *Schneeglöckchen,* то есть снежный колокольчик; *одуванчик* немцы называют *Löwenzahn* – по ассоциации с зубом льва*; яичницу-глазунью – Spiegelei* – по ассоциации с зеркалом.

Явно прослеживается внутренняя форма в наименованиях партий, коалиций, общественных движений и других концептов общественно-политической жизни Германии: *die Grünen, Rot-Grüne-Koalition* (по цвету), *Ampel-Koalition*, *Jamaika-Koalition* (по визуальной ассоциации), в наименованиях традиций и праздников – *Aschermittwoch* (политическая пепельная среда – по ассоциации и аналогии с пепельной средой, завершающей празднование карнавала) и т.д.

Внутренняя форма проступает и в фразеологических номинациях концепта: *j-d hat Dreck am Stecken*, *in Liebe entbrennen, der Bissen bleibt einem im Hals stecken.* Ее сила зависит от множества факторов, например, от символичности исходного образа (*ein Ritt über den Bodensee*), парадоксальности ситуации (*toben wie zehn*

nackte Wilde im Schnee, aus der Haut fahren, j-m sein Herz verschenken) или ее стереотипности (*unter einem Dach wohnen, j-m den Kopf waschen*) [Мальцева, 1991].

Указание на внутреннюю форму способствует раскрытию образного и ассоциативного компонентов содержания концептов. Так, при знакомстве с ФЕ *sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen* перед мысленным взором студентов возникает образ слона, орудующего в лавке с фарфором. Этот образ переносится на человека, грубо и нетактично обходящегося со своими близкими и знакомыми. Рассмотренный прием позволяет вовлечь в процесс обучения эмоции и способствует запоминанию материала.

В качестве следующего приема объективации рассмотрим **указание на сочетаемость** лексем, объективирующих концепт в языке. Данный прием позволяет познакомить обучающихся с лексико-семантическими связями ключевого слова и тем самым проиллюстрировать его семантические признаки, а также указать на условия употребления в иноязычной коммуникации:

sich engagieren *– sich ehrenamtlich, bürgerschaftlich, emotional, finanziell, politisch, wirtschaftlich engagieren; sich voll im Asta (Studentenwerk) engagieren; sich für die Ziele der Partei engagieren, sich für die Rechte der Farbigen engagieren, ein politisch engagierter Dichter;* … (URL: www.dwds.de/wb/engagieren; URL: www.duden.de/rechtschreibung/engagieren).

Интересным примером использования указанного приема может послужить рассмотрение ключевого концепта немецкой культуры ***Ordnung.*** При его презентации в студенческой аудитории покажем следующее: порядок *царит* (*herrscht*), в нем немцы *нуждаются* (*brauchen*), его нужно *создавать* (*schaffen*), *соблюдать* (*halten*), *восстанавливать* (*wiederherstellen*), кто-то может его *нарушить* (*stören*), но он обязательно «*должен быть*» (*muss sein*). Кроме того, каждому необходимо *приводить* свои *дела в порядок* (*eine Sache in Ordnung bringen*), *заботиться о порядке* (*für Ordnung sorgen*).

Немцы недовольны, если что-то *не в порядке* (*ich finde es nicht in Ordnung, dass…; das Zimmer ist nicht in Ordnung; die Maschine ist nicht in Ordnung*), и,

напротив, довольны, когда все сделано правильно, по предписаниям (*das ist ganz in Ordnung*).

Носители языка не сомневаются в том, что *все должно иметь свой определенный порядок* (*es muss alles seine bestimmte Ordnung haben*), даже *маленьким детям нужен порядок* (*ein kleines Kind braucht seine Ordnung*), поэтому их нужно *призывать и приучать и к порядку* (*jemanden zur Ordnung rufen, ein Kind zur Ordnung anhalten*).

Следует предложить студентам и информацию о сочетаемости ЛЕ *Ordnung* с прилагательными (*große, peinliche, pedantische, strenge, genaue, vorbildliche Ordnung*) и глаголами с управлением (*an Ordnung gewöhnt sein; auf Ordnung bedacht sein; auf Ordnung halten, sehen, achten; für Ordnung sorgen; etw. in Ordnung bringen*).

Об употребительности и важности концепта, кроме того, говорят такие устойчивые словосочетания, как: *jemanden aus seiner Ordnung bringen; keine vorbildliche Ordnung; alphabetische Ordnung; es ist alles in bester, schönster Ordnung; der ist in Ordnung; Straße erster, zweiter Ordnung* и т.д. (по материалам URL: www.dwds.de/wb/Ordnung#top).

Как видим, из различных примеров сочетаемости слова *Ordnung* с глаголами, прилагательными и другими частями речи можно вывести большое количество признаков *«порядка»,* характеризующих его как лингвоконцепт.

Следующим примером объективации, подлежащим рассмотрению, является **указание на словообразовательную ценность** ключевого слова. В когнитивной лингвистике указанный прием известен как построение деривационного поля (под деривацией понимается процесс создания ЛЕ, называемых дериватами, на основе однокоренных слов, принятых за исходные) и проводится с привлечением словообразовательных словарей.

При изучении ИЯ для лексем-репрезентантов концептов выявляются и предъявляются обучающимся однокоренные лексические единицы, позволяющие выявить дополнительные когнитивные признаки анализируемых феноменов.

Так, для лексемы ***Sparen***, вербализующей один из базовых концептов немецкой культуры, отмечаются следующие однокоренные слова: *sparsam,*

Sparsamkeit, Sparschwein, Sparstrumpf, Spardose, Sparbüchse, Sparbuch, Sparsumme, Sparer, Sparkasse, Spareinleger, Spareinlage, Sparaufkommen, Sparauflage, Sparbeitrag, Sparerfreibetrag, Spareffekt и т.д.

О важности данного концепта и его ключевом месте в языковой картине мира немцев свидетельствует высокая номинативная плотность. Как видим, степень детальности языковой репрезентации концептуального пространства *Sparen* очень высока, о чем свидетельствуют множественные номинации концепта.

Другим примером может послужить представленный ранее лингвоконцепт *Ordnung.* Его обширное деривационное поле свидетельствует об актуальности для лингвосоциума, коммуникативной релевантности и ценностной значимости.

Приведем фрагмент выявленного ряда дериватов ЛЕ: *ordnungsgemäß, ordnungswidrig, Ordnungswidrigkeit, Ordnungsamt, Ordnungsliebe, Ordnungsprinzip, Ordnungshüter, Ordnungsstrafe* и т.д. Как видим, большинство лексических единиц репрезентируют культурно-специфические и уникальные концепты культуры. Это макроконцепты, входящие в систему обобщающего мегаконцепта *Ordnung.*

Следующим приемом, подлежащим рассмотрению, является **анализ паремий**, содержащих в своем составе ключевое слово-номинант концепта и его синонимы, а также характеризующих концепт описательно. Такой анализ позволяет проявить компоненты культурно-специфического поля, и, в первую очередь, его ценностный компонент.

Паремия в переводе с греческого языка означает притчу. В современной лингвистике под паремией понимают устойчивую фразеологическую единицу, являющую собой высказывание дидактического характера, например, *Der Mensch plant und das Schicksal lacht darüber; Danach kräht kein Hahn.*

Исследователи видят отличие паремий от фразеологизмов в смысловой и интонационной завершенности и синтаксической членимости [Алефиренко, 2009]. Основу паремии обычно составляет логическое суждение, в то время как фразеологизм называет какое-либо понятие. Тем самым паремии выходят за рамки словосочетания и являются более сложными единицами. К ним относят главным

образом притчи, пословицы и поговорки: *Jeder ist seines Glückes Schmied; Kindermund tut Wahrheit kund; Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*.

В паремиях отражены застывшие осмысления лингвоконцептов носителями языка, которые складывались в течение длительного исторического периода: *Ohne **Fleiß** kein Preis; Fleiß überwindet alles; Gott hilft dem Fleiß*.

В паремиологические поля изучаемых феноменов целесообразно включать и противоречащие друг другу высказывания. Например, с одной стороны: *Ein frohes Herz, gesundes Blut ist besser als viel **Geld** und Gut; Es ist besser ein Sack voll Gunst als ein Sack voll Geld*. И в то же время: *Redet Geld, so schweigt die Welt; Das Geld beherrscht als König die ganze Welt.*

Дальнейшим приемом объективации культурно-специфического поля концепта является **анализ его фразеологических номинаций**, то есть устойчивых словосочетаний, смысл которых не выводится из семантики отдельных, входящих в состав ФЕ слов.

В случае, если лексемы, номинирующие концепты, употребляются во фразеологизмах, эти фразеологизмы принадлежат номинативному полю. Их изучение позволит выявить определенные когнитивные признаки лингвоконцепта. Кроме того, определенный интерес представляет рассмотрение ФЕ, описательно характеризующих изучаемые концепты и их конкретные компоненты содержания.

Как замечает В. Н. Телия, фразеологический состав языка особенно прозрачен для вербализуемых концептов культуры, так как образная основа ФЕ отражает особенности мировидения носителей. Тем самым рассмотрение фразеологизмов в культурном контексте позволяет выявить языковые способы и средства, материализующие в них культурно-релевантные смыслы и делегирующие им функцию знаков «языка» культуры. В данном качестве ФЕ не только передают из поколения в поколение, но и формируют культурное самосознание лингвосоциума [Телия, 1999, с. 9].

Автор подчеркивает, что в целях иллюстрации культурной специфики ФЕ следует раскрывать в их семантике все имплицитные культурные смыслы. Ведь они представляют собой звено, служащее проводником между культурой и языком,

о чем говорит особенное культурное своеобразие, сообщаемое ими разнообразным дискурсам [там же].

В качестве иллюстрации использования рассмотренного приема экспликации приведем пример освоения некоторых фрагментов содержания макроконцепта ***Studentenleben***. С целью объективации отдельных когнитивных признаков данного концепта можно предъявить обучающимся такие ФЕ, как: «*ein bemoostes Haupt»* (буквально: голова, поросшая мхом) – «вечный студент»; «*den Doktorhut erwerben»* (букв.: получить шапочку доктора), то есть получить ученую степень доктора, соответствующую степени кандидата наук в России; «*akademischer Beifall»* (букв.: академические аплодисменты) – постукивание костяшками пальцев по столу в знак благодарности и одобрения [Мальцева, 1991, с. 65-69].

Другим примером может послужить иллюстрация культурно-специфического содержания мегаконцепта ***Zeit*** такими фразеологическими единицами, как: «*kommt Zeit, kommt Rat»* – «поживем – увидим»; «*alles zu seiner Zeit»* – «всему свое время»; «*die Zeit arbeitet für jmdn.»* – «время работает на кого-либо»; «*mit der Zeit gehen»* – «идти в ногу со временем»; «*dem lieben Gott die Zeit stehlen»* – «бить баклуши» и т.д.

Далее рассмотрим прием **сопоставления ассоциаций**, позволяющий презентовать информацию, ассоциируемую иностранцами с изучаемыми концептами. В целях выявления культурно-специфического компонента содержания лингвоконцептов проводится компарация ассоциаций носителей с ассоциациями молодых людей. Например, при освоении лингвоконцепта ***Studium*** можно привести ассоциативный ряд одного из немецких студентов: *Vorlesung – Hausarbeiten – Job suchen – Geld verdienen – Umzug – eigene Wohnung – Bachelorabschluss…* Далее обучающиеся выявляют собственные ассоциации и анализируют причины их расхождения с реакциями носителя.

В лингвистике в процессе построения номинативного поля концепта используется прием, аналогичный указанному, представляющий собой анализ ассоциативного поля, выстраиваемого на основе ассоциатов носителей на стимул – ключевую ЛЕ. В данный целях проводятся свободный (испытуемые реагируют

любым пришедшим в голову словом) или направленный (реакция на основе слов из предложенного списка) ассоциативные эксперименты, способствующие выявлению когнитивных признаков, эксплицируемых ассоциатами.

При освоении концептов ИЯ желательно заранее провести опросы носителей для выявления ассоциаций мега- и макроконцептов как наиболее значимых, темообразующих единиц. Можно воспользоваться и материалами, содержащимися в немецкоязычной лингвистической и дидактической литературе, например: ***Grenze*** *– dicht – zu – Mauer – DDR – Grenzkontrolle – Zoll – Schießbefehl – Schmuggel – grüne Grenze –* ; ***Vergnügen****: Ausflug – Film – Stunde – unproblematische Beziehung – gern – spaßig – Nachmittag – genüsslich – …*; ***Autobahn****: Autos – Stau – Streit – Stress – Ruhe – Frieden– Schlafen –* … (по материалам [Müller, 1994, c. 14]).

Каждый из приводимых ассоциатов является как бы заголовком стоящей за ним информации. Ее интерпретация позволяет показать различия в мышлении представителей двух социумов.

К сопоставлению ассоциаций примыкает прием **указания на прототип,** понимаемый в качестве эталона, образцового варианта концепта, бытующего в коллективном сознании.

Прототипы рождаются в общественной мысли на основе классификационных и оценочных и норм, существующих в лингвосоциуме. Они представляют собой собирательные образы объектов, обладающие наиболее существенными признаками, характеризующими большинство его представителей. Таким образом, прототипы могут рассматриваться в качестве идеальных мыслительных репрезентаций изучаемых концептов [Корнилов, 2003, с. 154, цит. по: Радбиль, 2010, с. 204].

Согласно определению Н. Н. Болдырева, прототип являет собой концепт, положенный в основу категории и обусловивший ее содержание и структуру [Болдырев, 2002]. Тем самым прототип понимается в качестве центрального элемента категории.

Так, если это образ животного, то перед мысленным взором человека возникает образ конкретного животного, например, собаки. Причем на выбор

прототипа влияют существенные для индивида и социума качества явления или предмета. Данные качества не всегда совпадают в сопоставляемых культурах, различающихся историей, оценками, привычками носителей языка.

Например, для американцев прототипом птицы является воробей. Для русских это будут, вероятно, голубь или ворона. Различные виды пищи, растений, животных, проведения свободного времени будут восприниматься представителями разных национально-культурных общностей как более или менее типичные. Б. Д. Мюллер приводит интересный пример возвращения немецкого туриста из отпуска:

Das war keine Landepiste, wo wir mit unserem Flugzeug aufgesetzt haben, sondern der reinste Acker. Und das Flughafengebäude? Eine Baracke war das. Und Essen kannste das auch nicht nennen, was es da gab: Lauter scharfes Zeug mit viel Reis! [Müller, 1994, c. 17].

Как видим, налицо несоответствие имеющихся прототипов концептов *Flughafen, Landepiste, Essen* окружающей действительности, с которой столкнулся немецкий турист. Аналогичная ситуация может ожидать специалиста-международника при попадании в новую для него инокультурную действительность.

Тем самым указание на прототип нацеливает студентов на выявление общественно-значимых черт феноменов иноязычной действительности и таким образом готовит их к межкультурной коммуникации:

*Wenn die Deutschen an einen **Urlaub** denken, denken sie oft an ein paar Wochen im Ausland in warmen Gewässern am Strand und beim Sonnenbaden.*

*Wenn man an **Stadt** als Prototyp denkt, denkt man an eine Großstadt mit vielfältigem kulturellem Angebot, insbesondere an eine Universitätsstadt. Solche Städte sind in Deutschland weit verbreitet, da nur wenige Städte mehr als eine Million Einwohner haben* (по материалам [Müller, 1994, c. 55]).

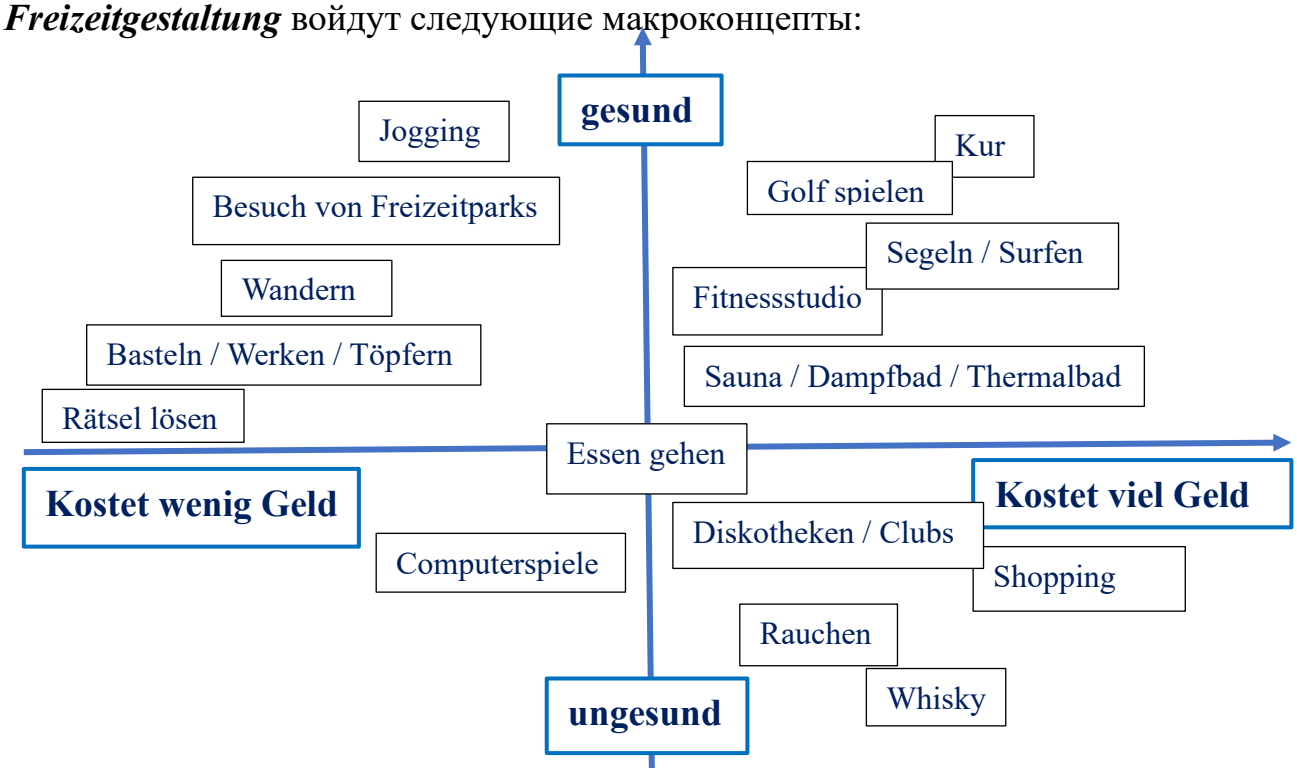
Завершая описание приемов, позволяющих объективировать компоненты культурно-специфического поля лингвоконцептов, рассмотрим прием «**шкала**», построенный на основе ассоциаций, контекста, сочетаемости, изъяснения и

сопоставления. Его суть заключается в возможности презентации культурно-специфических характеристик изучаемых концептов схематично, в виде шкалы в порядке возрастания или убывания их интенсивности:

*Auf dieser **Skala** können Sie angeben, ob eine Tasse Kaffee mit einem Preis von 3,10 Euro in Deutschland relativ günstig oder teuer ist. Zum Vergleich kostet ein Taschenrechner etwa 10 Euro, eine Zeitung – etwa 1,50 Euro und die Miete für eine zweieinhalb Zimmer-Wohnung liegt bei etwa 1200 Euro (das Nettoeinkommen eines Facharbeiters liegt bei etwa 2200 Euro im Monat)* (по материалам [Müller, 1994, с. 67]).



Можно предложить обучающимся расположить концепты культуры на координатной плоскости. К примеру, в систему темообразующего мегаконцепта ***Freizeitgestaltung*** войдут следующие макроконцепты:



Таким образом, выше была описана система уровней, а также приемов экспликации концептов культуры, соотнесенных с данными уровнями: контекстуально-сопоставительным, понятийным и культурно-специфическим.

Разработанная система приемов служит сообщению информации о содержании лингвоконцептов. Далее будет рассмотрена система упражнений, нацеленная на осмысление и интерпретацию полученных сведений.

Система упражнений, направленных на овладение языковыми средствами объективации концептов немецкой культуры

Предложенная система упражнений позволяет студентам факультетов международной направленности полноценно овладеть языковыми средствами вербализации лингвоконцептов. Прежде чем перейти к ее описанию, дадим определение понятию «упражнение». Данный термин рассматривается в работах лингводидактов (см., к примеру, [Азимов, 2009, с. 322], [Бим, 1988, с. 103], [Миньяр-Белоручев, 1996, с. 127], [Шамов, 2005, с. 351-352], [Шатилов, 1986, с. 13]). Исходя из задач настоящего исследования, определим **упражнение** в качестве **единицы организации лингвистического и лингвокультурологического материала, используемого с целью экспликации культурных концептов немецкого языка, а также единицы учебных действий студентов по овладению изучаемыми концептами**.

Система упражнений, реализующая теоретические положения культурно-концептного подхода, направлена на глубокое освоение содержания лингвоконцептов.

В понимании термина «система» мы придерживаемся определения С. Ф. Шатилова, согласно которому система представляет собой «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и в таком количестве, которые учитывают закономерности формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях» [Шатилов, 1986, с. 59].

Система упражнений, направленная на овладение культурными концептами, должна соответствовать ряду требований [Войнова, 2013, с. 154-155]: быть ориентированной на формирование культурно-концептной компетенции,

учитывать условия и особенности обучения специалистов-международников, основываться на содержании концептосферы изучаемого языка, принимать во внимание процесс межъязыковой интерференции, исходить из этапности в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности, интегрировать процессы получения культурно-специфических знаний, тренировки языковых единиц и формирования умений МКК.

Целью системы упражнений, разработанной нами, является эффективное и адекватное восприятие, а также грамотная интерпретация информации, выраженной лексическими средствами объективации концепта.

Упражнения на восприятие направлены на ознакомление с содержанием и структурой концептов. Они развивают умение адекватно воспринимать презентуемые сведения. Упражнения на интерпретацию нацелены на осмысление содержания и структуры культурных концептов и развивают умение корректно интерпретировать новые данные. Дальнейшая классификация упражнений осуществляется, исходя из приемов экспликации, положенных в их основу.

Разработанные упражнения используются в тесной взаимосвязи с аутентичными медиатекстами, содержащими культурологические сведения и способствующими созданию на занятиях мультимедийной культурно-языковой среды.

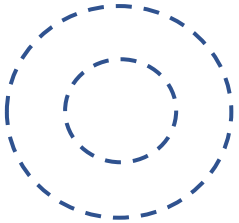
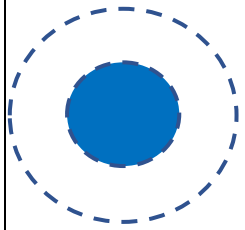
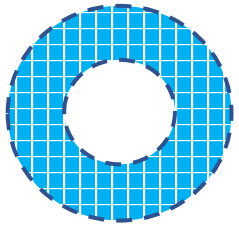
На контекстуально-сопоставительном уровне происходит знакомство с ключевым словом – именем концепта и сопоставление концептов немецкой и русской культур. Здесь используются упражнения на восприятие ключевого слова в медиа-контексте и упражнения на первичную интерпретацию рассматриваемого номинанта концепта.

На понятийном уровне выполняются упражнения на восприятие информации о понятийном компоненте лингвоконцепта, а также упражнения на интерпретацию данной информации.

На культурно-специфическом уровне применяются упражнения на восприятие сведений о культурно-специфическом поле концепта и упражнения на их интерпретацию (Таблица 5).

Таблица 5

Уровни экспликации культурных концептов, приемы и упражнения

Уровни освоения концептов		**Система знаний к моменту раб. над концептом**	**Процесс освоения содержания концепта**	**Схема освоения содержания концепта**	**Концепты иноязычной культуры**	**Система приемов экспликации содержания культурных концептов**	**Система упражнений на освоение содержания культурных концептов**
1	Уровень презентации и выявлен. культурной специфики – *контекст.-сопостави-тельный*	Полностью сформиро-ваны знания о содержании и структуре концепта	Соотнесение с концептом русской культуры		Культурно-нейтральные концепты	*Универсальные:* медиа-контекст, перевод	Упражнения на восприятие и интерпретацию контекстуального значения слова-номинанта концепта и выявление его эквивалента в РЯ
2	Уровень осмысления понятийного ядра – *понятийный*	Знания о содержании и компонентах структуры концепта отсутствуют	Освоение понятийного компонента		Уникальные концепты	*Понятийно-информационные:* медиатекст, визуализация, дефиниция, толкование, синонимы/антонимы, родовидовые связи	Упражнения на восприятие и интерпретацию информации о понятийном компоненте концепта
3	Уровень осмысления культурно-специфич. поля – *культурно-специфи-ческий*	Сформирован понятийный компонент содержания концепта	Освоение культурно-специфического поля концепта (ценностн., образн., эмоц., ассоциат., историч.-этимол., символического компонентов)		Уникальные и культурно-специфи-ческие концепты	*Культурно-информационные:* медиатекст, изъяснен., комментарий, внутр. форма, сочетаемость, словообраз. анализ, анализ паремий / ассоциаций, прототип, шкала	Упражнения на восприятие и интерпретацию информации о культурно-специфическом поле концепта

[Источник: разработано автором]

Таким образом, работа в рамках **контекстуального уровня** начинается выполнением упражнений на восприятие номинанта концепта в **медиатексте**. Здесь предполагается знакомство с контекстуальным значением ключевого слова, что является первичным этапом освоения мыслительных конструктов:

*– Erschließen Sie das Wort **Abgeordneter** mit Hilfe des Textes.*

*– Untersuchen Sie die Bedeutung des Wortes **Ost-West-Konflikt** im Kontext.*

В случае, если понимание значения ключевого слова из контекста затруднительно, обучающимся предлагается воспользоваться **словарем**:

*– Wenn die Bedeutung des Wortes **Zustimmungsgesetz** im Kontext nicht erschließbar erscheint, benutzen Sie das Wörterbuch.*

*– Machen Sie sich mit den Wörterbucheinträgen zu den Begriffen **Engagement, Engagementbereitschaft, sich engagieren** bekannt. Vergleichen Sie sie mit den Textbedeutungen. Welche Unterschiede haben Wortbedeutungen in beiden Fällen?*

*– Übersetzen Sie das Wort **Assoziierungsabkommen** ins Russische.*

*– Sehen Sie sich das Video an. Versuchen Sie zwei Zitate von Willy Brandt zu übersetzen: Knappe Mehrheiten sind kein Hindernis für eine wirksame **Politik**; Die Zukunft wird nicht gemeistert von denen, die am Vergangenen kleben.*

Иноязычные тексты привлекаются к работе над содержанием концепта на всех уровнях экспликации. Так, на понятийном уровне возможны следующие формулировки заданий:

*– Hören Sie den Text. Versuchen Sie die Begriffe **Fraktion** und **Koalition** zu erklären.*

*– Lesen Sie den Text. Was bedeutet der Begriff **Ampelkoalition**? Wie verstehen Sie weitere Begriffe **Jamaika-Koalition, Große Koalition, Koalitionsregierung, Parteiangehörigkeit, Parteianhänger?***

В рамках культурно-специфического уровня мы предлагаем сформулировать задачу следующим образом:

*– Hören Sie den Text, mit welchen Worten wird das Konzept **Internationale Politik** beschrieben?*

– *Erschließen Sie weitere Begriffe aus dem Text, die zum Konzept* ***Müllverarbeitung*** *gehören.*

– *Suchen Sie im Text Wörter, Ausdrücke, Sätze oder Abschnitte, die das Konzept* ***Internationale Beziehungen*** *beschreiben.*

– *Finden Sie im Text Begriffe, die zum Konzept* ***Präsidentenwahlen*** *gehören. Welche kulturspezifischen Inhalte werden dadurch erschließbar?*

Зачастую целесообразно привлечение целого ряда медиаматериалов, каждый из которых дополняет усвоенные международниками концептные сведения.

Так, обучающимся, владеющим немецким языком на уровне B1-B2 (начало третьего года обучения первому ИЯ в МГИМО), с целью экспликации темообразующего мегаконцепта ***Asyl*** может быть предложен аудиотекст «*Neue Asyl-Regeln an den EU-Grenzen*» (см. Приложение 4).

В данном тексте также представлены макроконцеты, входящие в тематическое поле изучаемого мегаконцепта: ***Asylverfahren, Asyl-Regeln, Asylbewerber, Asylsuchende, Asylantrag***.

Перед прослушиванием текста будущие дипломаты получают задание:

– *Hören Sie den Text und beachten Sie die Bedeutung des Schlüsselbegriffes* ***Asyl****. Finden Sie im Text weitere Begriffe, die zum Konzept Asyl gehören.*

Таким образом, на контекстуально-сопоставительном уровне концепт идентифицируется студентами, ЛЕ-номинант концепта переводится на русский язык (*das Asyl – политическое убежище*) и сопоставляется с концептом родной культуры. *Asyl* представляет собой культурно-специфический концепт, отличающийся от концепта русского языка представленностью и яркостью когнитивных признаков в структуре и содержании. В процессе работы на следующих уровнях экспликации с привлечением дополнительных источников международники осваивают информацию о несовпадающих элементах культурно-специфических полей лингвоконцептов двух языков.

Следующим приемом, положенным в основу упражнений на объективацию концептов и интенсивно используемым на начальном этапе обучения, является

зрительная наглядность. С данной целью привлекаются картины или серии картинок, фото- и видеоматериалы:

– *Betrachten Sie die Bilder (die Fotos). Welche Realien sind auf den Bildern dargestellt?*

– *Wie heißt das auf Deutsch? / Was sehen Sie auf den Bildern? / Schreiben Sie passende Wörter unter die Bilder (на картинках изображены уникальные концепты культуры, например, макроконцепты, представляющие мегаконцепт* ***Weihnachten:*** *Adventskranz, Adventskalender, Weihnachtsbaum, Weihnachtsmann, Weihnachtspyramide, Weihnachtsmarkt).*

– *Schauen Sie sich die Videosequenz an. Welche Konzepte werden im Video dargestellt?*

Работа на втором, **понятийном уровне** направлена на восприятие и интерпретацию информации о понятийном компоненте содержания лингвоконцепта.

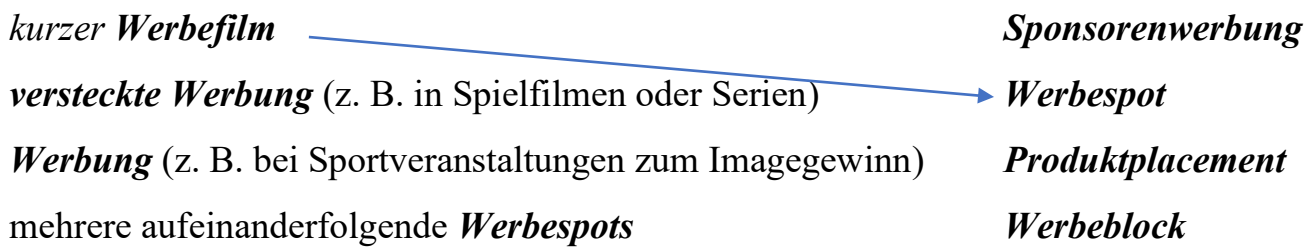
За восприятием ключевого слова в аутентичном контексте следуют упражнения, позволяющие эксплицировать понятийный слой концепта. Студентам предлагается дать определение новому понятию или же, на первом этапе, выбрать правильную **дефиницию** из предложенных:

– *Lesen Sie den Text «Werbung bis 1900». Ordnen Sie die Erklärungen den unterstrichenen Begriffen zu* (предлагаемые обучающимся для рассмотрения макро- и микроконцепты входят в тематическое поле мегаконцепта ***Werbung***):

Zielgruppenwerbung • Pressefreiheit • Scheinwelt • Maßnahmen zur Absatzförderung • Marktschreier • Werbezeitungen
1. Strategien zur Steigerung der Verkaufszahlen ……
2. Menschen, die zum Beispiel auf Marktplätzen ihre Produkte laut anbieten ……
3. eine Zeitung, die nur aus Werbung besteht ……
4. der Staat hat keine Kontrolle über die Medien ……
5. Werbung für eine ganz bestimmte Käufergruppe ……
6. eine frei erfundene Welt ……
(по материалам [Buscha, 2013, S. 101])[1]

[1]Buscha, A. Begegnungen: Deutsch als Fremdsprache: Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch: Sprachniveau B1+ / A. Buscha, S. Szita. – 2., veränderte Aufl. – Leipzig: Schubert-Verlag, 2013, – 268 S.

– *Welche Erklärung ist richtig?* (предлагаемые макро- и микроконцепты также входят в поле мегаконцепта ***Werbung***) (по материалам [Buscha, 2013, S. 100])



Более высокую сложность имеют упражнения, в которых студент должен сам дать определение новому понятию:

– *Erklären Sie die Bedeutung folgender Vokabeln:* ***Kanzleramt, Staatskanzlei.***

– *Analysieren Sie die Bedeutung von dem Wort* ***Ellenbogengesellschaft.***

– *In welchen Worten würden Sie folgende Wörter und Wendungen erklären:* ***UNO-Charta; UNO-Vollversammlung; UNO-Sicherheitsrat; UNO-Ausschuss; UNO-Botschafter; UNO-Mitglied****?* (концепт ***Vereinte Nationen***)

– *Versuchen Sie Unterschiede zwischen den Begriffen zu erklären:* ***Haftpflichtversicherung, Krankenversicherung, Pflegeversicherung, Unfallversicherung, Rentenversicherung.*** *Welche Versicherungen gibt es in Russland?* (мегаконцепт ***sozialer Staat***, макроконцепт ***Versicherung***)

– *Würden Sie bitte zwei Gruppen bilden. Die erste Gruppe beschreibt die Begriffe* ***Koalitionsgespräche, Koalitionsabkommen, Koalitionsausschuss*** *und die zweite erratet.*

Высокую эффективность показывают упражнения на выявление **синонимов / антонимов** номинанта концепта:

– *Nennen Sie Synonyme zu den Begriffen oder sagen Sie es anders:* ***Staat, Verfassung, Regierung, Partei, Parlament.***

– *Bilden Sie Gegensatzpaare* (упражнение для начального этапа обучения на усвоение номинативного поля концепта ***Charakter***):

Paul ist	*mutig,*	*Jan ist*	*feige*
	kontaktfreudig		*……..*
	arrogant		*……..*
	chaotisch		*……..*
	oberflächlich		…… [Buscha, 2013, S. 236]

– *Finden Sie das Gegenteil* (номинативное поле макроконцепта ***Arbeitsplatz***, входящего в тематическое поле мегаконцепта ***Arbeit***).

langweilig / niedrig / fest / kein / genau einhalten / befristet / alleine / unter Anleitung / unfreundlich / schlecht / Unsicherheit	
Vorteile am Arbeitsplatz	***Nachteile am Arbeitsplatz***
einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben	*einen ……..Arbeitsvertrag haben*
im Team arbeiten	*……arbeiten*
selbstständig arbeiten	*……arbeiten*
gute Karrieremöglichkeiten	*……. Karrieremöglichkeiten*
abwechslungsreiche Arbeit	*……Arbeit*
soziale Sicherheit	*soziale……*
nette Kollegen	*……. Kollegen*
hohes Gehalt	*……. Gehalt*
flexible Arbeitszeiten	*……. Arbeitszeiten*
viele Dienstreisen machen	*keine Dienstreisen machen ……*
(по материалам [Buscha, 2013, S. 40])	

Помимо этого, освоению номинативного поля концепта способствуют упражнения, построенные на выявлении разновидностей денотата концепта – **гипонимов**, а также единиц с более общим значением, выражающих родовые понятия – **гиперонимов**:

– *Stellen Sie eine Liste von den* ***internationalen Organisationen.***

– *Bilden Sie Wortreihen nach übergeordneten Begriffen:* ***Hauptorgane der Vereinten Nationen / Nebenorgane der Vereinten Nationen.***

Работа по освоению концепта, реализуемая **на третьем уровне,** направлена на экспликацию его культурно-специфического поля, состоящего из ценностного, эмоционального, ассоциативного, исторического, символического компонентов.

При объективации информации об указанных компонентах особенное внимание уделяется выявлению культурных особенностей и **несовпадающих элементов** структуры и содержания концептов двух языков:

– *Was bedeuten* ***Karriere*** *und* ***Familie*** *für die Deutschen und für die Russen?* (после просмотра нескольких тематических аутентичных видеофильмов)

– *Sprechen Sie über die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem russischen Begriff:* ***Bundespräsident*** *и* ***президент***, ***Bundestag / Bundesrat*** *и* ***Государственная Дума / Совет Федерации***.

– *Versuchen Sie, Fragen zum Begriff* ***Parteiensystem*** *zu stellen. Welche Parteien gibt es in der BRD? Und in der Russischen Föderation? Gibt es Unterschiede zwischen den Konzepten in beiden Kulturen?*

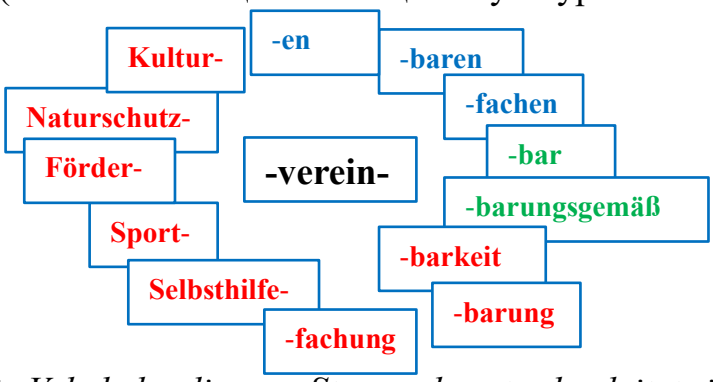
Осмысление культурно-специфического поля и его компонентов, особенно в начале работы над темообразующим концептом, предваряет прием построения **ассоциограмм**:

– *Was assoziieren Sie mit dem Konzept* ***Stunde Null****?*

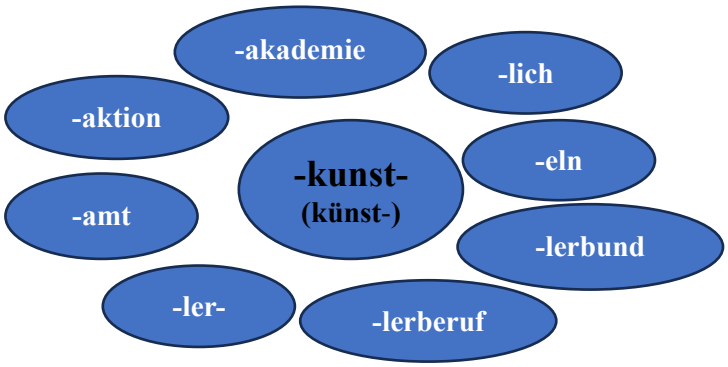
– *Was fällt Ihnen bei dem Begriff* ***erneuerbare Energien*** *ein?*

Кроме того, в процессе объективации используются упражнения, построенные на основе **словообразовательного анализа**. Они позволяют построить деривационное поле концепта и тем самым выявить его дополнительные когнитивные признаки:

– *Kennen Sie den Begriff* ***Verein****? Bilden Sie weitere Begriffe, die vom Stammwort abgeleitet sind* (ключевой концепт немецкой культуры ***Verein***).



– *Wie heißen die Vokabeln, die vom Stamm -kunst- abgeleitet sind?* (концепт ***Kunst***)



Помимо этого, для овладения нюансами культурно-специфического значения ключевого слова, иллюстрации его лексико-семантических связей и особенностей употребления в профессиональной межкультурной коммуникации привлекаются упражнения, построенные на основе **сочетаемости**:

*– Definieren Sie das Wort **Abiturzeugnis** als Objekt von Handlungen (Lösung: das Abiturzeugnis kann man erwerben, erhalten, ausstellen; man kann das Abitur mit einem guten Zeugnis abschließen; mit dem Abiturzeugnis kann man sich bei einer Uni bewerben…).*

– Упражнение ситуативного характера: *Bald ist **Weihnachten**. Wie ist es gewöhnlich in Deutschland?*

– Упражнение на отработку фразеологической лексики: *Nennen Sie alle Phraseologismen mit dem Wort **Ordnung**, die Sie kennen.*

– Упражнение с использованием наглядности: *Zeichnen Sie auf einem Blatt Papier oder an der Tafel ein **umweltfreundliches Verkehrsmittel**. Schreiben Sie passende Adjektive dazu. Beschreiben Sie einen Gegentyp.*

– Игровое упражнение для начального этапа: *Machen Sie für die andere Gruppe ein Domino zum Konzept **Studium**. Jede Gruppe versucht, die Figur als erste zu schließen.*

	an der Ludwig-Maximilians-Universität	studieren	eine Zwischen-prüfung	ablegen	

– Упражнения для продвинутого этапа обучения: *Würden Sie bitte Verben zum Substantiv das **Grundgesetz** nennen (Lösung: das Grundgesetz achten, respektieren, schützen, wahren, missachten, verletzen, auslegen, ändern, ergänzen, …).*

*– Nennen Sie Adjektive, um das Substantiv **Grundgesetz** zu charakterisieren (Lösung: das bundesdeutsche, deutsche, das geltende Grundgesetz).*

Итак, в данном параграфе была представлена система приемов и упражнений, направленных на овладение языковыми средствами объективации лингвоконцептов, реализуемая на трех уровнях – контекстуально-сопоставительном, понятийном и культурно-специфическом (Таблица 6).

Таблица 6

Рецептивно-интерпретативный этап реализации ККП: система приемов и упражнений, направленных на овладение языковыми средствами объективации лингвоконцептов

Этапы	Последова-тельность методических стратегий	Реализация ККП в обучении аспектам языка и видам РД	Уровни освоения концепта	Система приемов и упражнений на овладение языковыми средствами объективации концептов
1. РЕЦЕПТИВНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ	Работа с языковыми средствами объективации концептов как источником культурно-концептной информации	Обучение аспектам языка – языковым средствам объективации концептов	1. Контекстуально-сопоставительный 2.Понятийный 3. Культурно-специфический	Система приемов экспликации, направленных на сообщение информации о содержании лингвоконцептов Система упражнений на восприятие и интерпретацию информации, выраженной лексическими средствами объективации концептов

[Источник: разработано автором]

Далее мы перейдем к изложению стратегий овладения культурно-концептными данными, содержащимися в текстах иноязычной культуры и их использованию в коммуникации.

4.3. Культурно-концептный подход в обучении аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции

Процесс изучения иноязычных мыслительных конструктов включает в себя не только обучение аспектам языка, направленное на освоение языковых средств объективации концептов. Он охватывает и обучение видам речевой деятельности, а именно – чтению и аудированию, предполагающим рецепцию текстов на немецком языке с целью извлечения необходимых культурно-концептных сведений, и далее – говорению и письму, обеспечивающим использование полученных знаний в профессиональной деятельности специалиста-международника.

Обучение аналитической перцепции при работе с современными источниками информации

В настоящем параграфе будет представлен алгоритм работы с иноязычными источниками информации, привлекаемыми к процессу освоения концептов на всех описанных ранее уровнях – сопоставительном, понятийном, культурно-специфическом, и разработана методика обучения культурно-аналитической перцепции.

Как отмечалось ранее, предложенный в исследовании культурно-концептный подход лингводидактически переосмысливает положения лингвистики и философии. И если в лингвистической перспективе в качестве ресурса информации о концепте рассматриваются языковые единицы, репрезентирующие его в языке, то в философском ракурсе источником необходимых сведений становится иноязычный текст.

Рассмотрение концепта с позиций философии [Суржанская, 2011, с. 76] позволяет представить его функционирование на нескольких уровнях сознания: первым уровнем является сознание индивида, вторым уровнем – иноязычный авторский текст, третьим уровнем – текст интерпретатора, и, наконец, четвертым – коллективное сознание иноязычного социума.

На начальном уровне концепт существует в индивидуальном сознании носителя языка, являясь индивидуальным концептом. Он изменчив, динамичен, субъективен, возникает в процессе практического, чувственного освоения действительности, а также посредством присвоения общественного опыта.

На втором уровне концепт бытует в созданном автором тексте, отражающем существенную информацию, личностные и ассоциативные смыслы. Авторские концепты присутствуют в текстах писателей, ученых, философов, в процессе интерпретации данных текстов они переходят на следующий уровень функционирования.

На третьем уровне концепт развивается в тексте интерпретатора. Он рассматривается сквозь призму личностного опыта и индивидуальных концептов реципиента. Результатом становится новый конструкт, отражающий как

содержание авторского концепта, так и индивидуальные концепты адресата. Этот процесс можно обозначить в качестве процесса порождения новых смыслов.

Четвертый уровень бытования концепта представляет собой сферу коллективного сознания иноязычного социума. Здесь функционируют интерпретаторские и авторские концепты, перешедшие в результате развития в разряд коллективных. Настоящие мыслительные конструкты, рассматриваемые как культурные концепты, характеризуются объективностью, надличностным характером и культурной общностью. Они оформляются посредством фиксации коллективного социального опыта, постепенно закрепляются в коллективном сознании и отражаются в национальном языке [там же, с. 76-77].

Описанная модель позволяет проследить эволюцию концепта и его переход из сознания индивида-носителя языка через авторский текст и текст реципиента в коллективное сознание. В данной связи мы считаем, что текст может быть рассмотрен как необходимое условие и среда становления культурного концепта.

При этом, являясь облигаторной средой для формирования каждого нового лингвоконцепта, текст содержит и иные, уже вошедшие в общественное сознание мыслительные конструкты, а также информацию об их структуре и содержании. Сказанное выше дает возможность использования текста в качестве базового средства экспликации концептов и основного источника концептных сведений.

Извлечение фактов иноязычного источника реализуется в процессе культурно-аналитической перцепции. Культурный компонент перцепции отражает ее направленность на освоение знаний о культуре немецкоговорящих стран, составляющих специфику изучаемых лингвоконцептов. Аналитический компонент перцепции обуславливает ее аналитический характер, проявляющийся в критическом анализе поступающей культурно-концептной информации.

В процессе будущей профессиональной деятельности дипломатические работники смогут использовать сформированное умение перцепции при работе с информирующими и аналитическими публикациями в СМИ немецкоязычных стран, сообщениями пресс-служб политических объединений и международных

организаций, материалами пресс-конференций и публичных выступлений представителей политического, экономического и культурного истеблишмента.

Соответственно, вузовский курс ИЯ должен подготовить специалиста, умеющего воспринимать, понимать и анализировать устные и письменные тексты по широкой общественно-политической и экономической проблематике, охватывающей актуальные мировые события, а также политические, социальные, макро- и микроэкономические процессы в стране пребывания, влияющие на внутреннюю и внешнюю политику немецкоязычного государства.

Обучение международников культурно-аналитической перцепции, то есть восприятию устного или письменного текста, включает в себя обучение чтению и аудированию. Обучение чтению предполагает обучение виду деятельности, нацеленному на смысловое восприятие и анализ письменного текстового документа. Оттачивая умение чтения, обучающийся учится извлечению необходимых данных из графически зафиксированного текста. При этом он проникает в содержание иноязычного материала посредством нахождения связей между его компонентами, сравнения нового контента с собственным опытом в РЯ и ИЯ, опоры на сформированный культурно-информационный базис.

На эффективность восприятия новых сведений влияют наполненность источника культурно-концептными данными и фактами, композиционно-логическая структура текста, степень сложности языковой реализации сообщения, а также индивидуально-психологические особенности будущих выпускников [Азимов, 2009, с. 347].

Исходя из цели извлечения концептных знаний, международники в первую очередь овладевают спецификой изучающего чтения, направленного на точное и полное понимание документа. Такой вид чтения применяется при освоении мегаконцептов, то есть ключевых темообразующих концептов культуры.

В то же время следует обучить студентов основам ознакомительного чтения, предполагающего понимание основного содержания иноязычного материала, основных аргументов и доказательств персонифицированного источника

информации. Этот вид чтения целесообразно использовать при освоении содержания макроконцептов, то есть значимых концептов культуры.

Просмотровое чтение, направленное на получение общего представления о тексте, используется в случае обработки объемных баз данных. Поисковое чтение, заключающееся в нахождении в источниках конкретных фактов – при необходимости пополнения знаний о концепте и его структурных компонентах.

Помимо чтения, культурно-аналитическая перцепция реализуется в процессе аудирования. Особенностью аудирования как вида речевой деятельности, нацеленного на смысловое восприятие культурно-концептной информации устного речевого сообщения, является требование одновременного осознания языковых форм и проникновения в содержание текста.

Тем самым конечная цель аудирования состоит в выработке у молодых дипломатов аудитивных умений, направленных на интеграцию формы и содержания культурно-релевантного высказывания. При этом особенную трудность настоящего вида речевой деятельности, в отличие от чтения, составляет кратковременность и однократность предъявления объективирующих концепт аудио- или видеоматериалов, а также невозможность использования печатного текста в качестве зрительной опоры [Азимов, 2009, с. 24].

Успешность аудирования иноязычного текста в целях получения культурно-концептных сведений обусловлена успешностью протекания ряда аналитико-синтетических операций, зависящих от работы таких механизмов, как память, антиципация, извлечение и исследование смысловой информации, синтез ее формы и значения [Азимов, 2009], [Гальскова, 2015], [Мильруд, 2005], [Щукин, 2004].

Таким образом, чтение и аудирование представляют собой два вида речевой деятельности, в рамках которых реализуется культурно-аналитическая перцепция. В процессе восприятия текстовых документов в обоих случаях производится смысловая переработка новых данных. Она осуществляется не только в отношении прочитанного или воспринятого на слух материала, а как бы вовлекает в свой спектр всё новые гипотезы студентов относительно дальнейшего хода событий.

Подобное предугадывание, называемое вероятностным прогнозированием, совершается и на смысловом, и на вербальном уровне.

Вербальное прогнозирование распространяется на слова, словосочетания и предложения. Оно становится реальным благодаря лингвистической компетенции студента и усвоенному им словарному запасу, однако предопределяется процессами мышления и пониманием уже прочитанного / услышанного и, кроме того, прогнозированием на смысловом уровне [Фоломкина, 2005, с. 13].

Смысловое прогнозирование осуществляется по отношению к выводам, событиям и фактам, содержащимся в источнике, но еще не воспринятым обучающимися. Прогноз основывается на уже усвоенной информации высказывания, а также жизненном опыте, полученных профессиональных познаниях и сформированном культурно-информационном базисе, охватывающем сведения о культуре, искусстве, истории, экономике и политике немецкоговорящего общества. Смысловая переработка данных включает в себя выявление обучающимися фактов и их связей, отраженных в тексте, обобщение, сопоставление, а также критический анализ и оценку [там же, с. 15].

Развитие механизмов вербального и смыслового прогнозирования ведет к повышению эффективности понимания иноязычного источника. В качестве базовых показателей успешности осмысления текстового материала можно рассматривать критерии полноты, точности и глубины [там же, с. 16].

Критерий полноты отражает количество необходимых сведений, извлеченных международниками из высказывания. Точность, как и глубина, характеризует качество восприятия концептной информации, то есть, в первую очередь, четкость и правильность понимания языковой формы (медиа)материала.

Критерий глубины проявляется во всесторонности, доскональности и тщательности интерпретации извлеченных данных. Она зависит от сформированного культурно-информационного базиса и индивидуально-личностных особенностей студентов. О глубине понимания можно судить по правильности трактовки содержательно-подтекстовых сведений и замысла автора, если они выражены достаточно ясно и очевидно.

Показатели полноты и точности можно соотнести с пониманием содержательно-фактуальной, а показатель глубины – с пониманием содержательно-концептуальной информации иноязычного (медиа)материала.

Далее мы остановится на последовательном характере освоения новых сведений. Культурно-аналитическая перцепция, реализуемая в контексте ККП, представляет собой процесс, осуществляемый поэтапно. Исследователи различают несколько уровней понимания текста, к которым относят уровень значения и уровень смысла [Фоломкина, 2005, с. 16]. В методической литературе встречаются и другие наименования приведенных уровней: понимание на уровне формы и на уровне смысла, декодирование и смысл, понимание и интерпретация (обзор см.: [там же, с. 16]).

Исходя из целей культурно-аналитической перцепции, направленной на восприятие, анализ и оценку поступающих данных, считаем целесообразным предложить собственную **систему** осмысления концептных знаний, включающую три стадии**: 1) понимания фактов; 2) понимания смысла; 3) оценки и прогнозирования.**

На стадии понимания фактов студенты осмысливают семантику языковых единиц, выражающих новые сведения. Тем самым осуществляется процесс извлечения фактуальной информации текста.

На стадии понимания смысла реализуется смысловое восприятие высказывания как завершенного и цельного речевого произведения. Обучающиеся производят когнитивную переработку данных. Положения и мысли автора, восстановленные из текста, включаются в процесс мыслительной деятельности, осуществляется их переосмысление и анализ.

На данном этапе происходит освоение содержательно-концептуальной информации, состоящей в авторской интерпретации взаимосвязей между изложенными явлениями, событиями и характеристиками, описывающими содержание концептов. Здесь реализуется аналитический характер перцепции, состоящий в критическом подходе и анализе поступающих сведений при опоре на сложившуюся картину мира, установки и ценности студента.

На стадии оценки и прогнозирования осуществляется формулировка суждений и умозаключений молодого дипломата. В отличие от интерпретации, нацеленной, как правило, на трактовку полученных данных и изложенных обстоятельств, прогнозирование представляет собой предположение о вероятном ходе развития событий и векторах динамики описанных процессов.

На указанной стадии происходит столкновение картин мира автора и реципиента, проявляются различия между изучаемой и родной культурами. Воспринимая информацию иноязычного источника, студент строит собственную проекцию текста, при этом происходит воображаемый диалог с автором зарубежного материала, в котором уточняются мировоззренческие, этические, религиозные, политические представления двух сторон – автора и интерпретатора. Находятся возможные точки соприкосновения картин мира, реализуется интерпретация концептных сведений путем соотнесения с другими источниками и культурными контекстами, а также с собственной системой знаний об окружающей действительности и ценностными установками.

Итак, итоговым шагом работы с текстом является формулирование выводов и прогнозирование дальнейшей эволюции событий. Соответственно, высшим уровнем осмысления информации (медиа)материала представляется умение видеть тенденции развития процессов и явлений.

В ходе анализа мощного потока поступающих данных студент учится замечать динамику формирования и становления политических ситуаций, событий, обстоятельств. Важной предпосылкой здесь являются умения составлять иерархию источников, отслеживать разницу культурных перспектив, разделять факты и их оценочный компонент, критически осмысливать доказательную базу автора, отслеживать манипулятивные приемы, техники, идеологизированные структуры, используемые в тексте, верифицировать полученную информацию. Данные шаги и приемы были представлены во второй главе диссертации при рассмотрении принципов опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа, верификации и контекстуализации иноязычных сообщений, учета релятивизма медийного пространства и других принципов.

Описанные стадии изучения культурно-концептной информации текста приложимы к каждому из рассмотренных ранее уровней объективации концепта: сопоставительному, понятийному и культурно-специфическому (Таблица 7).

Таблица 7

Стадии осмысления культурно-концептной информации текста

Уровни освоения концепта	Стадии осмысления культурно-концептной информации текста
1. Уровень сопоставления концептов двух культур: *сопоставительный*	**I. Понимание фактов**
2. Уровень осмысления понятийного ядра концепта: *понятийный*	**II. Понимание смысла**
3. Уровень осмысления культурно-специфического поля концепта: *культурно-специфический*	**III. Оценка и прогнозирование**

[Источник: разработано автором]

Соответственно, на каждом уровне освоения концепта используются (медиа)тексты, контент которых в большей или меньшей степени анализируется и осваивается в продолжении трех описанных стадий: понимания фактов, смысла, оценки / прогнозирования. При этом тексты, привлекаемые на контекстуальном уровне, способствуют осмыслению слова-номинанта концепта в конкретном контекстуальном окружении. Материалы, применяемые на понятийном уровне, привносят факты и данные о понятийном ядре концепта, источники, задействуемые на культурно-сопоставительном уровне, способствуют осмыслению культурных различий в сопоставляемых лингвоконцептах.

Вместе с тем, даже проводя разграничение по уровням, трудно четко структурировать процесс накопления культурно-концептных знаний. Ведь концепт можно представить как «ком» информации, в процессе работы постепенно наращивающий слои актуальных сведений. Так, на стадии освоения фактов текста обучающийся получает новые данные и в аспекте сопоставления концептов двух культур, и о понятийном ядре, а также частично о компонентах культурно-

специфического поля. На стадии понимания смысла полученные сведения углубляются, осмысливаются, присваиваются реципиентом. Соответственно, информационные слои концепта насыщаются, уплотняются. На стадии оценки и прогнозирования происходит дальнейший качественный скачок, в результате которого знания о понятии и культурно-специфическом поле приобретает законченный характер (настолько, насколько допустимо говорить о возможности окончания процесса познания концепта) и используются в моделируемой МКК.

На предложенных этапах работы с источниками информации используется система специально разработанных упражнений, способствующих успешному освоению культурно-концептных сведений (при построении системы упражнений были использованы материалы исследования С. Ф. Фоломкиной [Фоломкина, 2005, с. 17-20, с. 75, с. 149-165, с. 181-188, с. 202-206]).

На стадии понимания фактов привлекаются упражнения, направленные на осмысление языкового материала, объективирующего ключевые концепты. Здесь осуществляется декодирование текста, понимание его содержания на уровне значения.

В рамках вышеназванного этапа применяются следующие группы упражнений:

– на соотнесение значения слова-номинанта концепта с контекстом предложения (*Was bedeuten die Wörter* ***Krisenbewusstsein*** *und* ***Krisenbewältigung*** *im Kontext?*);

– на установление смысловых связей между словами / предложениями / абзацами и объединение их в синтагмы / смысловые фрагменты текста, характеризующие концепт (*Kombinieren Sie die Sätze zu einer Textsequenz, die den Begriff* ***Gipfelkonferenz*** *charakterisiert*);

– на восприятие предложения / абзаца, характеризующего концепт, как смыслового целого (например, *Sagen Sie, ob die im Satz genannten Tatsachen wahr sind*; *Drücken die Sätze eher positive oder negative Urteile aus?*);

– на определение главного / второстепенного в предложении или абзаце, описывающем концепт (например, *Finden Sie in jedem Satz das Schlüsselwort; Unterstreichen Sie im Satz Wörter, die weggelassen werden können*);

– на вербальное прогнозирование (например: *Finden Sie / Formulieren Sie das Ende jedes Satzes* и т.д.).

Упражнения, используемые при работе с текстом на стадии понимания фактов, частично пересекаются с описанными ранее упражнениями на объективацию концептов лексикой немецкого языка.

Следующая стадия освоения культурно-концептных сведений, **стадия понимания смысла**, предполагает, во-первых, получение новых данных и понимание текста на уровне значения, и, во-вторых, осмысление этих данных и понимания текста на уровне собственно смысла.

Задача извлечения фактической информации реализуется при использовании упражнений на выделение элементов текста – основной мысли, ключевых понятий, значимых этапов, центральных идей, конкретных фактов:

*– Worum geht es im Text „Neuer **OECD**-Bericht“?*

*– Sagen Sie, worum es im Audiotext geht, dem ein Diagramm „**Bildung**svergleich der Bundesländer“ beigefügt ist.*

– Was glauben Sie, was kann im Text mit dem Titel „Gipfel der Entscheidungen“ besprochen werden?

*– Was steht im Mittelpunkt des Audiotextes „Rede zur Lage der **EU**“?*

– Nennen Sie die Hauptbegriffe des Kommentars „Das falsche Signal“.

*– Um welche Tatsachen geht es im Audio „Deutschland im **UN-Sicherheitsrat**“?*

*– Was sind die wichtigsten Ereignisse und Szenen im Audiotext „Kommentar zu **Klima-Klebern**: **Die letzte Generation** schadet ihren Zielen“?*

Далее обучающимся предлагаются упражнения на обобщение необходимых сведений: установление иерархических отношений согласно критерию важности обсуждаемых действий и событий, объединение отдельных фактов, а также частей текста в смысловые секвенции. При этом важную роль играет обучение дипломатов смысловому прогнозированию, способствующему успешной рецепции контента:

*– Wählen Sie eine passende Fortsetzung des Audiotextes „**Ampel-Aus** ist Wort des Jahres 2024“.*

*– Überlegen Sie sich eine Fortsetzung des Textes „Wir wollen eine europäische Lösung für die **Migrationsfrage**“.*

И, наконец, выполняются упражнения на соотнесение отдельных элементов (медиа)материала, построения последовательности эпизодов и фактов, группировку, определение связей между событиями и явлениями:

*– Stellen Sie logische Beziehungen zwischen der Hauptthese des Textes „Kommentar zum Stand der **deutschen Einheit**“ und anderen Fakten her.*

*– In welchem Zusammenhang stehen folgende Sequenzen des Kommentars „**KI**-Treffen in Großbritannien“ zueinander?*

*– Welche Tatsachen des Beitrags „**Chinas Seidenstraßengipfel**“ könnten als unbedeutend weggelassen werden?*

К пониманию (медиа)текста на уровне смысла молодых экспертов готовят упражнения на установление идеи / замысла текста, которые вербально в нем не выражены, а также упражнения на понимание подтекста, то есть имплицитно-выраженной информации источника:

*– Worum geht es im Roman von E.M. Remarque „**Die Nacht von Lissabon**“? Bilden Sie eine Hypothese über die Absicht, mit der diese Geschichte erzählt wird.*

– Sammeln Sie die Textstellen, die Ihrer Meinung nach die Perspektive des Erzählers zum Ausdruck bringen.

*– Sehen Sie sich das Video „Schweiz erlebt einen **Rechtsdruck**“ an. Wie verstehen Sie die Intention des Autors?*

Работа **на стадии оценки и прогнозирования** реализуется в упражнениях, направленных на формулировку выводов и суждений; оценку приведенных фактов и общего содержания медиаисточника, основанных на личном опыте, установках и ценностях обучающегося; на построение гипотез о дальнейшем развитии событий:

*– Was bedeutet für Sie das Konzept **freiwilliges soziales Jahr?***

– Welche weiteren Schlussfolgerungen lassen sich aus dem Text ziehen?

*– Was sagen Sie zur **Cannabis-Freigabe**? Was glauben Sie, welche negativen Folgen wird die Cannabis-Freigabe für die deutsche Gesellschaft haben?*

Целесообразны задания на вычленение культурной специфики воспринимаемого контента и эксплицируемых им концептов:

*– Worin unterscheidet sich die **Energiepolitik** in Deutschland von der Energiepolitik in den USA? In China?*

*– Welche Inhalte, Themen, Situationen und Gestaltungsmittel verweisen darauf, dass der Videofilm „**Die Welle**“ einer fremden Kultur angehört?*

– Gibt es solche Personen / Konflikte / Situationen / Geschehnisse in der russischen Gesellschaft?

Необходимым звеном являются упражнения на выявление личной позиции по рассматриваемой проблематике, а также ее обоснования студентом:

– Welche Fragen löst die Schlussszene des Romans „Drei Kameraden“ von E. M. Remarque bei Ihnen aus?

– Wie beurteilen Sie die Position des Autors?

*– Kennen Sie den Begriff des **Kleinbürgerlich-Spießigen**? Können Sie sich darunter etwas vorstellen? Was glauben Sie darüber?*

Тем самым реализация ККП в обучении культурно-аналитической перцепции предполагает последовательный характер работы с источником информации, осуществляемый на стадиях понимания фактов, понимания смысла, оценки и прогнозирования. Такой подход нацеливает на критический анализ потока концептных сведений и этим способствует сохранению культурной идентичности обучающегося, в основе которой лежат усвоенные им ценности и установки. В то же время разработанный подход позволяет без ограничений и вреда работать с большими объемами аутентичных материалов с целью познания новых концептов культуры и дальнейшего использования полученных знаний в процессе МКК.

Таким образом, описание методики обучения перцепции завершает рассмотрение рецептивно-интерпретативного этапа освоения концептов (см.: Таблицу 8). В рамках данного этапа дипломаты изучают языковые средства объективации концептов, а также знакомятся с текстами немецкой культуры,

содержащими необходимую концептную информацию. В процессе интерпретации новые сведения подвергаются критическому анализу и осмыслению.

Таблица 8

Рецептивно-интерпретативный этап реализации культурно-концептного подхода

Этапы	Последова-тельность метод. стратегий	Реализация ККП в обучении аспектам языка и видам РД	Уровни освоения концепта	Стадии осмысления концептной информации медиатекста	Системы упражнений
1. РЕЦЕПТИВНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ	Работа с языковыми средствами объективац. концептов как источником культурно-концептной информации	Обучение аспектам языка – языковым средствам объектива-ции концептов	1.Контекстуально - сопостави-тельный. 2.Понятийный 3.Культурно-специфический		Система приемов экспликации / Система упражнений на восприятие и интерпретацию информации, выраженной лексическими средствами объективации концепта
	Работа с текстами культуры как источником культурно-концептной информации	Обучение культурно-аналити-ческой перцепции	1.Контекстуально-сопоставительный 2.Понятийный 3.Культурно-специфический	I.Понимание фактов II.Пониман. смысла III. Оценка и прогнозир.	Система упражнений на восприятие и интерпретацию фактической и смысловой информации текста, ее оценку и прогнозирование

[Источник: разработано автором]

Далее будут представлены основы воплощения ККП при обучении продукции иноязычной речи.

Культурно-концептный подход в обучении профессионально ориентированной интеракции

Процесс освоения культурных концептов предполагает рецепцию культурно-концептной информации и ее дальнейшее использование в коммуникации. В данной связи мы рассмотрим алгоритм обучения интеракции, понимаемой в качестве межличностной и межкультурной коммуникации, направленной на взаимовлияние и взаимодействие.

При этом важным аспектом становится обучение межкультурному диалогу и в его контексте – позиционированию личностного мнения эксперта-международника. Ведь именно данный аспект МКК наиболее востребован дипломатическими кадрами при осуществлении профессиональной деятельности на международной арене.

Обучение интеракции предполагает обучение продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму. В ходе обучения говорению студенты овладевают умениями монологической публичной речи, используемыми в условиях международных встреч или в рамках выступлений по общественно-политической, экономической и культурной проблематике.

Кроме того, они осваивают умения диалогической и полилогической речи, которые применяются при реализации различных форм межкультурного взаимодействия. Например, в диалогическом и полилогическом общении на международных переговорах или при участии в мероприятиях в русле публичной дипломатии: осуществлении интервью, выступлениях в СМИ, пресс-конференциях, интернет-форумах, дискуссиях, беседах и т.д.

В процессе обучения письму основной акцент делается на подготовку обучающихся к выполнению таких видов работ, как реферирование письменного и устного текста на иностранном и родном языке, оформление различных видов необходимой документации. Помимо этого, письменная речь используется дипломатами в ходе планирования устных выступлений.

При освоении концептосферы немецкого языка в вузе письменная речь привлекается для составления планов и аннотаций текстов-источников культурно-

концептной информации. Вместе с тем она является важным средством развития устной речи дипломатического работника.

В рамках иноязычного образования специалистов-международников осуществляется подготовка к реализации профессиональной деятельности. Эксперты выделяют несколько аспектов ее осуществления. Одним из них является «дипломатия за письменным столом», без которой, по меткому выражению видного советского дипломата А. Г. Ковалева [1993, с. 35], нет дипломатии за столом переговоров. Другой аспект представляет собой работу по установлению и поддержанию дипломатических контактов с иностранными представителями.

Наиболее важными являются контакты на высшем уровне – с высшими официальными кругами государства – президентами, премьер-министрами, высшими представителями законодательной и исполнительной власти. Дипломатам рекомендуется использовать каждую предоставившуюся возможность для таких встреч – на выставках, съездах партий, конгрессах, приемах. В целях повышения результативности посещения указанных мероприятий международнику необходимо быть подготовленным к любой встрече, следует наметить темы разговоров для их последующего использования в процессе профессиональной интеракции [Попов, 2004, с. 171].

Не считая встреч на высшем уровне, наиболее ценным видом контактов являются встречи в министерстве иностранных дел, в которых участвуют большинство дипломатов посольства. Помимо этого, осуществляются контакты с парламентариями, оппозицией, бизнесменами, научной и технической элитой, журналистами, а также представителями дипломатического корпуса, то есть дипломатами других стран. Коммуникация с сотрудниками дипкорпуса позволяет посольствам видеть ход мировых событий, отраженный в восприятии представителей других держав. Кроме того, выявляется оценка государствами перспектив развития событий, анализируются их позиции по основополагающим аспектам международной жизни [там же, с. 174-234, с. 241].

Дипломатические беседы, реализуемые профессионалами-международниками, направлены на установление контактов и их закрепление,

передачу и получение данных, рассмотрение практических аспектов билатеральных отношений и международных проблем и, самое главное, организацию и ведение переговоров [там же, с. 313, с. 349].

Важным аспектом вузовской подготовки к эффективному осуществлению профессиональной коммуникации является освоение сведений о ключевых концептах немецкой культуры и создание в сознании студента культурно-концептного базиса, позволяющего владеть необходимой информацией и обеспечивающего успех дипломатической деятельности.

Такая основа необходима при обучении специалистов различным аспектам реализации профессиональной МКК. Одним из наиболее востребованных является освоение тактик убеждения представителя контактирующей стороны в правоте собственной позиции. В данной ситуации дипломату необходимо ознакомиться со взглядами партнера по коммуникации, с целью понимания не только того, что говорит собеседник, но и того, что стоит за его высказываниями. Следует выяснить, какие точки соприкосновения имеют обе стороны, продумать необходимые аргументы, учитывающие сомнения оппонента, а также показать выгодность предложения для противоположной стороны.

Профессионал-международник должен оперировать только проверенными данными и приводить объективные доказательства. В ходе коммуникации можно ссылаться на мнения признанных авторитетов, видных лидеров, представителей политического истеблишмента, чье мнение представляет ценность для партнера. При убеждении собеседника основное место должна занимать идея, мысль или целостная концепция, которую дипломат подкрепляет качественными данными [Попов, 2004, с. 171, с. 354-357].

В процессе ведения беседы не стоит стремиться стать победителем, потому как такая победа может ранить собеседника, подорвать его расположение и прервать дипломатическую нить, связавшую партнеров по коммуникации. Вместе с тем не стоит превращать беседу в спор, следует вести ее в русле дискуссии и диалога. Рекомендуется стремиться к позитивному изложению собственной позиции, избегая критики партнера. Тем самым дипломат достигает поставленной

цели – нахождению взаимовыгодного и приемлемого для сторон решения проблемы [там же].

Как отмечалось выше, осуществление и развитие контактов с представителями иноязычной культуры является лишь одной стороной дипломатической деятельности. Другой немаловажный аспект составляет работа дипломата с письменными источниками и документами.

Такая работа осуществляется при подготовке дипломатических контактов, а также по их завершении с целью фиксации результатов проведенных встреч. Помимо этого, специалисты-международники ведут дипломатическую переписку, обозначаемую в качестве одной из важнейших функций современной дипломатии.

К дипломатической переписке относят личные и вербальные ноты – документы, составленные от первого, и, соответственно, третьего лица; памятные записки – документы, призванные предотвратить неправильное понимание устного заявления или беседы; меморандумы – документы, представляющие собой приложение к личным или вербальным нотам и содержащие подробное описание фактической или юридической стороны предмета обсуждения; частные письма полуофициального характера, содержащие информацию по вопросам, постановка которых в официальном порядке нежелательна, а также благодарности или просьбы о содействии [Ковалев, 1993, с. 25-26].

Реализация «дипломатии за письменным столом» невозможна без глубоких культурно-концептных знаний специалиста-международника, которые позволяют ему понимать международную ситуацию, особенности коммуникации с представителями конкретного этносоциума и учитывать множество нюансов, составляющих специфику работы дипломата. Тем самым глубокое освоение концептосферы немецкого языка является основой, необходимой для плодотворного выполнения перечисленных видов деятельности.

Далее мы перейдем к рассмотрению практических вопросов подготовки дипломатических кадров к представленным аспектам профессии, а именно – к описанию алгоритма обучения профессионально ориентированной интеракции, включающего в себя обучение письменной и устной речи. Предложенная система

упражнений на применение полученной культурно-концептной информации в МКК опирается на медиатекст, выступающий в роли источника новых сведений. В данной связи она частично перекликается с описанным ранее комплексом упражнений на обучение аналитической перцепции, в частности, с упражнениями, используемыми на завершающей стадии работы с источником – стадии оценки и прогнозирования.

Обучение письменной иноязычной речи осуществляется на основе разработанной системы упражнений, состоящей из двух подсистем. В качестве **первой подсистемы** выступают упражнения, служащие обучению **передаче культурно-концептной информации с опорой на медиатекст**, в котором она представлена. Тем самым при трансляции полученных сведений о лингвоконцептах студент пользуется языковыми средствами их объективации, содержащимися в прочитанном / прослушанном материале. С данной целью выполняются упражнения на

– выбор ключевых предложений текста и их сокращение (*Finden Sie im Text 3 Schlüsselsätze und reduzieren Sie sie auf wenige Wörter*);

– сокращение мини текста (например: *Äußern Sie in 5 Sätzen den Hauptgedanken des Textes*);

– составление плана текста в виде вопросов (*Formulieren Sie Fragen zum Text*);

– составление плана текста в виде предложений (*Machen Sie einen Textplan*);

– перефразирование (*Geben Sie mit anderen Worten die Hauptidee des Textes wieder*).

В качестве **второй подсистемы** выступают упражнения на обучение **самостоятельному выражению мысли с использованием полученных культурно-концептных сведений**. Она открывается упражнением на:

– передачу информации медиатекста с опорой на ключевые слова (*Geben Sie mit eigenen Worten die Informationen des Textes «Wirtschaftsweise fordert* ***Willkommenskultur****: Deutschland braucht wegen Fachkräftemangels jährlich 1,5 Millionen Zuwanderer» wieder. Benutzen Sie Schlüsselwörter*).

Далее выполняются упражнения на:

– письменное воспроизведение прослушанного / прочитанного текста, содержащего культурно-концептную информацию (*Geben Sie die Informationen des Textes «Warum wächst die **Wirtschaft** nur bei unseren Nachbarn?» wieder; Welche neuen Informationen enthält der Audiotext «Merz gegen Scholz. Setzen **Union und SPD** auf die richtigen Kandidaten?»?*);

– описание фото- или видеоряда, иллюстрирующего образный компонент лингвоконцептов (*Beschreiben Sie eine Foto- / Videosequenz. Welche Konzepte der deutschen Kultur könnten Sie in diesem Zusammenhang nennen? Worin bestehen ihre kulturellen Besonderheiten?*);

– написание аннотации к статье, содержащей сведения о ключевых концептах культуры ФРГ (например: *Referieren Sie den Artikel «Letztes Alarmsignal, dass wir endlich aus der vermaledeiten **Ampel** rausgehen»*);

– написание сочинения-рассуждения, содержащего обсуждение предложенной культурно-концептной информации (например: «*Die moderne **Parteilandschaft Deutschlands**: Gründe für den Abstieg der Volksparteien»*).

Подготовка к осуществлению профессиональной деятельности специалистов-международников реализуется в рамках специальных курсов, к примеру, в курсе «коммерческая корреспонденция», курсах политического, экономического и юридического перевода. Здесь студенты осваивают нюансы реализации профессионально-направленной письменной интеракции. К примеру, изучаются основные правила написания частных писем полуофициального характера, содержащих формулы приветствия, обращения и благодарности; особенности составления типовых дипломатических документов, включающих в себя протокольные формулы, смысловое ядро, аргументацию и изложение фактов.

Обучение устной иноязычной интеракции осуществляется в неразрывной связи с обучением письменной речи, которая является необходимым средством развития умений устного высказывания и используется для составления планов, конспектов и опор.

В ходе развития устной речи дипломатических кадров следует учесть, что наиболее совершенной ее формой является спонтанная, инициативная, то есть

неподготовленная речь, реализуемая обучающимся. Более простой формой – ответная, реактивная речь, представляющая собой реакцию на внешний стимул.

В качестве импульса для возникновения процесса интеракции выступает ситуация, понимаемая как совокупность условий, необходимых для реализации речевой деятельности. Для осмысления культурно-концептной информации наибольшее значение играют проблемные ситуации, позволяющие молодым дипломатам выдвигать предположения, гипотезы, осуществлять оценку новых сведений и фактов, а также формулировать собственное мнение.

При обучении устной интеракции происходит подготовка студента-международника к реализации профессиональной деятельности и проведению различных видов бесед, нацеленных на установление и закрепление контактов с носителями языка. Помимо этого, профессионал должен быть готов к осуществлению публичных выступлений и дискуссий, направленных на сообщение информации и решение других задач межкультурного сотрудничества.

Обучение устной интеракции складывается из обучения диалогической и монологической речи. Отличительной чертой диалога является его двусторонний характер, эмоциональность, спонтанность, эллиптичность. Монолог представляет собой более развернутый вид речи, в котором в меньшей степени используется неречевая информация, извлекаемая из ситуации общения. Монологическая речь в чистом виде встречается весьма редко и чаще всего сочетается с элементами диалогической речи.

Алгоритм обучения профессионально ориентированной интеракции, включающий в себя освоение двух взаимодействующих видов речи, предполагает использование специально разработанной системы упражнений. При этом в качестве подготовительного этапа выступают упражнения на овладение языковыми средствами вербализации концептов, описанные в параграфе 2 данной главы.

Система обучения устной интеракции охватывает две подсистемы. **Первая** представляет собой совокупность упражнений, направленных на обучение

подготовленной иноязычной речи, и предполагает использование разнообразных опор:

– видоизменение высказывания о концепте культуры с опорой на ключевые слова (*Sagen Sie es anders. Benutzen Sie die Vokabeln aus dem Kasten*);

– продукция высказывания о лингвоконцепте с опорой на ключевые слова или план (*Berichten sie über* ***die soziale Marktwirtschaft****. Benutzen Sie die untenstehenden Wörter und Wendungen*);

– описание образного компонента концепта (например, концепта-сценария) с опорой на материалы, образующие визуальный ряд (*Beschreiben Sie das Konzept* ***Verhandlungen****. Benutzen Sie folgende Videosequenz ohne Lautstärke);*

– объяснение заголовка текста, содержащего культурно-концептные сведения (*Wie verstehen Sie den Titel des Textes «Der* ***Sozialstaat*** *ist zu teuer geworden»*);

– краткое обоснование темы прослушанного текста (*Worum geht es im Text? Wie verstehen Sie das Konzept «der* ***Sozialstaatabbau****»*);

– краткая передача информации прочитанного / прослушанного медиатекста (*Geben Sie den Inhalt des Textes «Warum gibt es in Deutschland eine* ***Schuldenbremse*** *und wie funktioniert sie?» wieder*).

С целью обучения **диалогу и полилогу** целесообразно использовать

– вопросно-ответные упражнения к источнику культурно-концептной информации (*Formulieren Sie Fragen zum Text «Die* ***Regierungskoalition*** *in Deutschland könnte zerfallen» / Beantworten Sie die Fragen*);

– упражнения на дополнение или видоизменение диалога, содержащего сведения об изучаемых лингвоконцептах (*Ergänzen Sie den Dialog, den Herr M. (SPD) und Frau X. (FDP) über* ***die deutsche Energiepolitik*** *und* ***das deutsche Energiekonzept*** *führen*);

– упражнения на драматизацию монологического текста, включающего информацию о содержании лингвоконцептов (*Lesen Sie den Text „****Lebensqualität in Deutschland****“. Spielen sie einen Dialog, in welchem zwei Wissenschaftler die Schwerpunkte des Textes diskutieren*).

Вторая подсистема упражнений направлена на обучение **неподготовленной иноязычной речи**:

– обоснование придуманного заголовка к тексту, содержащему культурно-концептную информацию (*Wählen Sie einen passenden Titel für den Audiotext. Begründen Sie Ihre Wahl.*);

– формулировка высказывания с опорой на источник информации: медиатекст на русском языке / фото- или видеоматериалы (без звукового сопровождения) (например: *Wie sehen Sie den* ***Zerfall der Regierungskoalition*** *in Deutschland?*);

– формулировка высказывания с опорой на культурно-концептные знания, полученные в процессе обучения (*Was gehört zum Konzept* ***Berufsausbildung*** *in Deutschland und in Russland?*);

– сопоставление концептов двух культур и выявление культурной специфики (*Wie wird das Konzept* ***zwischenmenschliche Beziehungen*** *in den vorgelegten Materialien präsentiert? Wie wird es in Ihrer Kultur verstanden?*);

– обоснование собственного мнения о концепте иноязычной культуры (*Würden Sie bitte Ihre Meinung zum Konzept* ***Solidaritätszuschlag*** *äußern?*);

– обоснование своего отношения к новым данным и фактам (*Was meinen Sie, wie entwickelt sich die* ***politische Situation in Deutschland****? Welche* ***Partei*** *hat bessere Chancen, gewählt zu werden?*);

– оценка полученной культурно-концептной информации (*Wie finden Sie die Argumentation des Kommentars zum* ***Bündnis Sahra Wagenknecht*** *„Das hin und her nervt“?*).

Для освоения неподготовленной **диалогической речи** привлекаются упражнения на:

– формулировку вопросов по содержанию рассмотренных концептов и продукцию аргументированных ответов – в виде соревнования команд (*Stellen Sie Fragen zur heutigen* ***Innen- und Außenpolitik Deutschlands****. Beantworten Sie die Fragen.)*;

– построение развернутых диалогов по предложенной проблематике, освещающих содержание ключевых концептов (*Spielen Sie: Herr Hase unterstützt die Position der **AfD**. Herr Meier vertritt eine andere Meinung und wählt die **CDU.***);

– проведение дискуссии об изученных концептах немецкой лингвокультуры (*Wie verstehen Sie das Konzept **Werteunion**? Diskutieren Sie: Welche Rolle spielt es im politischen Leben Deutschlands?*).

На данном этапе ведущую роль выполняют упражнения, требующие подключения критического мышления и направленные на анализ изучаемых фактов культуры, а также формирование личной позиции студента-международника [Меркиш, 2017 в]:

*– Was sind die wichtigsten Werte der Deutschen? Gibt es einen **Wertewandel**? Wie schätzen Sie die modernen Werte der Deutschen ein?*

*– Würden Sie Vor- und Nachteile **des deutschen** und **des österreichischen Bildungssystems** nennen?*

*– Äußern Sie Ihre Ansichten über **die deutsche Außenpolitik**.*

Предложенная система упражнений, направленных на применение культурно-концептной информации в процессе интеракции, способствует подготовке студента к реализации иноязычного аспекта профессии специалиста-международника. При этом знания о концептах культуры, усвоенные в процессе обучения, составят необходимую основу, которая обеспечит содержательную ценность высказываний дипломата. Полученные концептные сведения будут определять успех профессиональной коммуникации с носителем языка, так как позволят понять его образ мысли, логику, специфику восприятия фактов и событий окружающей действительности.

Описанный алгоритм обучения профессионально ориентированной интеракции осуществляется на коммуникативно-практическом этапе применения культурно-концептного подхода (Таблица 9).

Таблица 9

Коммуникативно-практический этап реализации культурно-концептного подхода

Этап	Последовательность методических стратегий	Реализация ККП в обучении аспектам языка и видам РД	Системы упражнений
КОММУНИКАТ.-ПРАКТИЧЕСКИЙ	Применение полученных знаний и языковых средств их выражения в практике профессиональной МКК	Обучение профессионально ориентированной интеракции	Система упражнений на применение культурно-концептной информации в профессиональной межкультурной коммуникации

[Источник: разработано автором]

Далее будет рассмотрен завершающий этап внедрения ККП – этап оценки результатов обучения студентов факультетов международной направленности.

4.4. Учет и оценка учебных достижений студентов международного профиля

В результате имплементации культурно-концептного подхода в процесс обучения студентов-международников осуществляется освоение языковых средств объективации лингвоконцептов, работа с источниками и усвоение представленной в них концептной информации, а также применение полученных сведений в процессе профессионально ориентированной коммуникации. Завершающим этапом реализации подхода является этап учета учебных достижений дипломатических кадров и их оценки.

На данном этапе, обозначенном в качестве контрольно-оценочного, происходит контроль усвоения культурно-концептной информации и ее применения в МКК. Здесь осуществляется определение уровня полученных студентами культурно-концептных знаний, сформированных языковых навыков и речевых умений. Эти показатели возможно получить в результате выполнения обучающимися специально разработанных заданий, на основе которых производится оценка их академических успехов.

При разработке алгоритма контроля учебных достижений студентов привлекались многочисленные исследования, посвященные изучаемой проблематике ([Азимов, 2009], [Бим, 1977, 2001], [Брейгина, 2000], [Вайсбурд, 2001], [Мильруд, 2005], [Миньяр-Белоручев, 2012], [Миролюбов, 2002], [Оценка качества языкового образования, 2023], [Пассов, 2010 б], [Фоломкина, 2005], [Чернышов, 2022], [Шамов, 2005, 2016], [Шатилов, 1986], [Щукин, 2004] и др.). Помимо этого, задействовался практический опыт автора, накопленный в ходе внедрения ККП в практику обучения студентов международного профиля.

Предложенная система учета и оценки учебных достижений выполняет следующие **задачи:**

– образовательную, состоящую в синтезе ранее усвоенных знаний о культурных концептах, а также сформированных навыков и умений на основе серии специально разработанных контрольных упражнений;

– экспертную, направленную на анализ и оценку эффективности применяемых методов и приемов;

– модифицирующую, позволяющую на основе проведенной диагностики вносить коррективы, то есть модифицировать содержание, средства, методику обучения культурным концептам;

– координирующую, реализуемую в ходе управления процессом овладения культурно-специфическими знаниями, языковыми навыками и речевыми умениями;

– оценочную, состоящую в оценке учебных достижений специалистов-международников.

Предложенная система контроля соответствует ряду **требований** (ср. ([Азимов, 2009], [Мильруд, 2005], [Миньяр-Белоручев, 2012], [Чернышов, 2022], [Шамов, 2005, 2016], [Шатилов, 1986], [Щукин, 2004]):

– направленность на достижение цели контрольно-оценочных мероприятий, состоящей в проверке состоятельности и эффективности культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку специалистов международного профиля;

– объективность и точность, предполагающие строгий учет и анализ всех учебных достижений и позволяющие получить достоверную информацию по результатам контроля;

– регулярность, предполагающая систематическую проверку учебных достижений и осуществляемая в виде диагностирующего, текущего и итогового контроля.

Разработанная система контроля учебных достижений включает в себя: а) контрольно-оценочные мероприятия, проводимые преподавателем иностранного языка (обозначаемые в качестве внешнего контроля); б) самоконтроль и рефлексию, направленные на оценку результатов персональной учебной деятельности и управление ею для обеспечения соответствия заданным критериям (называемые также внутренним контролем). С целью выяснения эффективности использования представленного подхода основной акцент будет сделан на внешнем контроле, реализуемом в рамках учебной группы.

Контроль и оценка учебных достижений осуществляются на основе использования системы эталонов, сформировавшихся в сознании студентов на основе усвоенных знаний.

Результатом реализации ККП является формирование культурно-концептной компетенции, понимаемой в качестве системы знаний о концептосфере страны изучаемого языка и способности пользоваться ими в процессе межкультурной профессиональной коммуникации.

Качественным показателем сформированности культурно-концептной компетенции выступает владение следующими **группами знаний:**

– о различном языковом наполнении лингвоконцептов в сопоставляемых культурах;

– о способах объективации культурных концептов (степени их разработанности средствами изучаемого языка);

– о содержании и структуре (понятийном, образном, ценностном, историко-этимологическом, символическом, ассоциативном компонентах) лингвокультурных концептов;

– о концептосфере немецкоязычных стран;

– о языковых средствах номинирования, выражения и описания концептов культуры;

– об экстралингвистических средствах объективации концептов иноязычной культуры;

– о носителях культурно-концептной информации: лексике с культурным компонентом значения, фразеологической лексике, поговорках, пословицах, клише, а также художественных, научно-популярных и публицистических текстах, раскрывающих содержание концептов;

– о культурной специфике концептов немецкого языка в сопоставлении с концептами родного языка;

– о различной значимости концептов в концептосферах сопоставляемых культур;

– об особенностях объективации концептов в изучаемом и родном языках;

– об истории, социуме, культуре, искусстве, экономике, политике, традициях и обычаях, специфике речевого и неречевого поведении носителей, менталитете, картине мира, ценностях, представленных в содержании изучаемых концептов;

– о правилах и специфике использования языковых средств номинирования концептов в ситуациях профессиональной межкультурной коммуникации;

– о факторах, способных помешать эффективному межкультурному общению и способах преодоления коммуникативных трудностей;

– об особенностях этикета, правил установления и поддержания коммуникативного взаимодействия, его возможных сценариев.

Помимо этого, учитывается **сформированность** нижеуказанных групп **навыков и умений**

а) глобального характера:

– раскрывать содержание культурных концептов;

– вычленять эксплицитно и имплицитно выраженную культурно-концептную информацию;

– выявлять ядерную и периферийную информацию о содержании концепта;

– осмысливать понятийное ядро / культурно-специфическое поле концепта;

– исследовать и интерпретировать языковые и невербальные средства экспликации концептов;

– подбирать синонимы, антонимы, гипонимы, гиперонимы к ЛЕ-именам концептов;

– сопоставлять содержание и структуру концептов двух культур;

– вычленять ценностную составляющую концепта;

– соотносить ценностный компонент концептов ИЯ и РЯ;

– анализировать и комментировать содержание концептов родного и иностранного зыка;

– сопоставлять культурно-специфические поля концептов двух языков;

– сопоставлять концептосферы изучаемого и родного языков;

– находить сходства и различия в сопоставляемых культурах, уметь их интерпретировать;

б) умений культурно-аналитической перцепции:

– воспринимать, анализировать, критически переосмысливать поступающую лингвистическую и экстралингвистическую культурно-концептную информацию;

– выявлять культурную специфику получаемых данных о лингвоконцептах;

– декодировать понятийную, образную, ценностную и другие составляющие концепта в различных ситуациях межкультурного общения;

– самостоятельно добывать новые культурно-концептные знания;

– работать с различными носителями сведений о содержании концептов;

– добывать данные и факты из печатных, аудио- и видеотекстов;

– черпать новые сведения из мультимедийной культурно-языковой среды;

– извлекать и интерпретировать культурно-концептную информацию, представленную в (медиа)текстах разных стилей;

– осмысливать культурно-концептную информацию текстов на уровне: а) понимания фактов; б) понимания смысла; в) оценки и прогнозирования;

– верифицировать факты и данные аутентичных источников;

в) умений профессионально ориентированной интеракции:

– имплементировать в речь изученные средства экспликации лингвоконцептов, включая культурно-маркированную и фразеологическую лексику, поговорки, пословицы, клише, примеры из литературных произведений и актуальной новостной повестки;

– осуществлять передачу содержания иноязычных концептов средствами родного языка, а также передачу содержания концептов родного языка средствами ИЯ;

– правильно употреблять лексемы в соответствии с их сочетаемостью;

– имплементировать полученную культурно-концептную информацию и языковые (невербальные) средства ее выражения в процесс МКК / в различные ситуации профессионального межкультурного общения;

– строить высказывание, используя приобретенные знания, а также учитывая проблематику общения, его логику и стиль;

– на основе усвоенных сведений о содержании концептов и языковых средств их вербализации строить грамотное высказывание, учитывать ситуацию межкультурного общения;

– идентифицировать содержание концептов собеседника;

– устанавливать общность и различие концептов в системах представлений представителей двух культур;

– на базе воспринятых знаний правильно интерпретировать специфические особенности вербального и невербального поведения носителя языка; выбирать правильный стиль общения с иностранцем;

– на основании полученных сведений устанавливать и поддерживать контакт с иностранцем, учитывая его социальный статус и уровень культуры; понимать культурно-специфический фон сообщений носителя; прогнозировать вербальные и невербальные реакции, специфику развития межличностного и межкультурного взаимодействия;

– на основе приобретенных знаний предвидеть и преодолевать межкультурные конфликты, находить взаимопонимание с собеседником, достигать решения поставленных задач профессиональной коммуникации;

– проявлять качества личности, необходимые специалисту-международнику для решения задач профессиональной межкультурной коммуникации;

– эффективно взаимодействовать с иностранцем на основе учета различий культурных концептов;

– доносить до представителя иной культуры собственное видение проблемы, используя его понятийный аппарат и систему концептов.

Указанные знания, навыки и умения могут быть усвоены студентами на низком, среднем и высоком уровнях. Данные уровни сформированности культурно-концептной компетентности определяются комплексом показателей.

Низкий уровень (обозначенный как **«уровень новичка»**) проявляется в отсутствии упомянутых групп знаний или наличием поверхностных знаний. Кроме того, обнаруживается отсутствие или недостаточная сформированность перечисленных навыков и умений.

Студенты с низким уровнем затрудняются в самостоятельном извлечении культурно-концептной информации из предоставленных им источников. В лучшем случае они способны вычленить незначительное количество концептуальных признаков на основе иноязычных (медиа)текстов.

У молодых людей наблюдаются дефициты в использовании языковых средств, вербализующих изученные концепты культуры. Обучающиеся могут осуществлять взаимодействие на иностранном языке не во всех ситуациях профессионального общения. По причине несформированности культурно-информационного базиса затруднена реализация процесса межкультурной коммуникации. Наблюдается предрасположенность к явлениям интерференции.

Описанный уровень соответствует показателям авторской бальной шкалы в 55-70 баллов.

Средний уровень (обозначенный как **уровень специалиста)** характеризуется присутствием достаточных знаний перечисленных групп. При

этом обнаруживается достаточный уровень сформированности указанных навыков и умений.

Молодые дипломаты способны выявлять необходимое количество концептуальных признаков на основе иноязычных печатных, аудио- и видеотекстов. Они умеют самостоятельно извлекать культурно-специфическую информацию из предоставленных им источников, понимать тексты на уровне фактов и смысла.

В целом студенты способны анализировать, вычленять сходства и различия в концептосферах изучаемого и родного языка. Обучающиеся адекватно используют лексические средства объективации изученных лингвоконцептов и применяют модели речевого поведения, соответствующие ситуациям профессионально ориентированного общения.

Однако у них еще в недостаточном объеме сформирован культурно-информационный базис и, как следствие, нередко возникают проблемы с использованием культурно-специфических знаний в процессе коммуникации. В некоторых случаях наблюдаются явления интерференции.

Как правило, обучающиеся могут осуществлять коммуникацию, тем не менее, в отдельных случаях испытывают затруднения с пониманием носителей языка и продукцией ответов и высказываний, адекватных ситуации. Еще не в должной мере развита способность постигать подтекст сообщения иноязычного собеседника, его интенции и намерения.

Описанный уровень соответствует показателям авторской бальной шкалы в 70-85 баллов.

Высокий уровень (или **уровень профессионала**) проявляется в наличии у студентов-международников глубоких знаний, свидетельствующих об основательном освоении концептосферы немецкого языка. Помимо этого, отмечается высокая степень сформированности перечисленных групп навыков и умений, позволяющих квалифицированно и компетентно осуществлять профессиональную межкультурную коммуникацию.

Дипломатические кадры способны выявить значительное количество признаков культурных концептов на основе источников художественного, научного

и публицистического дискурса. Они легко ориентируются в современном медиаландшафте Германии, уверенно используют актуальные материалы в качестве информационных ресурсов, самостоятельно верифицируют и анализируют новые сведения. Понимают фактуальную, смысловую и подтекстовую информацию медиаисточников.

Молодые специалисты владеют широким спектром языковых средств экспликации концептов и *творчески* (о стратегиях развития творческого потенциала студентов см., к примеру: [Гулов, 2023]) используют их в процессе коммуникации. Отлично разбираются в ценностных шкалах современного немецкоговорящего общества, формах и способах их проявления.

Культурно-информационный базис студентов-международников сформирован на высоком уровне, они владеют глубокими культурно-концептными знаниями и грамотно применяют их в процессе иноязычной коммуникации.

Обучающиеся уверенно чувствуют себя во всех ситуациях иноязычного общения, свободно используют невербальные средства коммуникации и речевые практики, принятые в немецкоговорящем лингвосоциуме. Демонстрируют позитивное отношение к иностранцу-собеседнику, уверенно справляются с поставленными задачами профессиональной МКК.

Данный уровень соответствует показателям авторской бальной шкалы в 85-100 баллов.

Исходя из приведенных выше параметров сформированности культурно-концептной компетенции, реализуется контроль, задачей которого является проверка соответствия названным параметрам и установление динамики в накоплении знаний, развитии навыков и умений.

Уровень сформированности культурно-концептной компетенции выявляется на основе выполнения студентами-международниками специально разработанных заданий. При этом в качестве **объектов контроля** выступают приведенные выше культурно-концептные знания и сформированные на их основе языковые навыки, а также умения культурно-аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции.

В ходе учета учебных достижений студентов принимаются во внимание качественные и количественные показатели. При **контроле** усвоения **языковых средств вербализации лингвоконцептов** учитываются следующие параметры: характер лексической имитации; рациональная структурная организация лексики в памяти; мгновенное нахождение ЛЕ в ментальном лексиконе и его презентация в формах языка; присутствие индивидуального стиля усвоения; наличие индивидуальных стратегий усвоения, хранения, применения языкового материала; скорость выбора адекватных лексических средств; развитость механизма вероятностного прогнозирования; гибкость мышления при переходе на новую систему языковых средств; творческий характер вербального мышления; способность реализации лексической коррекции [Шамов, 2005, с. 374-375].

При оценке степени владения **культурно-аналитической перцепцией** рассматриваются: характер языкового материала (медиа)текста (соотношение известных / незнакомых языковых единиц), степень понимания (понимание фактуальной / концептуальной / подтекстовой информации), то есть понимание на уровне фактов, на уровне смысла, на уровне оценки и прогнозирования. В качестве ключевого количественного показателя выступает объем воспринимаемого текста-источника культурно-специфической информации. При выявлении степени владения умениями **профессионально ориентированной интеракции** учитываются соответствие заданной проблематике и полнота ее раскрытия, правильность использования языкового материала, уровень речевого творчества студентов. Основным количественным показателем служит объем высказывания молодого специалиста [Гез, 1982, с. 312-314].

Выбор форм контроля зависит от его цели. Так, при контроле перцепции проверяется глубина и точность понимания, степень осмысления фактуальной и концептуальной информации, умения ее анализа и оценки. В то же время учитывается информационная насыщенность и сложность медиатекста. В ходе контроля интеракции проверяются умения диалогической и монологической речи, реализуемые в процессе профессионально ориентированной МКК. При этом важны

степень спонтанности реакции студента, его инициативность и темп речи [там же, с. 316-317].

При реализации мероприятий по учету и оценке учебных достижений важна последовательная регистрация результатов, их обработка и анализ. Необходимо организовать регулярный контроль усвоения лексических средств вербализации концептов и культурно-концептной информации привлекаемых источников, а также их использования в процессе МКК.

Предложенная система заданий, направленная на учет и оценку учебных достижений студентов международного профиля, включает в себя три подсистемы, предназначенные для: I. Контроля усвоения языковых средств вербализации концептов; II. Контроля сформированности умений культурно-аналитической перцепции; III. Контроля сформированности умений профессионально ориентированной интеракции.

Ниже представим разработанную **систему,** содержащую примеры заданий.

I. Контроль усвоения языковых средств объективации концепта (контроль владения информацией о содержании изучаемых феноменов / контроль усвоения лексических средств ее выражения).

1.1. Контроль усвоения в рамках контекстуального уровня:

– *Was bedeutet das Wort* ***Wirtschaftswunder*** *im Kontext?*

1.2. Контроль усвоения в рамках понятийного уровня:

– *Nennen Sie Synonyme zum Begriff* ***grüne Energie.***

– *Bilden Sie eine Wortreihe nach dem übergeordneten Begriff* ***Internationale Organisationen.***

– *Definieren Sie die Bedeutung des Begriffes* ***Vergangenheitsbewältigung*****.**

1.3. Контроль усвоения в рамках культурно-специфического уровня:

– *Nennen Sie positive und negative Charakteristika* ***des Bundesfreiwilligendienstes.***

– *Welche Gefühle und Emotionen verbinden die Deutschen mit* ***Weihnachten?*** *Was bedeutet für sie dieses Fest? Welche Realienwörter zum Thema Weihnachten könnten Sie nennen?*

*– Wie unterscheiden sich **Schulbildung und Hochschulbildung** in Deutschland und in Russland?*

*– Worin unterscheidet sich **das deutsche Wahlsystem** von dem russischen Wahlsystem?*

*– Was bedeutet **Familie** für die Deutschen und für die Russen?*

*– Welche **Familienpolitik** gibt es in den beiden Ländern?*

II. Контроль культурно-аналитической перцепции

2.1. Контроль понимания текста на уровне фактов:

*– Was haben Sie aus dem Text über **Vereinte Nationen** erfahren?*

*– Was wurde im Text über die **Nutzung der Kernenergie** in Deutschland berichtet?*

2.2. Контроль понимания текста на уровне смысла:

*– Was ist das Thema des Kommentars „**Keine demokratische Partei**“?*

*– Was ist der Schwerpunkt des Artikels „Es gibt nur eine Gewinnerin – **die AfD**?*

*– Verteilen Sie die Informationen aus dem Text „**Deutsch-russische Beziehungen**: Geschichte und Perspektiven“ entsprechend ihrer Wichtigkeit.*

– Was bedeutet der Kommentar des Erzählers? Wie verstehen Sie ihn?

2.3. Контроль оценки текста и прогнозирования:

*– Welche Vorstellung von einer verantwortungsbewussten **Asylpolitik** haben Sie? Was gehört zu einer sinnvollen Asylpolitik Ihrer Meinung nach?*

– Wie beurteilen Sie die Sichtweise des Autors / des Kommentators?

*– Was meinen Sie, wie entwickelt sich die Situation mit den **Flüchtlingen** in Deutschland?*

III. Контроль профессионально ориентированной интеракции

3.1. Контроль письменной иноязычной интеракции:

С опорой на текст:

*– Geben Sie die Informationen des Textes «Wie kann **Deutschlands Wirtschaft** wieder wachsen?» wieder. Äußern Sie Ihre Meinung zum Problem.*

*– Referieren Sie den Artikel «Mögliche Koalitionen nach der **Bundestagswahl** 2025». Sind Sie mit der Prognose einverstanden? Wie ist Ihre Meinung zum Thema?*

Без опоры на текст:

*– Schreiben Sie einen Essay zum Thema „Zersplitterte **Parteilandschaft** in Deutschland“.*

*– Was meinen Sie über die deutsche **Umweltpolitik**? Was sind Ihre Vor- und Nachteile?*

(Приведенные задания предполагают наличие адресата сообщения, что позволяет говорить о моделировании письменной иноязычной интеракции).

3.2. Контроль устной иноязычной интеракции:

Диалогическая речь:

*– Formulieren Sie Fragen zum **politischen System der Bundesrepublik Deutschland**. Das Gegenteam beantwortet die Fragen.*

*– Spielen Sie einen Dialog: Herr M. unterstützt die **Migration** wegen des **Fachkräftemangels** in Deutschland. Frau X. vertritt eine andere Position.*

*– Sie sind Vertreter der deutschen Delegation und das Gegenteam - der russischen Delegation. Besprechen Sie die Möglichkeiten der **bilateralen Zusammenarbeit** in dem Bereich **Wirtschaft**.*

Монологическая речь:

*– Was denken Sie, warum haben die Deutschen das Konzept **Ampel-Aus** zum Wort des Jahres 2024 gewählt?*

*– Was halten Sie von dem **Atomausstieg** Deutschlands? Welche Vor- und Nachteile könnten Sie nennen?*

*– Was gehört zum Konzept **politische Bildung** in Deutschland und in Russland?*

*– Was bedeutet für Sie der Begriff **Klimawandel**? Nehmen Sie Stellung zur Entwicklung dieses Prozesses, seinen Folgen, Risiken und Perspektiven.*

*– Was glauben Sie, was wird Deutschland in Bezug auf die **Energiekrise** unternehmen?*

Приведенные задания могут частично пересекаться с упражнениями на обучение аспектам языка и видам РД. Основной критерий отнесения данных заданий к разработанной системе состоит в их функции – контроле степени владения языковыми навыками и речевыми умениями.

Итак, предложенная система обеспечивает учет и оценку учебных достижений студентов факультетов международной направленности: успешность усвоения ими культурно-концептной информации и ее применения в профессиональной межкультурной коммуникации. Полученные показатели

позволяют судить об уровне сформированности культурно-концептной компетенции, становление которой является результатом реализации подхода.

Таким образом, описание системы заданий, используемой на контрольно-оценочном этапе, завершает рассмотрение имплементации ККП в методическую систему обучения немецкому языку специалистов международного профиля (Таблица 10).

Таблица 10

Реализация культурно-концептного подхода в методической системе обучения немецкому языку студентов факультетов международной направленности

ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПРОЦЕСС	Этапы	Последовательность методических стратегий	Реализац. ККП в обучении аспектам языка и видам РД	Уровни освоения концепта	Стадии осмысления культурно-концептной информации источника	Системы приемов и упражнений
	1.РЕЦЕПТИВНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ	Работа с языковыми средствами объективации концептов как источником культурно-концептной информации	Обучение аспектам языка – языковым средствам репрезентации концептов	1.Контекстуально-сопоставительн. 2.Понятийный 3.Культурно-специфический		Система приемов экспликации концептов/ Система упражнений на восприятие и интерпретацию информации, выраженной лекс. средствами репрезентации концептов
		Работа с текстами культуры как источником культурно-концептной информации	Обучение культурно-аналитической перцепции	1.Контекстуально-сопоставительн. 2.Понятийный 3.Культурно-специфический	I.Понимание фактов II.Понимание смысла III. Оценка и прогнозирование	Система упражнений на восприятие и интерпретацию фактической и смысловой информации (медиа)текста, ее оценку и прогнозирование

	2.КОММУНИКАТ.-ПРАКТИЧЕСКИЙ	Применен. получ-х знаний и языковых средств их выражения в практике професс. МКК	Обучение професс. ориенти-рованной интер-акции			Система упражнений на применение культурно-концептной информации в профессиональн. межкультурной коммуникации
	3.КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ	Контроль усвоения концептной информац. и ее применен. в процессе МКК	Оценка и учет учебных достиже-ний			Система заданий на контроль: 1. освоения яз. ср-в объективации, 2. культ.-аналит. перцепции, 3. проф. ориент. интеракции

[Источник: разработано автором]

Далее будет проанализирована результативность применения разработанного подхода в процессе обучения немецкому языку в вузе.

4.5. Анализ эффективности реализации культурно-концептного подхода в обучении немецкому языку студентов МГИМО

Теоретические положения диссертационного исследования были проверены в ходе опытного обучения, реализованного на базе Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России. Опытное обучение проводилось в период с 2020/2021 по 2023/2024 учебный год. В нем участвовало 344 студента (248 студентов на подготовительном этапе и 96 студентов на основном этапе).

Опытное обучение, направленное на проверку основных идей, заявленных в диссертационном исследовании, осуществлялось в три этапа (см.: Таблицу 11).

Таблица 11

Этапы опытного обучения

Этапы	**Задачи**	**Кол-во студентов**	**Учебные материалы**
1-й этап. Подготовительный (2021-2022, 2022-2023)	1. Разработка концепции культурно-концептного подхода. 2. Формулировка рабочей гипотезы исследования. 3. Наблюдение за процессом обучения и уточнение основных положений и принципов подхода. 4. Выявление условий, необходимых для эффективной реализации культурно-концептного подхода. 5. Апробация и проверка целесообразности использования разработанных приемов и упражнений, определение их эффективности. 6. Совершенствование разработанных систем приемов и упражнений, позволяющих реализовать культурно-концептный подход на практике. 7. Подготовка и организация опытного обучения (разработка учебных материалов, тестовых материалов, анкет). 8. Проведение подготовительного этапа опытного обучения при работе в группах, входящих в учебную нагрузку автора, на факультетах МО, МЭО, МП, ФУП, МЖ, МБ, ФПЭК (основной язык – 1-4 годы обучения, второй язык – 3-4 годы обучения). 9. Проведение подготовительного этапа опытного обучения при работе в группах, изучающих немецкий язык по учебному пособию «Im Klartext A1», «Im Klartext A2» на факультетах МЭО, МП, ФПЭК.	248 студ. на подгот. этапе: 111 студ. 137 студ.	Авторские материалы, материалы кафедры Учебное пособие «Im Klartext»
2-й этап. Основной (2023-2024)	1. Проведение входного (диагностического) (предварительного) среза для определения уровня культурно-концептных знаний студентов к началу изучения НЯ. 2. Обоснование эффективности системы приемов и упражнений, позволяющих реализовать культурно-концептный подход. 3. Реализация основного этапа опытного обучения в реальном учебном процессе с использованием учебных пособий «Im Klartext A 1», «Im Klartext A 2» на факультетах МО (ИМОиУ), МЭО, МП, ИМТУР (первый год обучения). Проведение занятий осуществляется автором и другими преподавателями кафедры немецкого языка по созданным учебникам. 4. Проведение итогового среза с целью контроля сформированности культурно-концептной компетенции и успешности внедрения культурно-концептного подхода. 5. Определение качества владения лексическими единицами, раскрывающими основные концепты типа:	96 студ. на осн. этапе	Учебное пособие «Im Klartext»

Этапы	Задачи	Кол-во студентов	Учебные материалы
	«Zwischenmenschliche Beziehungen», «Deutsche Feiertage», «Deutsche Kultur». 6. Определение качества функционирования ЛЕ по указанным выше концептам в смоделированных речевых ситуациях. 7. Определение качества функционирования ЛЕ по указанным концептам в медиатекстах для чтения.		
3-й этап. Заключительный (май – октябрь 2024)	1. Количественная и качественная обработка результатов входного (диагностического, предварительного) среза. 2. Количественная и качественная обработка результатов итогового среза. 3. Интерпретация результатов опытного обучения. 4. Соотнесение полученных результатов с условиями (положениями) выдвинутой гипотезы диссертационного исследования. 5. Подготовка рекомендаций по последующему использованию результатов проведенного научного исследования. 6. Определение перспектив исследования по указанной проблеме.		

[Источник: разработано автором]

Подготовительный этап опытного обучения осуществлялся в 2021-2022, 2022-2023 учебных годах. На данном этапе уточнялась формулировка рабочей гипотезы исследования, производилось наблюдение за учебным процессом, конкретизировалось определение и изложение основных положений и принципов культурно-концептного подхода. Диссертантом выявлялись условия, необходимые для эффективной реализации подхода. Разработанные приемы и упражнения подвергались апробации, определялась их эффективность. В ходе подготовки опытного обучения создавались анкеты, учебные и тестовые материалы.

В рамках подготовительного этапа осуществлялось обучение немецкому языку: 1) в группах, входящих в учебную нагрузку автора; 2) в группах, изучающих немецкий язык по созданному автором в составе авторского коллектива учебнику «Im Klartext».

Обучение в группах, входящих в нагрузку автора, проводилось на факультетах МО, МЭО, МП, ФУП, МЖ, МБ, ФПЭК. В указанный период обучение велось в группах первого (1-4 курс) и второго иностранного языка (3-4 курс). Объем

часов в каждой группе составлял от двух до восьми в неделю, длительность курса обучения (аспекта) – от одного до четырех семестров. Всего в опытном обучении в группах автора на предварительном этапе приняло участие **111 студентов**: 51 студент в 2021-2022 учебном году и 60 новых студентов (8 студентов группы 3 МЭО 1 продолжили обучение) в 2022-2023 учебном году (см.: Приложение 6, Таблицу 1).

Помимо этого, в рамках подготовительного этапа занятия проводились в группах, изучавших НЯ по учебнику «Im Klartext» на факультетах МЭО, ФПЭК, ИМТУР. Общее число студентов составило **137** (см.: Приложение 6, Таблицу 2).

Итак, в предварительном этапе обучения принимали участие:

1) Группы, входящие в учебную нагрузку автора. Обучение в этих группах осуществлялось по материалам кафедры, дополненным авторскими материалами, позволяющими более глубоко осмыслить изучаемые концепты немецкой культуры, освоить их репрезентацию средствами немецкого языка, овладеть стратегиями культурно-аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции в процессе смоделированной МКК.

2) Группы, изучавшие немецкий язык по учебнику «Im Klartext». Занятия в данных группах осуществлялось преподавателями кафедры немецкого языка на основе созданного учебного пособия, состоящего из двух частей – А 1 и А 2.

Учебный процесс во всех группах строился исходя из специальных принципов обучения немецкому языку в условиях реализации культурно-концептного подхода. Примеры материалов, использованных на подготовительном этапе опытного обучения, представлены в Приложениях 1-3 и 7-8. Материалы сопровождались упражнениями, направленными на овладение языковыми средствами объективации концептов, обучение аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции, описанными в параграфах 4.2-4.4.

Основной целью подготовительного этапа опытного обучения являлась апробация приемов, упражнений, тестовых заданий. Проведенное обучение позволило судить о целесообразности применения систем упражнений и их эффективности. Помимо этого, делались выводы о приросте концептных знаний, развитии навыков и умений, входящих в культурно-концептную компетенцию.

По завершении подготовительного этапа проводились и апробировались итоговые срезы, направленные на выявление сформированного уровня культурно-концептной компетенции студентов-международников. Приведем пример заданий итогового среза подготовительного этапа, предложенного студентам третьего курса, изучавших немецкий как основной язык.

Таблица 12

Задания итогового среза для определения уровня сформированности культурно-концептной компетенции по окончании третьего года обучения

Номер задания	**Содержание задания**
1.	**KONZEPT «DEUTSCHE WIRTSCHAFT»** 1.1. Ergänzen Sie den Text. Sie können folgende Vokabeln benutzen: *Tourismus; Güter und Dienstleistungen; Industrie; Industrieländer; Bruttoinlandsprodukt; Messestandort; Dienstleistungsgesellschaft; Rohstoffe; Energierohstoffe; Automobilindustrie; Elektrotechnische Industrie; Maschinenbau- und Chemieindustrie; Produkte der Automobilindustrie* Die Wirtschaft Deutschlands ist nach dem ___die größte Volkswirtschaft Europas und die viertgrößte Volkswirtschaft weltweit. Deutschland ist eine ___gesellschaft (69 %) mit einem im Verhältnis zu anderen führenden Volkswirtschaften relativ starken ___Sektor (24 %). Als weltweit konkurrenzfähigste industrielle Wirtschaftsbranchen gelten ___. Die deutsche Volkswirtschaft konzentriert sich auf industriell hergestellte ____**,** während die Produktion von ___und landwirtschaftlichen Gütern nur eine geringe wirtschaftliche Bedeutung hat. Der Großteil des deutschen Außenhandels erfolgt mit anderen ____. Die wichtigsten Exportgüter der deutschen Wirtschaft sind ___, die wichtigsten Importgüter sind ____. Deutschland gilt als weltweit bedeutendster ___ ; zahlreiche Leitmessen finden hier statt. Kongresse, Ausstellungen und eine bedeutende Museums- und Veranstaltungslandschaft sind eine wichtige Grundlage von Reiseverkehr und ___ in Deutschland. 1.2. Was glauben Sie, was sind die Stärken und die Schwächen (Problemstellen) der deutschen Wirtschaft?
2.	**KONZEPT «HOCHSCHULAUSBILDUNG. STUDIUM»** 2.1. Schreiben Sie Wörter und Wendungen zum Thema «STUDIUM». *z. B. ein Forschungsprojekt, unterstützt mit Geldern der Bundesregierung; …* 2.2. Gibt es Unterschiede zwischen dem Studium in Deutschland und in Russland?
3.	**KONZEPT «MIGRATION» / «UMWELT»** 3.1. Schreiben Sie möglichst viele Vokabeln zu einem der Themen: Migration / Umwelt (Wählen Sie das Thema, das Ihnen näher liegt). *z. B. das Fachkräftezuwanderungsgesetz beschließen ….* 3.2. Beantworten Sie die Frage zu einem der Themen. Migration: Gibt es Unterschiede zwischen dem Phänomen „Migration“ in Deutschland und in Russland? (Ursachen, Migrationspolitik, Folgen …) Umwelt: Gibt es Unterschiede zwischen der Wahrnehmung des Themas „Umwelt“ in Deutschland und in Russland? (Umweltpolitik, Maßnahmen, Folgen für die Wirtschaft, …)

Номер задания	Содержание задания
4.	**KONZEPT «BERÜHMTE DEUTSCHE PERSÖNLICHKEITEN»** 4.1. Nennen Sie berühmte deutsche Künstler, Musiker, Wissenschaftler, Schriftsteller. 4.2. Haben Sie neue Informationen über diese Persönlichkeiten erfahren?
5.	**KONZEPT «DEUTSCHE KULTUR»** Was haben Sie in diesem Jahr über die deutsche Kultur, Deutschland und die Deutschen erfahren? 5.1 …….. 5.2. …….. 5.3. …….. 5.4. …….. 5.5. ……..
6.	**KONZEPT «HOCHSCHULAUSBILDUNG. STUDIUM»** 6.1. Sehen Sie sich den Film „Ein Tag im Leben eines Studenten“ an. Schreiben Sie Wörter und Wendungen zum Thema «STUDIUM» auf. *z. B. ein Forschungsprojekt, unterstützt mit Geldern der Bundesregierung; …* 6.2. Welche Informationen über das Studium in Deutschland konnten Sie dem Video entnehmen? 6.3. Welche Bilder im Film zeigen, dass es ums Studium und Leben in Deutschland geht? 6.4. Gibt es Unterschiede zwischen dem Studium in Deutschland und in Russland?
7.	**KONZEPT «INTERNATIONALE BEZIEHUNGEN»** 7.1. Schreiben Sie möglichst viele Wörter und Wendungen zum Thema «Internationale Beziehungen». 7.2. Welche Vor- und Nachteile hat der Beruf eines Diplomaten? Nehmen Sie Ihre Antwort im Audioformat per Handy auf und senden Sie sie als Anhang auf die folgende Mail-Adresse: n.merkisch@inno.mgimo.ru

[Источник: разработано автором]

В срезе проверялось владение знаниями, навыками и умениями культурно-концептной компетенции: сформированность лексических навыков (владение лексикой, вербализующей лингвоконцепты), сформированность умений культурно-аналитической перцепции, сформированность умений письменной и устной речи, необходимых для осуществления профессионально ориентированной интеракции.

Анализ результатов показал высокий уровень культурно-концептных знаний, сформированность лексических навыков по пройденным темам, раскрывающим содержание темообразующих мега- и макроконцептов. Студенты продемонстрировали высокий уровень сформированности умений освоения фактуальной и концептуальной информации медиаисточников (Задание 6), а также умений монологической речи (Задание 7), представляющей собой основу для реализации интеракции с носителем языка в профессиональных целях.

По окончании обучения на подготовительном этапе обучающимся предлагались анкеты, позволяющие получить оценочные суждения о пройденном курсе обучения, изученных культурных концептах, наиболее важных для их будущей профессиональной деятельности, а также пожеланиях по поводу

дальнейшего обучения. Приведем пример вопросов анкеты, предложенной студентам продвинутого уровня.

Таблица 13

Вопросы анкеты для студентов продвинутого уровня обучения

Номер вопроса	**Содержание вопроса**
1.	Haben Sie in diesem Kurs neue kulturspezifische Informationen bekommen, die für Ihre berufliche Tätigkeit von Bedeutung sind?
2.	Welche neuen Inhalte, Themen und Konzepte haben Sie besprochen?
3.	Welche Themen, Probleme und Konzepte sind für Ihre berufliche Tätigkeit besonders wichtig?
4.	Welche Inhalte, Themen und Konzepte würden Sie noch gerne besprechen?

[Источник: разработано автором]

Продемонстрируем выдержки из анкет студентов 4 курса, изучавших немецкий как второй иностранный язык.

Таблица 14

Выдержки из анкет студентов продвинутого уровня обучения

Номер вопроса	**Примеры ответов студентов (письменная речь)**
1.	«Ja, ich habe umfangreiche kulturspezifische Informationen bekommen, die für meine berufliche Tätigkeit von Bedeutung sind.»
2.	«Ich habe viel über das deutsche soziale Leben erfahren. Ich interessiere mich für Ökologie und es war so nützlich für mich, mehr über den Umweltschutz zu sprechen.» «Mein Interesse gilt vor allem der deutschen Jugend. Es ist spannend, mehr über ihre Zukunftsperspektiven und Herausforderungen zu erfahren.»
3.	«Für mich war es besonders wichtig, dass wir solche Themen wie Journalismus, Medien und Demografie besprochen haben. Ich finde diese Themen sehr interessant und ich glaube, dass jeder Journalist solche Themen besprechen will». «Umweltschutz ist ein Thema, das mich sehr beschäftigt. Es war daher äußerst bereichernd, in der Klasse über ökologische Themen zu diskutieren».
4.	«Ich würde mehr über deutsche Jugendliche lesen. Es ist wichtig, weil sie deutsche Zukunft sind». «Die Medienlandschaft und der demografische Wandel sind Themen, die mich besonders interessieren. Es ist wichtig, sich mit diesen Entwicklungen auseinanderzusetzen, um die Gesellschaft besser zu verstehen».

[Источник: составлено автором]

Анализ анкет показал, что студенты получили значительное количество новой культурно-специфической информации, необходимой им для осуществления профессиональной деятельности. Были указаны наиболее важные из пройденных тем и концептов, подчеркнуто значение новых фактов и сведений, названы причины интереса к их изучению.

Таким образом, в процессе предварительного этапа опытного обучения в группах, входящих в учебную нагрузку автора, а также в группах, изучавших НЯ по учебнику «Im Klartext» апробировались учебные материалы и задания, направленные на усвоение содержания культурных концептов. Разрабатывались и испытывались срезы и анкеты, позволяющие проследить эффективность реализации подхода в процессе обучения немецкому языку.

Перейдем к описанию основного этапа обучения, который осуществлялся в 2023-2024 учебных годах. На данном этапе доказывались положения выдвинутой гипотезы диссертационного исследования, обосновывалась эффективность систем приемов и упражнений. Проводился входной (предварительный) срез для определения уровня культурно-концептных знаний студентов к началу изучения НЯ.

В рамках основного этапа опытное обучение немецкому языку выполнялось в группах студентов первого года обучения, изучающих немецкий язык по разработанным диссертантом (в составе авторского коллектива) учебникам «Im Klartext A 1»[2] и «Im Klartext A 2»[3]. Наличие изданного (и переизданного) учебника, построенного с учетом идей и принципов культурно-концептного подхода, явилось центральным фактором, определившим решение о проведении основного этапа опытного обучения в данной целевой группе. Использование учебников в МГИМО в 2023-2024 учебном году на четырех факультетах гарантировало получение репрезентативных результатов.

Опытное обучение проводилось в течение двух семестров диссертантом (одна группа) и другими преподавателями кафедры немецкого языка. Всего в обучении приняло участие 12 групп студентов факультетов МО (ИМОиУ), МЭО, МП, ИМТУР, общее число обучаемых – **96** (см.: Приложение 6, Таблицу 3).

---

[2] Принципалова, О. В. Im Klartext A1: Учебное пособие / О. В. Принципалова, Н. Е. Меркиш, Т. П. Кирина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Прометей, 2023. – 208 с.

[3] Принципалова, О. В. Im Klartext A2: Учебное пособие / О. В. Принципалова, Н. Е. Меркиш, Т. П. Кирина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Прометей, 2024. – 216 с.

В целях определения исходного уровня культурно-концептных знаний обучающихся в группах, изучающих немецкий по учебнику «Im Klartext», **было проведено входное тестирование**. Вопросы среза сформулированы на русском языке, так как к моменту начала обучения большинство студентов еще не владело немецком языком, но имело определенный запас знаний о культуре Германии.

Таблица 15

Задания входного среза для определения уровня культурно-концептных знаний студентов к началу изучения немецкого языка

Номер задания	**Содержание задания**
1.	**КОНЦЕПТ «BERÜHMTE DEUTSCHE PERSÖNLICHKEITEN» –** «ЗНАМЕНИТЫЕ НЕМЦЫ» Назовите известных немецких художников, писателей, композиторов, ученых. *(1 имя – 2 балла / 10 имен – 20 баллов)*
2.	**КОНЦЕПТ «URLAUB» –** «ОТПУСК» Как Вы считаете, есть ли различия между типичным отпуском немцев и отпуском россиян? *(Ответ «да», «нет», «есть», «не знаю» – 0 баллов / Раскрыта культурная специфика концепта в сопоставлении с концептом русского языка – 20 баллов)*
3.	**КОНЦЕПТ «FAMILIE»** – «СЕМЬЯ» Как Вы считаете, есть ли различия между типичной немецкой и русской семьей? *(Ответ «да», «нет», «есть», «не знаю» – 0 баллов / Раскрыта культурная специфика концепта в сопоставлении с концептом русского языка – 20 баллов)*
4.	**КОНЦЕПТ «DEUTSCHE FEIERTAGE» –** «НЕМЕЦКИЕ ПРАЗДНИКИ» Какие немецкие праздники Вы можете назвать? Напишите, если сможете, несколько предложений про эти праздники. *(Указано название праздника – 2 балла / 5 предложений, раскрывающих содержание понятийного ядра и культурно-специфического поля концепта – 20 баллов)*
5.	**КОНЦЕПТ «DEUTSCHE KULTUR» –** «НЕМЕЦКАЯ КУЛЬТУРА» Что Вы уже знаете о немецкой культуре, Германии и немцах? *(1 предложение – 4 балла / 5 предложений, раскрывающих содержание понятийного ядра и культурно-специфического поля концепта – 20 баллов)*

[Источник: разработано автором]

Задания среза оценивались по 100-балльной шкале. Максимальный балл за каждое задание составлял 20 баллов.

Помимо этого, в целях оценки результатов входного и далее – итогового среза мы проанализировали понятие «коэффициент усвоения», предложенное В. П. Беспалько [1989, с. 58-59]. Согласно ученому, коэффициент усвоения можно рассчитать, сопоставив ответ студента с эталоном.

Во входном тестировании проверялось наличие культурно-специфических знаний, так как процесс обучения еще не начался и у студентов не были сформированы навыки и умения иноязычной речи. Однако далее, в процессе оценки итогового среза предполагался анализ не только усвоения культурно-концептных знаний, но также сформированности навыков и умений рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, в которых применялись полученные знания. По этой причине мы вслед за А. Н. Шамовым [2005, с. 397-400] приняли решение использовать понятие «коэффициент успешности», для вычисления которого сопоставлялось количество набранных баллов (a) с максимально возможным количеством баллов за задание (n). Тем самым **коэффициент успешности** рассчитывался по формуле: **Ку= a: n.**

Обработка входных тестов испытуемых показала следующие результаты (см.: Таблицу 16)

Таблица 16

Результаты входного (предварительного) тестирования

Задания	Задание 1 (макс. 20 баллов)	Задание 2 (макс. 20 баллов)	Задание 3 (макс. 20 баллов)	Задание 4 (макс. 20 баллов)	Задание 5 (макс. 20 баллов)	Итоговый балл (макс. 100 баллов)
Средний показатель в баллах	7,64	6,56	4,13	3,43	8,04	29,8
Средний коэфф. успешности (Ку)	Ку= 0,38	Ку= 0,33	Ку= 0,21	Ку= 0,17	Ку= 0,40	Ку= 0,29

[Источник: разработано автором]

Как видим, средний итоговый балл по входному тестированию составил 29,8 %, а средний коэффициент успешности – Ку = 0,29. Таким образом, результаты среза позволяют констатировать, что перед началом обучения студенты имели минимальный уровень знаний о немецкоговорящих странах, немцах и немецкой культуре. Многие молодые люди оставили большинство разделов теста незаполненными. Некоторые из них вписали лишь отдельные факты и данные, только часть обучающихся смогла ответить на все вопросы.

При этом наибольшее количество ответов содержится в последнем разделе теста, целью которого является выявление знаний о концепте «немецкая культура». В ответах студенты указали известные им сведения, привели оценочные суждения о немцах, социуме и культуре, которые вызывают у них неподдельный интерес, что говорит о высокой мотивации к изучению языка.

Перейдем к **описанию процесса обучения основного этапа**. Содержание обучения – тематика, языковой материал, тексты, содержащие культурно-концептные знания, существенным образом задавалось учебником «Im Klartext», созданным в соответствии с идеями культурно-концептного подхода (см. [Меркиш, 2025]). Так, тематика на ступенях А 1 и А 2 определялась следующими культурными концептами:

Таблица 17

Темообразующие концепты учебников

«Im Klartext A 1» и «Im Klartext A 2»

Учебник «Im Klartext A1»	Учебник «Im Klartext A 2»
Lektion 1 – Концепт «Erste Kontakte» Lektion 2 – Концепты «Mein Deutschunterricht», «Tagesablauf» Lektion 3 – Концепты «Studium», «Arbeit», «Beruf» Lektion 4 – Концепт «Guten Appetit!» Lektion 5 – Концепт «Wohnen» Lektion 6 – Концепт «In der Stadt» Lektion 7 – Концепты «Meine liebe Familie», «Familienfeste» Lektion 8 – Концепт «Weihnachten» (1 семестр – 17 учебных недель)	Lektion 1 – Концепты «Ferien», «Freizeit» Lektion 2 – Концепты «Kleidung», «Wetter» Lektion 3 – Концепты «Konsum», «Werbung» Lektion 4 – Концепт «Zwischenmenschliche Beziehungen» Lektion 5 – Концепты «Menschen», «Lebensläufe» Lektion 6 – Концепты «Digitalisierung», «Neue Medien» Lektion 7 – Концепт «Sprachen lernen» (2 семестр – 16 учебных недель)

[Источник: разработано автором]

Выбор темообразующих концептов определяется целесообразностью и очередностью прохождения языкового материала, эксплицирующего их содержание.

Каждый раздел учебника (Lektion) содержит последовательность текстов, соответствующих языковому уровню студентов и раскрывающих содержание мегаконцептов, то есть темообразующих концептов. Кроме того, в начало каждого урока помещен раздел «Это интересно!», включающий культурно-специфическую

информацию на русском языке, объективирующую содержание изучаемого элемента концептосферы Германии и пополняющую информационный запас обучающихся.

Выделен словарь, вербализующий мега-, макро- и микроконцепты раздела. Привлекаются материалы зрительной наглядности, способствующие экспликации образного и других компонентов содержания концептов. Разработана система упражнений, направленная на усвоение содержания культурных феноменов.

В качестве дополнения к учебнику другим коллективом авторов (М. С. Омельченко, О. С. Хосаинова, Ю. Э. Мюллер) разработана рабочая тетрадь, а также отобраны материалы для проведения мультимедийного курса (2 часа в неделю) параллельно с работой по учебному пособию. Мультимедийный курс содержит дополнительные аудио- и видеотексты, способствующие экспликации изучаемых культурных концептов.

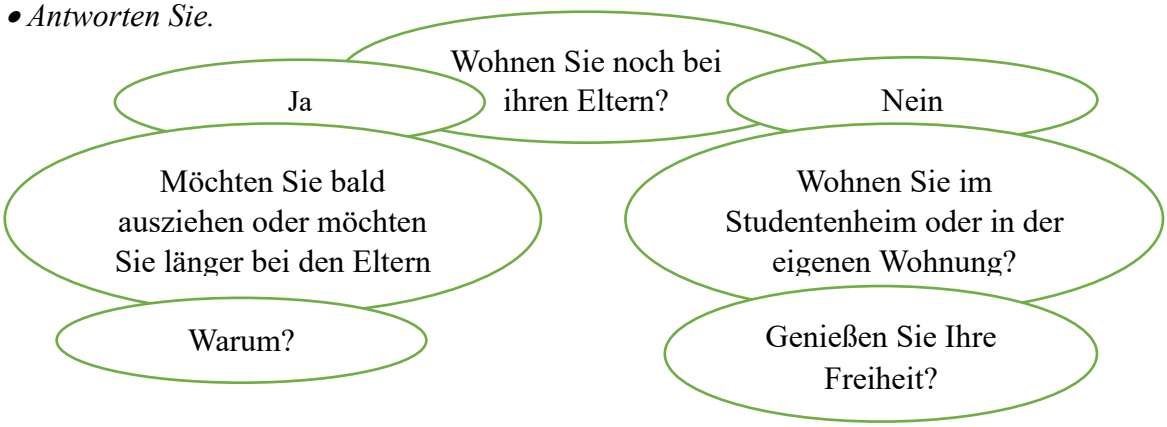
Приведем **пример материалов учебника,** раскрывающих содержание культурных концептов.

Таблица 18

Пример экспликации содержания лингвоконцептов на основе текстов, дополненных системой упражнений на закрепление концептных сведений

Номер задания	**Содержание задания**
1.	**КОНЦЕПТЫ «HOTEL MAMA», «NESTHOCKER»**  • *Lesen Sie den Text. Antworten Sie auf die Fragen.*  Hotel Mama Zu Hause bleiben oder ausziehen? In jedem Land stehen einmal alle Jugendlichen vor dieser Entscheidung, früher oder später. Für Deutschland ist es typisch, dass die heutigen Jugendlichen länger mit der Planung der Familie und mit der eigenen Wohnung warten. So wohnen mehr als 60 Prozent der 18- bis 24-Jährigen gemeinsam mit ihren Eltern. Das Wohnen bei den Eltern ist natürlich bequem: das Essen ist gekocht, das Zimmer ist sauber, die Wäsche ist gewaschen. Die Mama hat alles gemacht - daran denkt man beim Begriff „Hotel Mama". Aber es gibt auch andere psychologische und finanzielle Gründe, die dafür verantwortlich sind, dass Jugendliche zu Hause bleiben. Erstens dauert heutzutage die Ausbildung oder das Studium länger als früher. Zweitens will man nicht zu früh heiraten und seine eigene Wohnung bezahlen.

Номер задания	Содержание задания
	Das Hotel Mama ist vor allem bei jungen Männern beliebt. Im Alter von 30 Jahren wohnen noch 12 Prozent der Männer und 5 Prozent der Frauen bei den Eltern. Junge Frauen werden normalerweise früher berufstätig und sind dann schneller unabhängig. Im Durchschnitt heiraten in Deutschland Frauen im Alter von 33 Jahren, und Männer - mit über 36 Jahren.
2.	Wie viele 18-24-Jährige wohnen in Deutschland mit ihren Eltern? Warum wohnen viele Jugendliche gerne bei den Eltern? Welche psychologischen und finanziellen Gründe gibt es noch dafür? Wer wohnt länger bei den Eltern, junge Männer oder junge Frauen? Warum werden junge Frauen schneller unabhängig? In welchem Alter heiraten Männer und Frauen in Deutschland?
3.	 *• Lesen Sie den Text. Antworten Sie auf die Fragen.*  Nesthocker Erwachsene Kinder, die lange bei den Eltern wohnen, nennt man Nesthocker. Der typische Nesthocker ist ein lediger, gebildeter Mann. Seine Eltern verdienen gut. Es gibt mehrere Nesthocker-Typen. Die „Lebensplaner“ interessieren sich vor allem für Karriere. Sie möchten ihre beruflichen Ziele erreichen und bleiben solange bei ihren Eltern wohnen. Zu der anderen Gruppe gehören die „Anhänglichen“. Sie haben eine gute Beziehung zu ihren Eltern und mögen zum Beispiel die gemeinsamen Fernseh- oder Spielabende mit der Familie. Die Eltern-Kind-Beziehung hat sich in der letzten Zeit geändert, sie ist partnerschaftlicher geworden. Als einen wichtigen Grund nennt man liberale Erziehungsmethoden. 90 Prozent der 12-25-Jährigen kommen heute mit ihren Eltern klar.
4.	Wer ist ein typischer Nesthocker? Welche Typen der Nesthocker können Sie nennen? Wie hat sich die Eltern-Kind-Beziehung geändert?
5.	 *• Sprechen Sie zu zweit.* *Sie können die entsprechenden Wörter und Wortverbindungen benutzen.* *Bleiben die Jugendlichen in Russland lange zu Hause?* bei den Eltern wohnen ● bequem ● psychologische und finanzielle Gründe ● (nicht) früh heiraten ● mit der Planung der Familie warten ● seine eigene Wohnung bezahlen ● nicht so schnell unabhängig werden ● berufstätig werden bei den Eltern wohnen ● ledig ● gebildet ● seine beruflichen Ziele erreichen ● die gemeinsamen Fernseh- und Spielabende mögen ● liberale Erziehungsmethoden ● mit den Eltern klarkommen

Номер задания	Содержание задания
6.	• *Antworten Sie.* 

[Источник: разработано автором по материалам [Принципалова, 2024, с. 91-93, с. 100-102]]

Покажем **пример интеракции** между студентами на основе приведенного выше задания:

Студент 1: «Es ist bequem, bei den Eltern zu wohnen. Aus psychologischen und finanziellen Gründen bleiben die jungen Menschen heute lange mit ihren Eltern».

Студент 2: «Ich bin mit dir einverstanden. Die Jugendlichen sind heute sehr beschäftigt. Sie müssen viel studieren. Deshalb wohnen sie bei den Eltern».

Студент 1: «Ja, und sie haben keine Zeit, das Essen zu kochen und die Wohnung sauber zu machen. Die jungen Menschen müssen zuerst studieren, und dann können sie heiraten».

Студент 2: «Ja, es ist wichtig, gebildet zu sein. Es ist auch wichtig, seine beruflichen Ziele zu erreichen».

Студент 1: «Deswegen warten die Jugendlichen mit der Planung der Familie».

Студент 2: «Und sie wohnen lange Zeit bei den Eltern, weil die Eltern liberale Erziehungsmethoden haben».

Студент 1: «Wenn sie mit dem Studium fertig sind, dann arbeiten sie. Sie werden berufstätig. Und sie müssen ihre eigene Wohnung bezahlen».

Студент 2: «Ja. Aber man kann auch nach dem Studium bei den Eltern wohnen und mit ihnen klarkommen. Man kann gemeinsame Fernseh- und Spielabende haben».

Студент 1: «Ja, man muss nicht so schnell unabhängig werden. Ich wohne noch bei meinen Eltern. Und ich möchte nicht ausziehen. Ich möchte länger bei meinen Eltern wohnen. Und du?».

Студент 2: «Ich auch …»

Другие примеры материалов, использованных на основном этапе опытного обучения, представлены в Приложениях 1-3.

В рамках обучения в течение каждого семестра студенты выполняли три среза, предусмотренных учебным планом. В данных срезах проверялась, в первую очередь, сформированность лексико-грамматических навыков, а также умений письменной речи, чтения и аудирования. Умения устной речи оценивались преподавателями в ходе проведения учебных занятий. Материалы данных срезов мы не приводим, так как они лишь косвенно позволяют проследить динамику становления культурно-концептной компетенции. С целью контроля сформированности навыков и умений указанной компетенции и успешности внедрения культурно-концептного подхода по завершении основного этапа опытного обучения в конце мая 2024 года **проводился итоговый срез**. Приведем материалы среза:

Таблица 19

Задания итогового среза для определения уровня сформированности культурно-концептной компетенции по окончании первого года обучения

Номер задания	**Содержание задания**
1.	**КОНЦЕПТ «ESSEN» (10)** Ergänzen Sie den Text. Заполните пропуски в тексте. Sie können folgende Vokabeln benutzen. Вы можете использовать следующую лексику: Brot / Käsebrot(e) / Wurstbrot(e) / Schinken / Käse / Wurst / Weißwurst / Brötchen / Toast / gekochte Eier/Omelette / Würstchen / Marmelade /Honig /Joghurt / Quark / Obst / Müsli / Cornflakes / Suppe / Salat(e) / Tomaten / Gurken / Fleisch oder Fisch mit Beilage / Kaffee / Saft / Bier / Weißbier / Restaurants / Lokale / Straßencafés. Zum Frühstück essen die Deutschen ____ und trinken ____ . Normalerweise isst man in Deutschland früh zu Mittag (um ____oder ____Uhr). In Russland isst man zwischen ___und ___Uhr zu Mittag. Das Mittagessen in Deutschland besteht aus einem Hauptgericht: z.B.____. Zum Abendbrot isst man in Deutschland kalt: ___. In Deutschland gibt es überall viele Möglichkeiten etwas zu essen. Sehr gern geht man in ___ oder ___. Im Sommer sitzt man gern abends nach der Arbeit in ___. Außerdem gibt es viele regionale Spezialitäten. Z. B. isst man in Bayern sehr gern die____. Dazu trinkt man gern____.

Номер задания	Содержание задания
2.	**КОНЦЕПТ «URLAUB» (15)** 2.1. Schreiben Sie möglichst viele Vokabeln zum Thema Urlaub. Напишите как можно больше слов и выражений на немецком языке по теме Urlaub. *z. B. auf Urlaub fahren, Sehenswürdigkeiten …* 2.2. Was glauben Sie, gibt es Unterschiede zwischen einem typisch deutschen und einem typisch russischen Urlaub? Как Вы считаете, есть ли различия между типичным отпуском немцев и отпуском россиян? (Вы можете ответить на русском языке.)
3.	**КОНЦЕПТ «DEUTSCHE FEIERTAGE» (15)** 3.1. Welche Feiertage feiern die Deutschen? 3.2. Schreiben Sie 5 Sätze über die deutschen Feiertage. Какие немецкие праздники Вы можете назвать? Напишите 5 предложений про эти праздники.
4.	**КОНЦЕПТ «BERÜHMTE DEUTSCHE PERSÖNLICHKEITEN» (15)** 4.1. Nennen Sie berühmte deutsche Künstler, Musiker, Wissenschaftler. Назовите известных немецких художников, писателей, композиторов, ученых. 4.2. Welche neuen Tatsachen haben Sie erfahren? Что нового Вы узнали про них? (Вы можете ответить на русском языке.)
5.	**КОНЦЕПТ «DEUTSCHE KULTUR» (15)** Was haben Sie in diesem Jahr über die deutsche Kultur, Deutschland und die Deutschen erfahren? Что нового Вы узнали в этом году о немецкой культуре, Германии и немцах? (Вы можете ответить на русском языке.) 5.1 …….. 5.2. …….. 5.3. …….. 5.4. …….. 5.5. ……..
6.	**КОНЦЕПТ «ZWISCHENMENSCHLICHE BEZIEHUNGEN» (30)** Erzählen Sie kurz über die deutsche Familie. Расскажите на немецком языке про немецкую семью. Was wissen Sie über den Begriff «Hotel Mama»? Was ist für die deutsche Familie typisch? Запишите Ваш ответ в аудиоформате на смартфон и отправьте на эл. почту: n.merkisch@inno.mgimo.ru. В названии аудиофайла укажите номер группы.

[Источник: разработано автором]

В 2022-2023 уч.г. в рамках подготовительного этапа опытного обучения в группах, изучающих НЯ по учебнику «Im Klartext», также был проведен итоговый срез, который помимо приведенных заданий включал задание на сформированность умений культурно-аналитической перцепции (контроль глубины понимания фактуальной и концептуальной информации видеотекста) и контроль умения выражения культурно-специфической информации о концепте в письменной речи:

7.	**КОНЦЕПТ «WOHNEN»** Sehen Sie sich den Film an (https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb/woh.html). Schreiben Sie Wörter und Wendungen zum Thema «Wohnen» auf. Посмотрите фильм и запишите слова и выражения по теме «Wohnen». *z. B. das Einfamilienhaus, eine Wohnung mieten …* Schreiben Sie 5 Sätze über eine deutsche Wohnung / ein deutsches Haus. Напишите 5 предложений на немецком языке про немецкую квартиру / немецкий дом. Beantworten Sie die Fragen in der russischen Sprache. Ответьте на вопросы на русском языке. Что типично для немецкой квартиры /дома? Что важно для самих немцев в квартире / доме? В чем отличие квартиры / дома в Германии от квартиры или дома в России?

[Источник: разработано автором]

Студенты успешно справились с данным заданием и показали высокие результаты. Однако в 2023-2024 уч.г. задание было исключено из итогового тестирования, так как требовало больших временных затрат, в результате чего испытуемым было сложно справиться со всеми вопросами среза в течение одной пары. Было принято решение проверять знания, умения и навыки культурно-концептной компетенции на основе других видов контрольных заданий.

Перейдем к описанию **заключительного этапа опытного обучения,** который осуществлялся мае-октябре 2024 года. На данном этапе производилась количественная и качественная обработка показателей проведенного тестирования. Интерпретировались параметры опытного обучения, осуществлялось их сопоставление с ключевыми теоретическими положениями и выводами диссертации. Создавались рекомендации по последующему использованию результатов проведенного научного исследования.

Рассмотрим подробнее итоговое тестирование, отдельные задания среза и результаты их выполнения студентами-международниками. Максимальная сумма баллов за итоговый срез составляла 100 баллов. Максимальное количество баллов за задания определялось исходя из их сложности.

Помимо этого, результаты итогового, так же, как и входного тестирования, оценивались исходя из **показателей коэффициента успешности**, который рассчитывался по формуле: **Ку = а: n**, где а – количество набранных баллов, n – максимально возможное количество баллов.

В каждом из заданий итогового теста проверялось наличие культурно-концептных знаний. Помимо этого, в отдельных заданиях контролировалась сформированность определенных навыков и умений культурно-концептной компетенции, которые будут описаны ниже.

Всех студентов международного профиля, прошедших опытное обучение, мы разделили на три группы: группа А – студенты с высоким уровнем обученности; группа В – студенты со средним уровнем обученности; группа С – студенты с низким уровнем обученности. Результаты выполнения итогового среза представлены отдельно по каждой из вышеназванных групп.

Опишем задания итогового среза и результаты их выполнения студентами.

Задание 1 (10 баллов) направлено на контроль владения лексикой, вербализующей лингвоконцепт «***Essen***» / контроль навыка употребления лексики в контексте (синтагматические связи лексических единиц). Результаты выполнения задания представлены в Таблице 20:

Таблица 20

Результаты первого задания итогового среза

Студенты	A	B	C	Средний показатель
Задание 1 (макс. 10 баллов)	10	9,89	9,26	9,71
Коэффициент успешности (Ку)	Ку=1	Ку=0,98	Ку=0,92	Ку=0,97

[Источник: разработано автором]

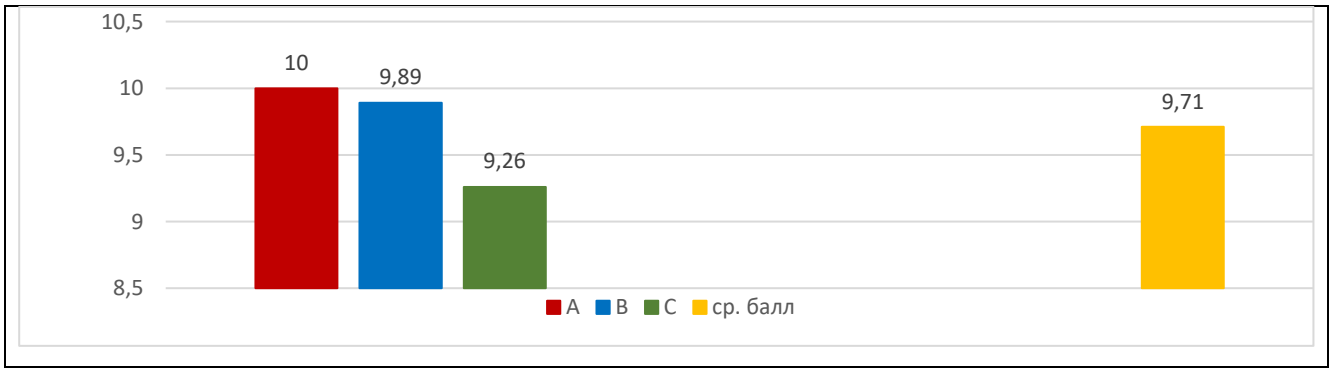


Рис. 16 – Результаты задания 1в виде диаграммы [Источник: разработано автором]

Задание 2 (15 баллов) направлено на контроль владения лексикой, вербализующей лингвоконцепт «***Urlaub***» / контроль владения культурной спецификой концепта в сопоставлении с концептом родной культуры. Результаты выполнения задания представлены в Таблице 21.

Таблица 21

Результаты второго задания итогового среза

Студенты	A	B	C	Средний показатель
Задание 2 (макс. 15 баллов)	15	14,47	11,42	13,61
Коэффициент успешности (Ку)	Ку=1	Ку=0,96	Ку=0,76	Ку=0,91

[Источник: разработано автором]

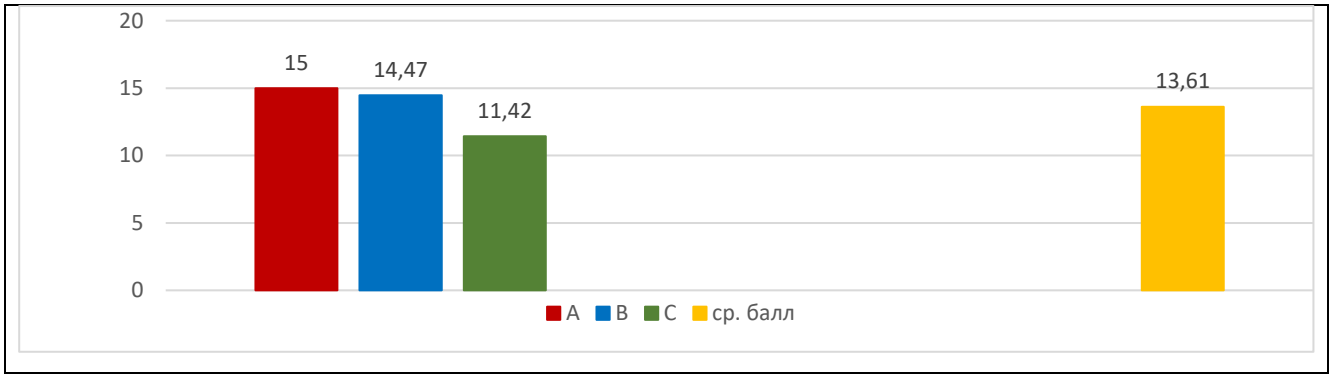


Рис. 17 – Результаты задания 2 в виде диаграммы [Источник: разработано автором]

Задание 3 (15 баллов) направлено на контроль владения реалиями немецкой культуры (лингвоконцепт «***Deutsche Feiertage***») / контроль умения выражать культурно-специфическую информацию о концепте в письменной речи. Результаты выполнения задания представлены в Таблице 22.

Таблица 22

Результаты третьего задания итогового среза

Студенты	A	B	C	Средний показатель
Задание 2 (макс. 15 баллов)	15	14,36	8,53	12,59
Коэффициент успешности (Ку)	Ку=1	Ку=0,96	Ку=0,56	Ку=0,84

[Источник: разработано автором]

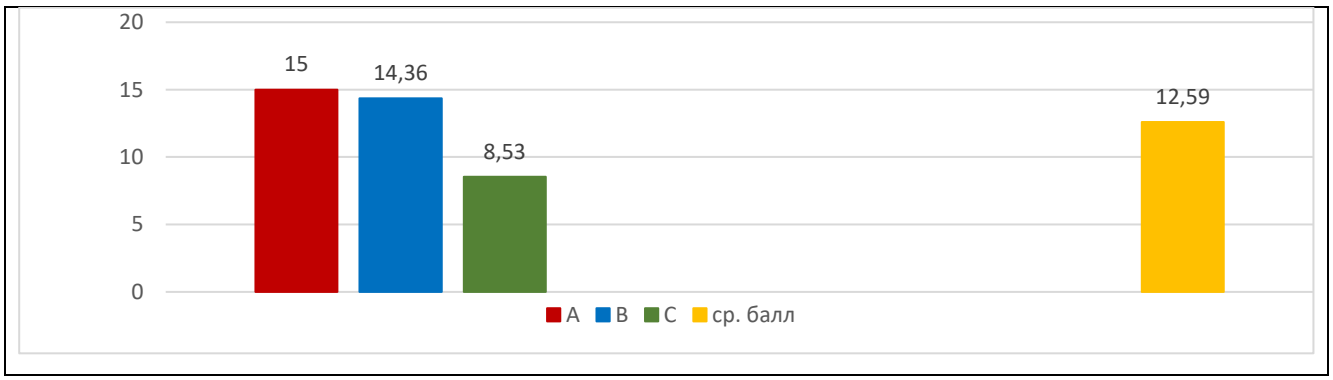


Рис. 18 – Результаты задания 3 в виде диаграммы [Источник: разработано автором

Задание 4 (15 баллов) направлено на выявление новых знаний о концепте «***Berühmte deutsche Persönlichkeiten***» (его понятийном ядре и культурно-специфическом поле), полученных в курсе НЯ. Результаты выполнения задания представлены в Таблице 23.

Таблица 23

Результаты четвертого задания итогового среза

Студенты	A	B	C	Средний показатель
Задание 2 (макс. 15 баллов)	15	13,31	9,26	12,48
Коэффициент успешности (Ку)	Ку=1	Ку=0,88	Ку=0,62	Ку=0,83

[Источник: разработано автором]

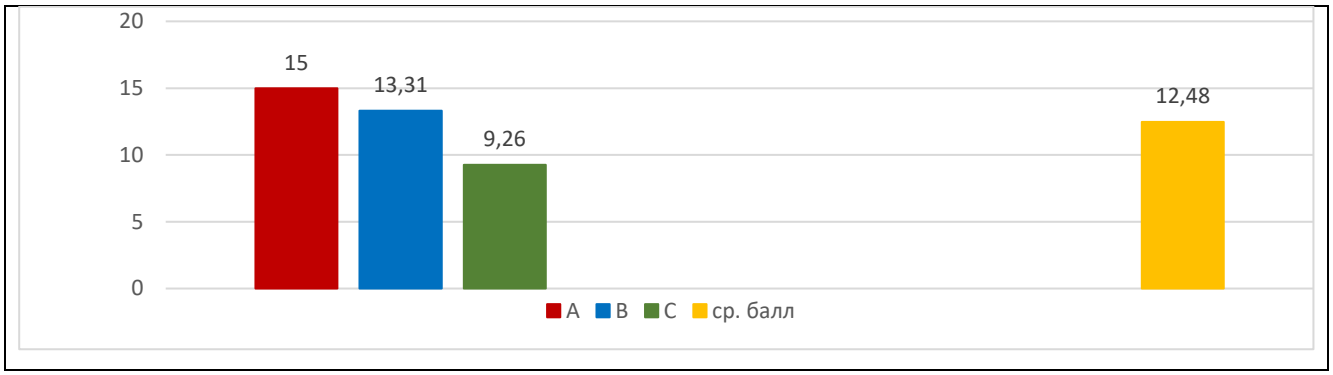


Рис. 19 – Результаты задания 4 в виде диаграммы [Источник: разработано автором]

Задание 5 (15 баллов) направлено на выявление новых знаний о концепте «***Deutsche Kultur***» (понятийном ядре и культурно-специфическом поле концепта), полученных в курсе НЯ. Результаты представлены в Таблице 24.

Таблица 24

Результаты пятого задания итогового среза

Студенты	A	B	C	Средний показатель
Задание 2 (макс. 15 баллов)	15	13,89	9,15	12,64
Коэффициент успешности (Ку)	Ку=1	Ку=0,93	Ку=0,61	Ку=0,84

[Источник: разработано автором]

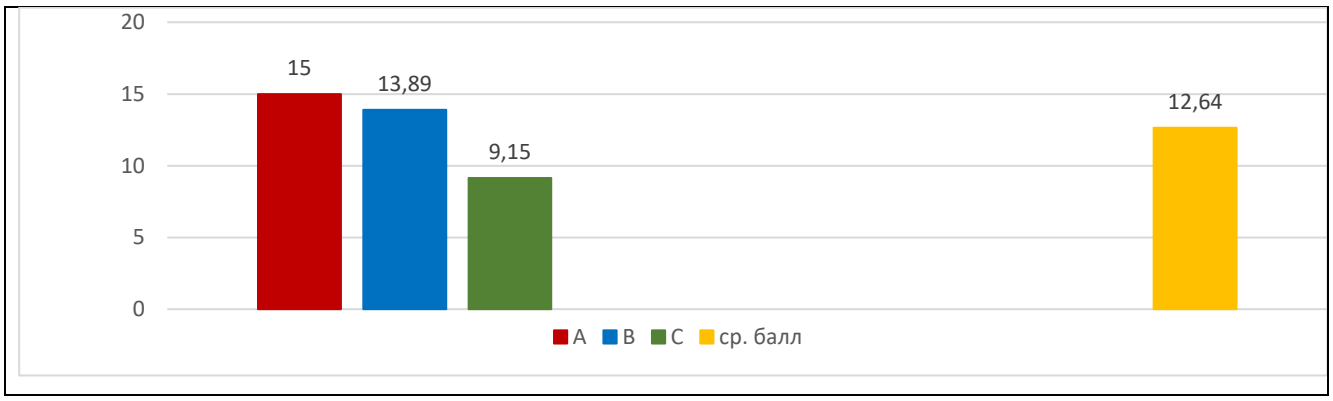


Рис. 20 – Результаты задания 5 в виде диаграммы [Источник: разработано автором]

Задание 6 (30 баллов) направлено на контроль сформированности умения устной речи студента-международника (концепт «***Zwischenmenschliche Beziehungen***») как необходимой основы профессионально ориентированной интеракции. Оценка задания осуществлялась на основании **разработанных критериев:**

– раскрытие понятийного ядра и культурно-специфического поля лингвоконцепта в содержании высказывания (макс. 10 баллов);

– использование лексических единиц, эксплицирующих концепт (макс. 5 баллов);

– владение знаниями о культурной специфике концепта в сопоставлении с концептом родного языка (макс. 5 баллов);

– объем высказывания (10 предложений - 5 баллов);

– языковая правильность речи (макс. 5 баллов).

Приведем **примеры устных ответов студентов** (выдержки из стенограммы) по последнему заданию итогового среза.

Студент 1: Meiner Meinung nach bedeutet dieser Begriff, dass die… schon…erwachsene Leute mit ihrer Eltern leben und bevorzugen… keine eigene Familie… beginnen. Äh… die Menschen… die Menschen mögen, dass… ihrer… dass ihre Mutter… um ihr… um sie… sich um sie kümmert und alles… und alles zu Hause macht. Äh… was für die deutsche Familie typisch…? „Hotel Mama“ ist sehr typisch für deutsche Familie. Zum Beispiel Mutter… Mutter… macht… das Haus sauber. Sie … kocht. Sie…kauft alle Lebensmittel. Äh… und vorbereitet alles… um die Kinder sich wohl zu fühlen. Und sie natürlich fühlen. Und…bevorzugen… nicht umzuziehen. Und

Hotel Mama ist die Situation, wenn diese erwachsenen Kinder nach Hause … zu Hause bleiben… und ihre eigene Familie nicht machen.

Студент 2: Für die junge Menschen in Deutschland ist es sehr typisch, dass die heutigen Jugendlichen länge mit der Planung der Familie und mit äh… der eigenen Wohnung warten. Ummm… Ich denke, dass mehr als 60 % der achtzehnjährigen … mit ihren Eltern wohnen. …Das Wohnen bei den Eltern ist sehr bequem. …Das Essen ist gekocht. Das wä… das Wäschen is gewascht. Und das Zimmer ist sauber. Die Mama hat alles gemacht. Daran denkt .. beim Begriff „Hotel Mama“. Aber es gibt auch andere psychologie- und finanzielle Gründe, die dafür… sind, dass Jugendliche zu Hause ble… bleiben. Äh… Äh… Äh… Ich denke, dass junge Frauen…äh… früher unabhängig und…berufstätig… äh…werden… Und im Durchschnitt heiraten in Deutschland Frauen im Alter… zweiunddreißig Jahren und Männer mit fünfunddreißig Jahren.

Студент 3: So… Hotel Mama ist… ein lustiger Ausdruck für… junge Erwachsene, die noch lange bei…ihren Eltern wohnen. Äh… manchmal… äh… ist es so, dass… äh… sie zu Hause wie im Hotel leben, weil… äh… sie alles von … ihren Eltern bekommen. Äh… das ist nicht nur in Deutschland so, sondern auch äh… in anderen Ländern. Äh… in Deutschland ist es üblich, dass… junge Erwachsene…länger bei ihren Eltern wohnen. … Viele bleiben bis zum äh… dreißig Lebensjahr oder noch länger zu Hause… und… das liegt daran, dass äh… Wohnungen sehr teuer sind und… äh… man sich zu Hause sicher fühlt. Äh…die Eltern helfen oft mit Geld… oder äh… beim Organisieren des Lebes zum Beispiel. Äh… das Essen ist gekocht. Und… äh… die Kleidung ist gewaschen. Aber… äh… es gibt viele junge Leute in Deutschland, die so schnell wie möglich ausziehen wollen. Äh… um ihre… eigenes Leben zu beginnen.

Языковые неточности в ответах студентов сохранены и выделены в транскрипте фоном. Знаком «…» помечены паузы хезитации.

Устные высказывания студентов были оценены исходя из вышеприведенных критериев. Результаты выполнения задания представлены в Таблице 25.

Таблица 25

Результаты шестого задания итогового среза

Студенты	A	B	C	Средний показатель
Задание 2 (макс. 15 баллов)	29,83	28,84	23,78	27,45
Коэффициент успешности (Ку)	Ку=0,99	Ку=0,96	Ку=0,79	Ку=0,91

[Источник: разработано автором]

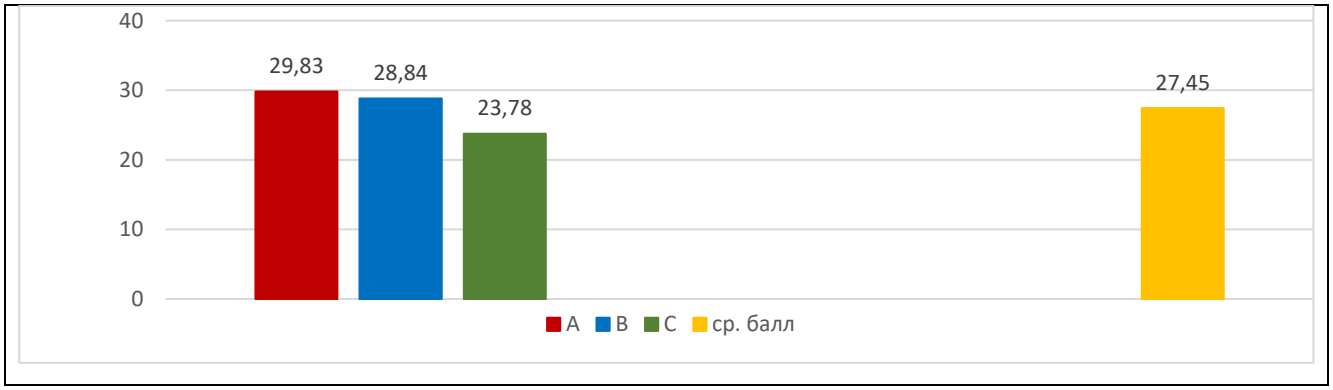


Рис. 21 – Результаты задания 6 в виде диаграммы [Источник: разработано автором]

Все результаты итогового среза представлены в Таблице 26:

Таблица 26

Результаты итогового среза

Студенты / Группы	Задание 1 (макс. 10 баллов)	Задание 2 (макс. 15 баллов)	Задание 3 (макс. 15 баллов)	Задание 4 (макс. 15 баллов)	Задание 5 (макс. 15 баллов)	Задание 6 (макс. 30 баллов)	Итог (макс. 100 б.)
A	10	15	15	15	15	29,83	99,83
B	9,89	14,47	14,36	13,31	13,89	28,84	94,76
C	9,26	11,42	8,53	9,26	9,15	23,78	71,4
Средний балл	9,71	13, 61	12,59	12,48	12,64	27,45	88,65
Средний коэффиц. успешн. (Ку)	Ку=0,97	Ку=0,91	Ку=0,84	Ку=0,83	Ку=0,84	Ку=0,91	Ку=0,8

[Источник: разработано автором]

Проиллюстрируем результаты выполнения шести заданий по группам A, B, C в виде диаграммы (Рис. 22):

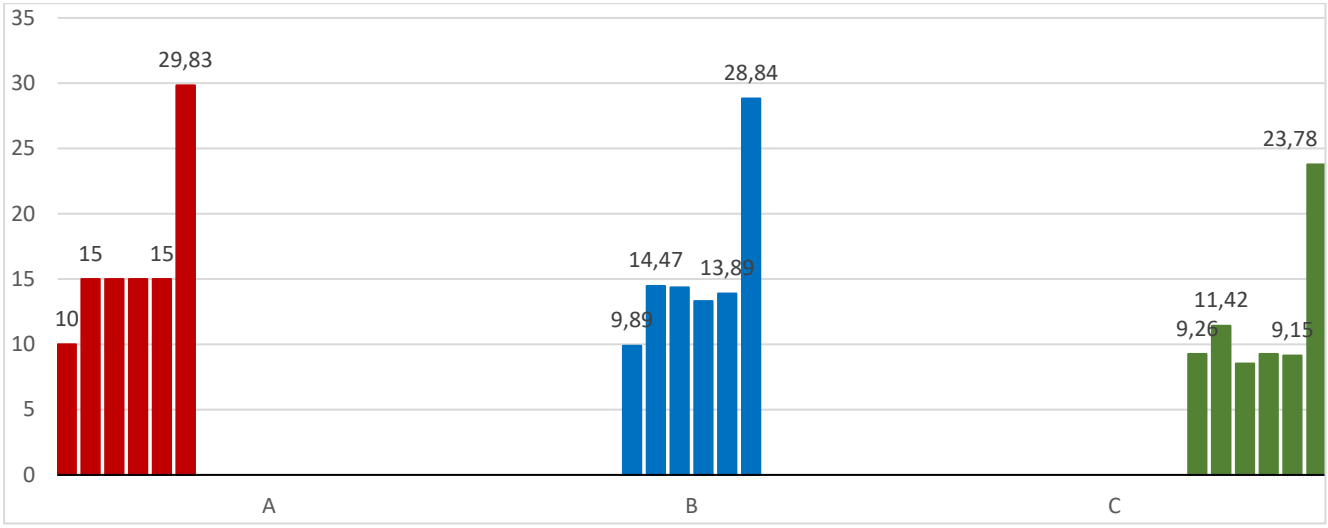


Рис. 22 – Результаты итогового среза в виде диаграммы [Источник: разработано автором]

Представим средний показатель выполнения всех заданий среза в группах А, В, С и средний итоговый балл среза (Рис. 23):

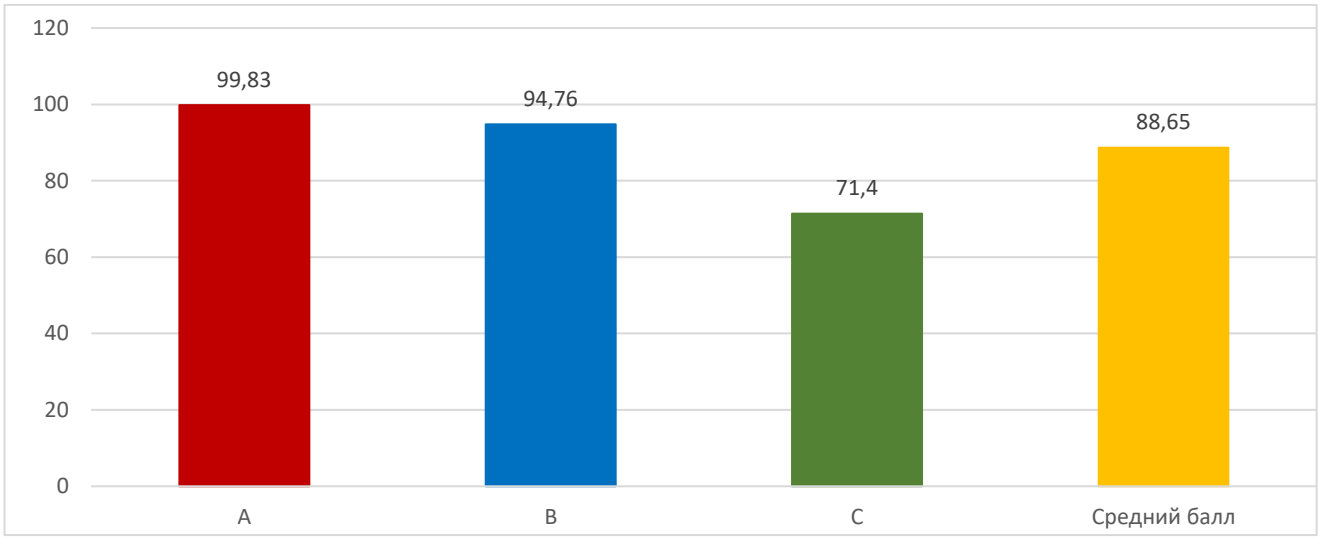


Рис. 23 – Средние показатели выполнения итогового среза [Источник: разработано автором]

Таким образом, средний показатель по срезу в группе А достиг 99,83 баллов, в группе В – 94,76 баллов, в группе С – 71,4 баллов. При этом коэффициент успешности (Ку = а : n) составил в группе А: Ку = 0,99, в группе В: Ку = 0,94, в группе С: Ку = 0,71.

Коэффициент усвоения в контесте настоящего исследования, обозначенный как коэффициент успешности и равный ≥ 0,7, свидетельствует о том, что материал считается усвоенным, а «процесс обучения можно считать завершенным»

[Беспалько,1989, с. 59] ввиду того, что в дальнейшей деятельности с применением метакогнитивных стратегий молодые люди смогут самостоятельно повысить данные показатели. Тем самым даже в группе С (Ку = 0,71) результаты тестирования указывают на достаточный уровень полученных культурно-концептных знаний, приобретенных навыков и умений.

В завершение остановимся на интерпретации результатов проведенного обучения с точки зрения сформированности у студентов-международников культурно-концептной компетенции. В параграфе 4.4. были описаны уровни сформированности компетенции: 55-70 баллов – низкий уровень или уровень новичка, 70-85 баллов – средний уровень или уровень специалиста, 85-100 баллов – высокий уровень или уровень профессионала. Согласно итогам среза, студенты групп А и групп В достигли уровня профессионала, студенты группы С – уровня специалиста.

Таким образом, молодые люди, вышедшие в процессе обучения на уровень специалиста, обладают обширными знаниями о концептосфере немецкого языка. Студенты умеют самостоятельно извлекать культурно-специфическую информацию из предоставленных им источников. Они способны анализировать, вычленять сходства и различия в концептосферах двух языков, адекватно используют лексические средства объективации изученных лингвоконцептов и применяют модели речевого поведения, соответствующие ситуациям профессионально ориентированного общения. Обучающиеся могут осуществлять коммуникацию несмотря на небольшие затруднения с продукцией ответов и высказываний, адекватных ситуации.

Будущие международники, поднявшиеся в процессе обучения до уровня профессионала, обладают глубокими и исчерпывающими (для данного языкового уровня) знаниями о концептосфере немецкого языка. Они способны выявлять значительное количество признаков культурных концептов на основе источников информации, самостоятельно анализируют и верифицируют новые сведения. Молодые дипломаты владеют широким спектром языковых средств экспликации концептов и творчески используют их в процессе коммуникации. Хорошо

разбираются в ценностных шкалах современного немецкоговорящего общества, формах и способах их проявления. Культурно-информационный базис студентов сформирован на высоком уровне, они грамотно применяют полученные сведения в процессе иноязычной коммуникации.

Итак, результаты опытного обучения позволяют судить о его эффективности. В процессе обучения апробировалась система упражнений, реализующая культурно-концептный подход и включающая четыре подсистемы, направленные на овладение языковыми средствами объективации концептов, обучение аналитической перцепции, обучение профессионально ориентированной интеракции, контроль учебных достижений студентов. Была доказана эффективность предложенной системы, ее надежность и продуктивность при формировании культурно-концептной компетенции.

В ходе обучения студенты факультетов международной направленности овладели системой культурно-концептных знаний о содержании изученных лингвоконцептов, способах их объективации, культурной специфике в сопоставлении с концептами родного языка. Будущие международники получили нужные им сведения об истории, социуме, культуре, искусстве, экономике, политике, традициях и обычаях, менталитете, картине мира, ценностях, представленных в содержании концептов.

Были сформированы умения осмысления понятийного ядра и культурно-специфического поля концепта, анализа содержания концептов и концептосфер двух языков и др. Обучающиеся овладели умениями культурно-аналитической перцепции, состоящими в восприятии и переосмыслении поступающих данных и фактов, освоении информации текста на уровне понимания фактов, смысла, оценки и прогнозирования.

Студенты приобрели умения профессионально ориентированной интеракции, состоящие в способности включать в речь изученные средства экспликации лингвоконцептов, в том числе культурно-маркированную и фразеологическую лексику, то есть передавать содержание концептов средствами

ИЯ, а также имплементировать полученную информацию и языковые средства ее выражения в процесс профессиональной МКК.

Положительные показатели, полученные в процессе апробации разработанного подхода, подтверждают эффективность рекомендуемых в исследовании систем приемов и упражнений, форм и способов работы. Проведенное обучение продемонстрировало позитивный эффект внедрения ККП в процесс преподавания немецкого языка.

Таким образом, результаты обучения подтверждают правомерность сформулированной гипотезы и обоснованность теоретических положений диссертационного исследования. Высокие показатели сформированности культурно-концептной компетенции доказывают целесообразность реализации культурно-концептного подхода в обучении немецкому языку студентов факультетов международной направленности.

Полученные результаты наглядно подтверждают ключевые положения выдвинутой в исходной фазе исследования гипотезы, основанной на предположении о том, что обучение специалистов-международников иностранному языку будет эффективным и позволит освоить сумму культурно-концептных знаний и средств языковой номинации концептов с целью их использования в процессе профессиональной МКК, если оно:

– базируется *на научно-обоснованной концепции*, состоящей из целеполагающего, концептуального, содержательного, реализационного блоков и являющейся основанием для разработки культурно-концептного подхода;

– осуществляется *на основе теоретических положений* культурно-концептного подхода, заключающихся в понимании процесса изучения культурных концептов в качестве реальной возможности познания иноязычного социума и его концептосферы; в направленности на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение языка и культуры как системы концептов происходит в неразрывной связи; в понимании процедуры освоения концептосферы лингвосоциума в качестве процесса осмысления и анализа, обеспечивающего сохранение культурной идентичности студентов; в выделении

двух уровней рассмотрения культурных концептов – лингвистического, и философского; в определении основной отличительной особенности ККП: рассмотрении процесса обучения ИЯ как лингвофилософского способа освоения новой иноязычной реальности;

– обеспечено системой *разработанных базовых понятий*, способствующих концептуализации подхода: «концептодидактика», «культурно-концептная компетенция», «культурно-специфическое поле концепта», «культурно-информационный базис обучающихся», «концептно-информационная ценность текста», «культурно-критический анализ информации», «культурно-аналитическая перцепция», «культурно-концептный комментарий», «литературно-концептный минимум», «мультимедийная культурно-языковая среда», а также системой *уточненных* методических и лингвистических *понятий*: «культурный концепт», «концептосфера», «культурно-концептная информация», «принцип контекстуализации», «принцип учета релятивизма медийного контекста», «принцип синтеза культурно-релевантных сведений», «принцип верификации иноязычных сообщений», «обучение в организованной / неорганизованной культурно-языковой среде», «феномен повторного пребывания в среде»;

– строится на основе *принципов*, составляющих теоретическую базу культурно-концептного подхода: *культурологически ориентированных* (диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность), *аналитико-ориентированных* (опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа, синтеза культурно-релевантных сведений), *сопоставительно-ориентированных* (верификации иноязычных сообщений, контекстуализации информационного источника, учета релятивизма медийного пространства), *личностно-ориентированных* (учета языковой картины мира, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки языковых и концептных сведений);

– реализуется на основе *методической системы*, включающей в себя цель обучения, стратегии и тактики обучения, средства обучения, планируемые

результаты обучения. Предложенная методическая система воплощается в комплексе разработанных и апробированных приемов и упражнений на овладение языковыми средствами объективации концептов, обучение аналитической перцепции, профессионально ориентированной интеракции и контроль учебных достижений;

– обеспечено соответствующими *средствами обучения*, включая систему художественных, публицистических и научных аутентичных текстов культуры различных видов и жанров, аудио- и видеоматериалов, а также мультимедийную культурно-языковую среду;

– основывается на разработанном *алгоритме формирования аналитических способностей* студентов: развития их критического мышления и обучения основам культурно-критического анализа иноязычной информации;

– результаты обучения ИЯ в соответствии с идеями подхода оцениваются на основе предложенной *системы контрольных заданий*, позволяющей отследить динамику формирования культурно-концептной компетенции и итоговый уровень владения ею.

Выводы по Главе 4

1. Глава содержит научное обоснование воплощения ККП в методической системе обучения языку студентов международного профиля, что представляет собой частнонаучный уровень аргументации подхода. В образовательном процессе ККП определяет стратегию и тактику, а также реализуется в специально разработанной методической системе обучения аспектам языка и видам иноязычной речевой деятельности. Она включает: цели и задачи обучения по ФГОС ВО (3++), ОПОП; идеи подхода; опору на специальные принципы обучения; содержание обучения (его лингвистический, психологический и дидактико-методический компоненты); деятельностный компонент обучения: технологии обучения, включая приемы, способы работы, формы и режимы работы, а также систему упражнений на усвоение и использование различных видов концептов из жизни и культуры немецкого лингвосоциума; средства обучения (систему

аутентичных текстов разных видов и жанров, аудио- и видеоматериалы); достигнутые результаты (уровни владения, качество владения концептами культуры, то есть его показатели, и умение ими пользоваться в профессиональной деятельности).

2. Воплощение культурно-концептного подхода в методической системе обучения ИЯ дипломатических кадров позволяет подготовить их к эффективному осуществлению профессиональной деятельности на международной арене. Такая деятельность включает в себя, в частности, установление и поддержание дипломатических связей с иностранными представителями, организацию дипломатических бесед, направленных на рассмотрение различных аспектов билатеральных отношений и международных проблем, подготовку и проведение межгосударственных переговоров, осуществление контактов с представителями политических, экономических, культурных элит и т.д. Залогом успеха профессиональной деятельности специалиста является высокий уровень владения иностранным языком и системой культурно-концептных знаний.

3. Разработанные специальные принципы позволяют реализовать культурно-концептный подход в практике обучения немецкому языку студентов факультетов международной направленности. Система принципов содержит: принципы создания системы культурно-концептных знаний, градуированной подачи культурно-специфической информации, опоры на концептосферу родного языка, подключения всех каналов поступления концептных сведений, использования целостной системы средств экспликации лингвоконцептов, культурно-концептной визуализации, опоры на мультимедийный текст как основной источник концептных знаний, деятельностного освоения содержания мыслительных конструктов, направленности на профессиональную коммуникацию, учета международного профиля подготовки студентов.

4. Процесс овладения культурно-концептными сведениями и их применения в профессиональной межкультурной коммуникации обозначается как информационно-деятельностный процесс. Его информационная составляющая реализуется при получении информации, деятельностная – при осмыслении и

использовании новых сведений. Процесс воплощается на трех этапах: рецептивно-интерпретативном, коммуникативно-практическом и контрольно-оценочном. Рецептивно-интерпретативный этап предполагает получение необходимых данных о содержании и структуре лингвоконцептов и их осмысление в ходе интерпретации. Он включает в себя: а) освоение языковых средств вербализации концептов и б) освоение концептной информации, содержащейся в текстах культуры. Коммуникативно-практический этап подразумевает практическое применение полученных знаний при осуществлении профессионально ориентированной МКК. В рамках контрольно-оценочного этапа реализуется деятельность студентов-международников по контролю и оценке эффективности усвоения культурно-специфической информации и ее использования в коммуникации.

5. В рамках перечисленных этапов предложена система упражнений, состоящая из четырех подсистем, позволяющих воплотить культурно-концептный подход. Данные подсистемы упражнений направлены на: 1. Освоение языковых средств репрезентации концептов. 2. Обучение культурно-аналитической перцепции. 3. Обучение профессионально ориентированной интеракции. 4. Оценку уровня достижений студентов в овладении концептной информацией и ее реализации в МКК. Разработанная система базируется на следующих положениях: последовательный характер усвоения новой культурно-концептной информации, поэтапное формирование навыков и умений культурно-аналитической перцепции и профессионально ориентированной интеракции, систематичность работы над культурно-концептными сведениями и языковыми средствами их выражения, ориентация на формирование культурно-концептной компетенции, учет особенностей целевой группы – студентов факультетов международного профиля.

6. Процесс экспликации, реализуемый на рецептивно-интерпретативном этапе, рассматривается в виде трех взаимосвязанных уровней: 1) сопоставления концептов двух культур – сопоставительного; 2) осмысления понятийного ядра концепта – понятийного; 3) осмысления культурно-специфического поля концепта

– культурно-специфического. На первом уровне происходит соотнесение новых концептов с концептами русской культуры, что достаточно для идентификации содержания культурно-нейтральных концептов. На втором уровне реализуется осмысление понятийного ядра концепта. Он необходим при объективации понятий уникальных концептов, отсутствующих в сознании русскоязычных студентов. На третьем уровне происходит освоение культурно-специфического поля концепта. Здесь осуществляется экспликация как эндемичных концептов, чей понятийный компонент был освоен на предыдущем уровне, так и культурно-специфических концептов, имеющих условно совпадающие понятия с концептами родной культуры.

7. Разработан алгоритм поэтапной экспликации, задействуемый на трех описанных уровнях и включающий в себя систему приемов и упражнений, направленных на объективацию лингвоконцептов. Система приемов служит сообщению информации о содержании лингвоконцептов. Система упражнений направлена на осмысление и интерпретацию полученных сведений.

8. На первом, сопоставительном уровне объективация лингвоконцептов осуществляется на основе приемов, обозначенных в качестве универсальных: контекста и перевода. В рамках второго уровня применяются понятийно-информационные приемы: дефиниция, толкование, построение синонимических и антонимических рядов, указание на родовидовые связи, привлекаются медиатексты, фото-, аудио- и видеоматериалы. На третьем уровне используются культурно-информационные приемы: визуализация, изъяснение, комментарий, медиатекст, раскрытие внутренней формы, анализ сочетаемости, указание на словообразовательную ценность, анализ паремий и фразеологических номинаций, сопоставление ассоциаций, прототип, шкала.

9. Система упражнений, направленных на овладение языковыми средствами репрезентации, также реализуется на трех описанных выше уровнях. Упражнения первого уровня направлены на восприятие номинанта концепта в медиа-контексте и его первичную интерпретацию. Упражнения второго уровня предполагают восприятие и интерпретацию сведений о понятийном компоненте.

Упражнения третьего уровня – восприятие и интерпретацию данных о культурно-специфическом поле. Более детальная классификация упражнений осуществляется, исходя из приемов экспликации, положенных в их основу.

10. Освоение концептной информации, содержащейся в текстах иноязычной культуры, происходит в процессе культурно-аналитической перцепции. Ее культурный компонент отражает направленность на освоение культурологических знаний. Аналитический компонент указывает на аналитический характер перцепции, проявляющийся в критическом анализе поступающей информации. Предложенная система осмысления иноязычного источника объединяет три стадии: 1) понимания фактов; 2) понимания смысла; 3) оценки и прогнозирования. На стадии понимания фактов осмысливается семантика языковых единиц и осуществляется процесс извлечения содержательно-фактуальной информации. На стадии понимания смысла реализуется смысловое восприятие высказывания как завершенного и цельного речевого произведения и происходит освоение содержательно-концептуальной информации. На стадии оценки и прогнозирования выполняется формулировка суждений / умозаключений и прогнозирование дальнейшей эволюции событий. На каждом уровне освоения концепта (сопоставительном, понятийном, культурно-специфическом) используются медиатексты, контент которых в большей или меньшей степени анализируется и осваивается в ходе трех описанных стадий.

11. Обучение профессионально ориентированной интеракции понимается в качестве межличностной и межкультурной коммуникации, направленной на взаимовлияние и взаимодействие. Оно осуществляется на коммуникативно-практическом этапе и включает в себя обучение письму и говорению. Обучение каждому из указанных видов речевой деятельности охватывает две подсистемы упражнений: на обучение передаче культурно-концептной информации с опорой на иноязычный медиатекст (обучение подготовленной интеракции) и на обучение самостоятельному выражению мысли с применением полученных концептных сведений (обучение неподготовленной профессионально ориентированной интеракции).

12. Результатом реализации культурно-концептного подхода является становление культурно-концептной компетенции. Разработана система уровней и показателей ее сформированности. Знания, навыки и умения, входящие в состав КК компетенции, могут быть усвоены студентами на низком, среднем и высоком уровнях, обозначенных как уровни новичка, специалиста и профессионала. Определение уровня сформированности компетенции осуществляется в соответствии с предложенной системой заданий контрольно-оценочного этапа, направленной на учет и оценку учебных достижений студентов международного профиля. Целью системы является мониторинг динамики в приобретении знаний, формировании навыков и умений. Она объединяет три подсистемы, предназначенные для: 1) контроля усвоения языковых средств вербализации концептов; 2) контроля сформированности умений культурно-аналитической перцепции; 3) контроля сформированности умений профессионально ориентированной интеракции.

13. Эффективность реализации культурно-концептного подхода в обучении студентов факультетов международной направленности проанализирована в ходе опытного обучения, в котором на разных этапах его проведения приняло участие 344 обучающихся. Обработка полученных данных позволила сделать заключение о высокой результативности предложенной методической системы, позволяющей сформировать высокий уровень культурно-концептной компетенции и создать необходимую основу для успешного осуществления международниками профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный исторический период отличается масштабными трансформациями в области политики, экономики, культуры, социума и, как следствие, кризисным характером и новыми вызовами. В данных условиях иноязычная подготовка студентов факультетов международной направленности подвергается переосмыслению, ведь профессионал должен не только на высочайшем уровне владеть иностранным языком, но продуктивно взаимодействовать с представителями других культур, понимать их интенции, находить инструментарий для воздействия и продвижения интересов страны.

Целью настоящего исследования явилась разработка научно-теоретических основ культурно-концептного подхода к обучению иностранному языку студентов факультетов международной направленности. Научной основой для разработки подхода послужила концепция, в которой представлены целеполагающий, концептуальный, содержательный и реализационный блоки. Внедрение нового подхода позволяет наряду с изучением языка посредством квантирования информации пошагово освоить его концептосферу и таким образом овладеть суммой концептных знаний, необходимых специалистам-международникам.

В результате диссертационного исследования были выявлены культурно-социальные предпосылки разработки подхода: потребность современного российского общества в специалистах, умеющих успешно решать задачи профессиональной межкультурной коммуникации; требование повышения роли поликультурно-ориентированной вузовской подготовки, предполагающей интеграцию изучения языка и лингвосоциума; запрос студентов-международников на получение культурно-концептных знаний, позволяющих понять особенности мышления собеседника для прогнозирования возможного алгоритма его поведения в процессе взаимодействия на международной арене. Выявлено, что в теории и методике преподавания иностранных языков существуют противоречия, для разрешения которых необходимы научное обоснование культурно-концептного

подхода и разработка его реализации в методической системе обучения иностранному языку.

В исследовании проведен анализ современных культурно-ориентированных подходов и их теоретических идей с целью обоснования культурно-концептного подхода, направленного на исследование путей и способов осмысления культуры через освоение концептов в процессе изучения языка.

Рассмотрены культурные концепты и их языковое воплощение в качестве источника содержательной базы обучения иностранному языку в высшем учебном заведении. В целях обозначения необходимой суммы знаний, требующихся дипломату для общения с иностранцем, введено понятие культурно-информационного базиса, понимаемого в качестве пула культурно-специфических сведений, который следует сформировать в сознании будущего профессионала для решения задач межкультурной коммуникации.

Дано определение культурного концепта как лингводидактического конструкта, понимаемого в качестве единицы культуры, представленной в сознании носителя языка в качестве многомерной ментальной сущности, совокупности знаний и представлений, включающей в себя понятийную, образную, ценностную, ассоциативную, эмоциональную, символическую, историко-этимологическую информацию. В целях лингводидактической интерпретации феномена «культурный концепт» его информационная структура выражена в виде суммы компонентов: понятийного, образного и культурно-специфического поля.

Выделены три группы концептов: уникальные, культурно-специфические, культурно-нейтральные. В функции основной составляющей содержания обучения ИЯ дипломатических кадров концепты подлежат процедуре отбора на основе следующих критериев: наличие культурной специфики, рекуррентность, соответствие тематике вузовских учебных программ, соответствие имени концепта и его номинативного поля языковому уровню студентов международного профиля.

Дана лингводидактическая интерпретация понятия концептосферы, понимаемой в качестве совокупности концептов как системообразующих идей, знаний и представлений носителей языка об окружающей реальности. Предложена

модель учебной концептосферы, состоящая из: верхнего слоя – мегаконцептов или ключевых концептов культуры; среднего слоя – макроконцептов или значимых концептов культуры; нижнего слоя – микроконцептов или периферийных концептов культуры.

Разработаны теоретические основания культурно-концептного подхода в обучении иностранному языку студентов факультетов международной направленности. Показана двоякая природа подхода, представляющего собой лингводидактическую реализацию положений лингвокультурологии и философии. Лингвокультурологическая природа осуществляется в разработке и обосновании методических приемов и способов освоения языковых средств вербализации концептов. Философская сущность реализуется в исследовании концепта как формы человеческого мышления, в связи с чем проводится осмысление концептной информации текстов иноязычной культуры.

Культурно-концептный подход предусматривает решение следующих вопросов: исследование концепта как лингводидактического феномена; исследование путей работы со средствами его языковой реализации; исследование способов работы с текстами иноязычной культуры как источником культурно-специфической информации. С данной целью осуществляются: изучение оптимальных приемов введения, активации и закрепления языковых средств номинации концепта; разработка критериев отбора и методики работы с текстами культуры; изучение путей и способов имплементации освоенной информации в профессиональную коммуникацию.

Разработаны методологические положения, составляющие основу культурно-концептного подхода: понимание процесса изучения культурных концептов в качестве реальной возможности познания нового иноязычного социума; направленность на достижение целостности учебного процесса, при котором изучение иностранного языка и культуры как системы концептов реализуется в неразрывной связи; понимание процесса освоения концептосферы в качестве процесса осмысления и анализа, не предполагающего безусловное принятие и присвоение новых идей и обеспечивающего сохранение культурной идентичности

студентов-международников; выделение двух уровней осмысления культурных концептов – конкретного или лингвистического, реализуемого через усвоение семантики языковых единиц, и глобального или философского, реализуемого посредством извлечения культурно-концептной информации из текстов иноязычной культуры; определение основной отличительной особенности ККП: данный подход позволяет осуществить в процессе обучения студентов международного профиля лингвофилософский способ освоения новой иноязычной реальности.

Разработаны принципы культурно-концептного подхода, представляющие собой его концептуальные основания и определяющие цели, задачи, содержание, приемы и средства обучения языку студентов факультетов международной направленности. Система принципов включает в себя: культурологически-ориентированные принципы – диалога и паритетности культур, культурной компарации, приоритетности ценностей родной культуры и опоры на собственную культурную идентичность; аналитико-ориентированные принципы – опоры на критическое мышление, культурно-критического анализа информации, синтеза культурно-релевантных сведений; сопоставительно-ориентированные принципы – верификации иноязычных сообщений, контекстуализации, учета релятивизма медийного пространства; личностно-ориентированные принципы – учета языковой картины мира носителей, формирования культурно-информационного базиса, личностно-ориентированной оценки культурно-концептной информации.

Изучена специфика содержательных компонентов обучения иностранному языку в рамках культурно-концептного подхода и дана их дидактико-методическая характеристика. В качестве основной единицы содержания обучения выступает культурный концепт, определяющий отбор учебного материала: языковых единиц и текстов культуры. Рекомендована система средств обучения, позволяющая включать в учебный процесс необходимую культурно-концептную информацию. Исследованы дидактические особенности художественных, публицистических и научных текстов, изучена роль медиатекста в современной образовательной

парадигме, в качестве средства обучения и присвоения содержания рассмотрена мультимедийная культурно-языковая среда.

Разработан алгоритм формирования аналитических способностей студентов: развития их критического мышления и обучения основам культурно-критического анализа иноязычной информации (лингвистической, культурологической и предметной).

Предложено понятие концептно-информационной ценности текста, понимаемой в качестве суммы информации источника о лингвокультурных концептах. Разработаны критерии отбора текстов культуры: концептно-информационная ценность, соответствие тематике программ подготовки специалистов международного профиля, созвучность интересам и профессиональным запросам студентов, новизна и актуальность сведений, соответствие языковому уровню обучающихся.

Отобран минимизированный корпус художественных текстов, известных большинству носителей языка и отражающих ключевые концепты немецкой культуры. Знание данного мини-фонда представляется необходимым условием успешного осуществления профессиональной деятельности специалиста. Отбор осуществлен на основании следующих критериев: высокая художественная ценность, принадлежность к «золотому фонду» немецкой литературы; отражение ментальности, ценностей и специфики поведения немцев; представленность ключевых концептов немецкой культуры; содержательная, смысловая, культурологическая информативность произведения; воссоздание фактов и событий исторического прошлого и современности; актуальность содержания для целевой группы – студентов международного профиля.

Предложено понятие виртуальной мультимедийной культурно-языковой среды как смоделированного цифрового коммуникативного пространства, позволяющего реализовать рецепцию иноязычной речи и передаваемой ею культуры. Выделены функции среды: информативная, обучающая, диагностирующая, мотивационная. Названы условия использования среды в качестве надежного средства обучения и источника культурно-концептных знаний:

тщательный отбор медиаинформации, организация грамотного методического сопровождения, работа над формированием системы ценностей и развитием критического мышления студентов-международников.

Разработаны основы реализации культурно-концептного подхода в методической системе обучения немецкому языку студентов факультетов международной направленности. Предложены специальные принципы, позволяющие воплотить культурно-концептный подход в практике обучения: создания системы культурно-концептных знаний, градуированной подачи культурно-специфической информации, опоры на концептосферу родного языка, подключения всех каналов поступления концептных сведений, использования целостной системы средств экспликации лингвоконцептов, культурно-концептной визуализации, опоры на мультимедийный текст как основной источник концептных знаний, деятельностного освоения содержания мыслительных конструктов, направленности на профессиональную коммуникацию, учета международного профиля подготовки студентов.

Процесс овладения культурно-концептными сведениями и их применения в смоделированной профессиональной межкультурной коммуникации обозначен как информационно-деятельностный процесс, реализуемый на рецептивно-интерпретативном, коммуникативно-практическом и контрольно-оценочном этапах. Рецептивно-интерпретативный этап предполагает получение данных о содержании лингвоконцептов и их осмысление в ходе интерпретации. Он включает в себя освоение языковых средств вербализации концептов и освоение концептной информации текстов культуры. Коммуникативно-практический этап подразумевает практическое применение полученных знаний при осуществлении профессионально ориентированной МКК. В условиях контрольно-оценочного этапа реализуется деятельность студентов-международников по контролю и оценке эффективности усвоения культурно-специфической информации и ее использования в коммуникации.

В рамках перечисленных этапов предложены четыре системы упражнений, позволяющие воплотить культурно-концептный подход. Они направлены на:

освоение языковых средств репрезентации концептов; обучение культурно-аналитической перцепции; обучение профессионально ориентированной интеракции; оценку уровня достижений студентов в овладении концептной информацией и ее реализации в МКК.

Представлены три уровня экспликации концептов: сопоставительный, понятийный и культурно-специфический. Разработан алгоритм поэтапной экспликации, задействуемый на трех описанных уровнях и включающий в себя систему приемов и упражнений. Предложена система осмысления иноязычного медиаисточника, объединяющая три стадии: понимания фактов, понимания смысла, оценки и прогнозирования.

Описана структура и содержание культурно-концептной компетенции, представляющей собой систему знаний о концептосфере страны изучаемого языка и способность пользоваться ими в процессе межкультурной коммуникации. Разработана система уровней и показателей ее сформированности. Целью системы является мониторинг динамики в приобретении культурно-концептных знаний, формировании навыков и умений.

Эффективность реализации подхода проанализирована в ходе опытного обучения. Оно дало возможность установить положительный тренд в становлении культурно-концептной компетенции, что доказывает справедливость выдвинутой гипотезы и исходных положений диссертации.

Перспективы дальнейшего исследования многообразны. Они состоят в углублении теоретико-методологических и эмпирических изысканий в настоящей сфере, более детальной разработке ключевых положений подхода, реализации теоретических положений в новых учебных программах и пособиях. Помимо этого, дальнейшему изучению подлежит весь комплекс институциональных условий применения результатов исследования на разных уровнях вузовского иноязычного образования, при обучении других целевых групп студентов. Хочется надеяться, что предложенный подход заинтересует и вдохновит других авторов на продолжение разработок в данной области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

1. Азаренок, Н. В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н. В. Азаренок // Психология человека в современном мире. Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений : Мат. Всерос. юбилейной науч. конф., посв. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна / Отв. ред. А. Л. Журавлев. – Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2009. – С. 110–112.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Акопова, М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.08 / Акопова Мария Алексеевна. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский политехнический университет, 2004. – 42 с.

4. Алексеев, П. В. Философия / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во Проспект : Изд-во Московского ун-та, 2015. – 588 с.

5. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультуральная природа ментальности / Н. Ф. Алефиренко // Язык. Словесность. Культура. – 2011. – № 1. – С. 20–39.

6. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология : ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : Флинта : Наука, 2010. – 282 с.

7. Алефиренко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке / Н. Ф. Алефиренко. – 6-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2018. – 412 с.

8. Алефиренко, Н. Ф. Текст – дискурс – язык / Н. Ф. Алефиренко // Русская филология. Украинский Вестник : Республиканский научно-методический журнал. – Харьков. – 2007. – № 2–3 (33). – С. 3–7.

9. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 342 с.

10. Алмазова, Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Алмазова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2003. – 446 с.

11. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания: / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2001. – 260 с.

12. Андронкина, Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Андронкина Наталья Михайловна. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2009. – 657 с.

13. Анненкова, И. В. Современная медиакартина мира : неориторическая модель : лингвофилософский аспект : дис. … докт. филол. наук : 10.01.10 / Анненкова Ирина Васильевна. – Москва : Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2012. – 446 с.

14. Апресян, Ю. Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 123–139.

15. Ариян, М. А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.02 / Ариян Маргарита Анастасовна. – Нижний Новгород : Нижегор. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 45 с.

16. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

17. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление [системность и гносеология, системность и управление] / В. Г. Афанасьев. – Москва : URSS, ЛЕНАНД, 2019. – 431 с.

18. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 4-е изд., стер. – Москва : URSS, 2007. – 569 с.

19. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский; [сост. М. Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов и др.]. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с.

20. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – 3-е изд., испр. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 496 с.

21. Бабушкин, А. П. Когнитивная лингвистика и семасиология: [монография] / А. П. Бабушкин, И. А. Стернин. – Воронеж : Ритм, 2018. – 229 с.

22. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 103 с.

23. Баграмова, Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Баграмова Нина Васильевна. – Санкт-Петербург, 1993. – 504 с.

24. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – Вып. 11. – С. 3–13.

25. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова; Департамент образования города Москвы, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», Лаборатория международных проектов. – Москва : МГПУ, Канцлер, 2017. – 219 с.

26. Бархударов, Л. С. Язык и перевод : вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. –2-е изд. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 235 с.

27. Барышников, Н. В. Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом / Н. В. Барышников // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 175–185.

28. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман; [пер. с англ. С. А. Комаров]. – Москва [и др.] : Питер, 2008. – 238 с.

29. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках : Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Русская словесность : Антология / Под ред. проф. В. П. Нерознака. – Москва : Academia, 1997. – С. 227–244.

30. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – Москва : Азбука, 2024. – 672 с.

31. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Эпос и роман. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – С. 9–193.

32. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : RUGRAM, 2013. – 444 с.

33. Беляков, М. В. Лингвоаксиология и лингвосемиотика дипломатического дискурса : на материале открытой профессиональной дипломатии : дис. ... докт. филол. наук : 5.9.8 / Беляков Михаил Васильевич. – Москва : ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского», 2022. – 437 с.

34. Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – 2-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2020. – 365 с.

35. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. А. Бердяев; [вступ. ст., сост., примеч. Р. А. Гальцевой]. – Москва : Искусство, Лига, 1994. – 541 с. – 1 т.

36. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с.

37. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. – Москва : Прогресс : Гнозис, 1991 а. – 169 с.

38. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991 б. – 412 с.

39. Бим, И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению / И. Л. Бим // Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / А. А. Миролюбов [и др.]; под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – С. 26–35.

40. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 45 с.

41. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : (Опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – Москва : Рус. яз., 1977. – 288 с.

42. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : по специальности № 2103 «Иностранные языки» / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 254 с.

43. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.

44. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – Москва : Флинта; Наука, 2005. – 215 с.

45. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Ленинград, 1984. – 354 с.

46. Богуславская, В. В. Моделирование текста : лингвосоциокультурная концепция : анализ журналистских текстов / В. В. Богуславская. –2-е изд. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 276 с.

47. Бойцова, О. Ю. Концепт и его роль в политическом познании и политическом образовании / О. Ю. Бойцова // SCHOLA-2018 : Сборник научных статей факультета политологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. – Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2018. – С. 24–28.

48. Болдова, Т. А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов : немецкий язык, языковой вуз : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Болдова Татьяна Анатольевна. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т., 2014. – 53 с.

49. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику / Н. Н. Болдырев. – 4-е изд., испр. и доп. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – 236 с.

50. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика : (Курс лекций по английской филологии) / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Издательство ТГУ, 2000. – 123 с.

51. Болдырев, Н. Н. Прототипическая семантика как метод лингвистического анализа / Н. Н. Болдырев // Лингвистические парадигмы и лингводидактика : Материалы VII Международной научно-практической конференции, Иркутск, 24–27 июня 2002 года / Отв. ред. А. В. Кравченко. – Иркутск : Байкальский государственный университет экономики и права, 2002. – С. 21–29.

52. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва : Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

53. Большакова, М. Г. Формирование лингвокультурологической компетентности у будущих переводчиков в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Большакова Мария Геннадьевна. – Севастополь : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2018. – 23 с.

54. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва, Санкт-Петербург : АСТ; Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

55. Большой словарь иностранных слов : более 24 000 слов / Сост. А. Ю. Москвин. – Москва : Центрполиграф, 2003. – 815 с.

56. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с.

57. Братцев, М. А. Технология развития критического мышления как фактор достижения личностных результатов иноязычного образования / М. А. Братцев, А. С. Шимичев // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6. – № 4. – С. 453–459.

58. Брейгина, М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку / М. Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 23–28.

59. Бутенко, А. В. Критическое мышление : метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2002. – 173 с.

60. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 127 с.

61. Вайсгербер, Й. Л. Родной язык и формирование духа = Muttersprache und geistesbildung Muttersprache und geistesbildung / Й. Л. Вайсгербер; [пер. с нем.,

вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко]. –3-е изд. – Москва : URSS, Либриком, 2009. – 229 с.

62. Василенко, С. С. Методика формирования концептной компетенции у студентов-лингвистов: немецкий язык как второй иностранный после английского : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Василенко Светлана Сергеевна. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 210 с.

63. Василик, М. А. Основы теории коммуникации / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.]; под ред. проф. М. А. Василика. – Москва : Гардарики, 2003. – 615 с.

64. Васильева, Г. М. Ценностные приоритеты россиян / Г. М. Васильева, Л. И. Харченкова // Общество, среда, развитие. – 2008. – № 1 (6). – С. 48–58.

65. Вебер, М. Избранное: протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер; [пер. с нем. М. И. Левина, П. П. Гайденко, А. Ф. Филиппов]. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва : РОССПЭН, 2006. – 648.

66. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая; [пер. с англ. А. Д. Шмелева]. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.

67. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и базисные концепты / А. Вежбицкая; [сост. А. Д. Кошелев; пер. с англ. А. Д. Шмелева и др.]. – Москва : Языки славянских культур, 2011. – 568 с.

68. Вендина, Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования / Т. И. Вендина. – Москва : Индрик, 1998. – 236 с.

69. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.

70. Верещагин, Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного : Метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с.

71. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. –2-е изд., испр. – Москва : Высш. шк. (ВШ), 2005. – 286 с.

72. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы : Избранные труды / В. В. Виноградов. – Москва : Наука, 1980. – 360 с.

73. Виноградова, М. В. Лингвокультурологический подход к обучению иностранных студентов-филологов глаголам речи, характеризуемой по звучанию и произнесению : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Виноградова Марина Владимировна. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2013. – 26 с.

74. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – 5-е изд. – Москва : Р. Валент, 2012. – 406 с.

75. Воевода, Е. В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Воевода Елена Владимировна. – Москва : Федер. Ин-т развития образования, 2011. – 352 с.

76. Войнова, А. В. Методика совершенствования иноязычной социокультурной компетенции студентов бакалавриата при обучении второму иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Войнова Анна Владимировна. – Нижний Новгород : Нижегор. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2013. – 264 с.

77. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – Москва : Гнозис, 2004. – 237 с.

78. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – Москва : РУДН, 2008. – 336 с.

79. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ [и др.], 2005. – 670 с.

80. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 148 с.

81. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с.

82. Гавриленко, Н. Н. Возможные пути использования информационных технологий при подготовке переводчика в сфере профессиональной коммуникации / Н. Н. Гавриленко, Д. А. Алферова // Вестник Российского университета дружбы

народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. – 2008. – № 6. – С. 42–47.

83. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 4-е изд. стер. – Москва : URSS, 2006. – 137 с.

84. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – 5-е изд. – Москва : Университет : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 327 с.

85. Гальскова, Н. Д. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – Москва : Издательство «Прометей», 2023. – 211 с.

86. Гальскова, Н. Д. Образование в области иностранных языков : новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2–7.

87. Гальскова, Н. Д. Современная лингводидактика / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, И. А. Гусейнова. – Москва : Кнорус, 2022. – 215 с.

88. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.

89. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов [и др.]. – Москва : Высш. школа, 1982. – 373 с.

90. Герасимов, В. И. Политический дискурс-анализ / В. И. Герасимов, М. В. Ильин // Политическая наука. – 2002. – № 3. – С. 68–75.

91. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Пед. о-во России, 2002. – 508 с.

92. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 19.00.13 / Гинзбург Михаил Романович. – Москва : Психологич. ин-т, 1996. – 60 с.

93. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранному языку : в 2 частях / Н. А. Горлова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 269 с. – 2 ч.

94. Горохова, Д. В. Динамика содержания и номенклатура прецедентных имен в языковом сознании носителей русской лингвокультуры : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Горохова Дарья Вадимовна. – Москва : Моск. гор. пед. ун-т, 2019. – 233 с.

95. Гудков, Д. Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация / Д. Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация : Сб. статей / Под ред. В. В. Красных, А. И. Изотова. – Москва : «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 114–127.

96. Гудков, Д. Б. Межкультурная коммуникация : проблемы обучения / Д. Б. Гудков. – Москва : Изд-во Московского Университета, 2000. – 120 с.

97. Гудков, Д. Б. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса / Д. Б. Гудков // Язык средств массовой информации. – Москва : Академический Проект : Альма Матер, 2008. – С. 401–418.

98. Гулов, А. П. Реализация творческого потенциала обучающихся средствами предметных олимпиад : дис. ... докт. пед. наук : 5.8.1 / Гулов Артем Петрович. – Москва : ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», 2023. – 407 с.

99. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт; пер. с нем., под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили. – 2. изд. – Москва : Прогресс, 2000. – 396 с.

100. Гурина, Р. В. Фреймовое представление знаний / Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова. – Москва : Нар. образование : НИИ шк. технологий, 2005. – 175 с.

101. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – Москва : Логос, 2003. – 246 с.

102. Гуторов, В. А. К вопросу о происхождении государства: парадоксы и аномалии современных интерпретаций / В. А. Гуторов // ПОЛИС. Политические исследования. – 2014. – № 3. – С. 91–110.

103. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004. – 282 с.

104. Дейк, Т. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. ван Дейк; [пер. с англ., под ред. В. И. Герасимова; сост. В. В. Петрова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова]. – 2-е изд. – Москва : URSS, ЛЕНАНД, 2015. – 309 с.

105. Делёз, Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; пер. с франц. С. Н. Зенкина. – Москва : Ин-т эксперимент. социологии; Санкт-Петербург : Алетейа, 1998. – 286 с.

106. Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 35–47.

107. Денисов, П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1993. – 245 с.

108. Дмитренко, Т. А. Современные технологии обучения иностранному языку в системе высшего образования / Т. А. Дмитренко. – Москва : МПГУ, 2020. – 163 с.

109. Дмитренко, Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования : на материале преподавания иностранных языков : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Дмитренко Татьяна Алексеевна. – Москва, 2004. – 442 с.

110. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика : теория, методы, направления [Электронный ресурс] / Т. Г. Добросклонская. – [б. м.]: [б. и.], 2020. – 180 с. – URL: https://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1600671409_8213.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

111. Добросклонская, Т. Г. Язык средств массовой информации / Т. Г. Добросклонская. – Москва : КДУ, 2008. – 115 с.

112. Дубинин, Ю. В. Информационно-аналитическая функция дипломатических представительств за рубежом / Ю. В. Дубинин // Право и управление. XXI век. – 2011. – № 4 (21). – С. 107–119.

113. Дюркгейм, Э. Определение моральных фактов / Э. Дюркгейм; [пер. с франц. А. Б. Гофмана] // Теоретическая социология. Антропология : в 2 частях / Под ред. Баньковской. – Москва : Ун-т Кн. дом : CEU, 2002. – С. 11–31. – 1 ч.

114. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 351 с.

115. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Т. В. Жеребило. –5-е изд., испр. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 485 с. – URL: http://uchitel-slovesnosti.ru/slovari/5.pdf?ysclid=mago5jxhac330628557 (дата обращения: 10.01.2022).

116. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

117. Зайдман, И. Н. Текстовый подход в обучении русскому языку как путь развития метапредметных и предметных компетенций / И. Н. Зайдман // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку : Межрегиональная конференция, Рязань, 15–17 декабря 2015 года / Отв. ред. О. А. Скрябина. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2015. – С. 250–253.

118. Залевская, А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 2001. – С. 36–44.

119. Зализняк, А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. – Москва : Яз. славян. культуры, 2005. – 540 с.

120. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Новая шк., 1996. – 426 с.

121. Запесоцкий, А. С. Образование и средства массовой информации как фактор социализации современной молодежи / А. С. Запесоцкий, Г. М. Бирженюк, Р. С. Попов, В. Ю. Савицкая; Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2008. – 464 с.

122. Зарубина, Н. Н. Этика ответственности современной российской молодежи / Н. Н. Зарубина // Вестник МГИМО Университета. – 2012. – № 6 (27). – С. 250–258.

123. Засурский, Я. Н. Колонка редактора : Медиатекст в контексте конвергенции / Я. Н. Засурский // Вестник Московского университета. – 2005. – № 2. – С. 3–6.

124. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.

125. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Мос. психолого-социальный ин-т.; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.

126. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.

127. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.

128. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с.

129. Зоркая, Н. А. Современная молодежь: к проблеме «дефектной» социализации / Н. А. Зоркая // Вестник общественного мнения. – 2008. – № 4 (96). – С. 8–22.

130. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – [Репринт. изд.]. – Москва : Просвещение, 2015. – 317 с.

131. Зусман, В. Г. Концепт в культурологическом аспекте / В. Г. Зусман // Межкультурная коммуникация. – Нижний Новгород : Деком, 2001. – С. 38–53.

132. Иванов, А. О. Безэквивалентная лексика / А. О. Иванов. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. – 190 с.

133. Иванова, С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц : дис. … докт. филол. наук : 10.02.19 / Иванова Светлана Викторовна. – Уфа : Башкир. гос. ун-т, 2003. – 364 с.

134. Изотова, Н. Н. Коды японской культуры: этнокультурная специфика и аксиологический потенциал : дис. ... докт. культурологии : 24.00.01 / Изотова Надежда Николаевна. – Москва : ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», 2022. – 430 с.

135. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 508 с.

136. Ильин, И. А. Путь духовного обновления // И. А. Ильин. – Москва : Даръ, 2017. – 477 с.

137. Ильин, М. В. Семиотика как основа изучения языка политики и развития дискурс-анализа / М. В. Ильин // Дискурс-Пи. – 2015. – № 1 (18). – С. 43–47.

138. Ионова, А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода: направление подготовки 031900 «Международные отношения», немецкий язык : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02/ Ионова Анна Михайловна. – Москва : Ин-т содержания и методов обучения Рос. акад. образования, 2012. – 21 с.

139. Каган, М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 315 с.

140. Кажигалиева, Г. А. Лингвокультурологический аспект в работе на художественным текстом (на материале преподавания русского языка студентам-филологам русско-казахских отделений) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Кажигалиева Гульмира Абзалхановна. – Алматы, 2001. – 54 с.

141. Калинников, Л. А. «Критицизм» Канта и становление критического мышления / Л. А. Калинников // Критическое мышление, логика, аргументация : Сборник статей. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – С. 35–50.

142. Каминская, Т. Л. Образ адресата в текстах массовой коммуникации : семантико-прагматическое исследование : автореф. дис. … докт. филол. наук : 10.01.10 / Каминская Татьяна Леонидовна. – Санкт-Петербург, 2009. – 46 с.

143. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва : Эксмо, 2024. – 672 с.

144. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант. – Москва : АСТ, 2024. – 256 с.

145. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. – Москва : Про-Пресс, 2003. – 80 с.

146. Карасик, В. И. Введение. О медийном преобразовании реальности / В. И. Карасик // Человек и его дискурс – 6 : дигитализация коммуникативных практик / Отв. ред. М. Р. Желтухина. – Волгоград : ООО «ПринТерра-Дизайн», 2020. – С. 19–23.

147. Карасик, В. И. Иная ментальность / В. И. Карасик [и др.]; Науч.-исслед. лаб. «Аксиол. лингвистика». – Москва : Гнозис, 2005. – 349 с.

148. Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность : культурные концепты : сборник научных трудов / Министерство общего и профессионального образования, Волгоградский государственный педагогический университет, Поморский международный педагогический университет; науч. ред. В. И. Карасик. – Волгоград-Архангельск : Издательство ВГПУ «Перемена», 1996. – С. 3–16.

149. Карасик, В. И. Лингвокультурные ценности в дискурсе / В. И. Карасик // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – № 1 (32). – С. 25–35.

150. Карасик, В. И. Символические концепты / В. И. Карасик // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – № 11. – С. 24–28.

151. Карасик, В. И. Языковая кристаллизация смысла / В. И. Карасик; Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». – Москва : Гнозис, 2010. – 351 с.

152. Карасик, В. И. Языковое проявление личности / В. И. Карасик; Науч.-исследовательская лаб. «Аксиологическая лингвистика». – Москва : Гнозис, 2015. – 382 с.

153. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

154. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – Москва : URSS, 2022. – 360 с.

155. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. – 264 с.

156. Карпов, В. В. Особенности профессиональной подготовки студентов-международников в России / В. В. Карпов // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 9. – С. 201–205.

157. Карташова, Е. А. Методические основы формирования концепта «Экология» в процессе обучения английскому языку студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карташова Елена Александровна. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2010. – 20 с.

158. Касаткин, П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства : дис. ... докт. философ. наук : 09.00.13 / Касаткин Петр Игоревич. – Москва : Моск. гос. ин-т междунар. отношений, 2018. – 392 с.

159. Кащук, С. М. Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования: на примере обучения французскому языку : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Кащук Светлана Михайловна. – Москва, 2014. – 45 с.

160. Кибрик, А. А. О смысле понятия «дискурс СМИ» / А. А. Кибрик // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования : материалы 2-й Междунар. конф. (Москва, филологический факультет МГУ, 14–16 февраля 2008 г.). – Москва : МГУ, 2008. – С. 179–182.

161. Кирилина, А. В. Глобализация и судьбы языков / А. В. Кирилина // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 1 (17). – С. 136–142.

162. Кириллов, В. Б. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников / В. Б. Кириллов, Е. В. Воевода // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 116–122.

163. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высш. шк., 2009. – 277 с.

164. Книгин, А. Н. Философские проблемы сознания / А. Н. Книгин. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 338 с.

165. Ковалев, А. Г. Азбука дипломатии / А. Г. Ковалев. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Интерпракс, 1993. – 237 с.

166. Ковшова, М. Л. Словарь лингвокультурологических терминов = Dictionary

of linguoculturological terms = Dictionary of linguoculturological terms / М. Л. Ковшова, Д. Б. Гудков. – 2-е изд. – Москва : Гнозис, 2018. – 189 с.

167. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

168. Колесникова, И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе / И. А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33–46.

169. Колесов, В. В. Философия русского слова / В. В. Колесов. – Санкт-Петербург : Юна, 2002. – 444 с.

170. Колесов, В. В. Язык и ментальность / В. В. Колесов. – Санкт-Петербург : Петербургское Востоковедение, 2004. – 237 с.

171. Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский; отв. ред. Ю. С. Степанов. – 4-е изд. – Москва : URSS : Либроком, 2009. – 147 с.

172. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский; отв. ред. А. М. Шахнарович; [пред. С. И. Мельника, А. М. Шахнаровича]; АН СССР, Институт языкознания. – Москва : Наука, 1990. – 103 с.

173. Комлев, Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова : [слово, представление, мировоззрение, чувство, уровень знания, компонент поля. культур. компонент] / Н. Г. Комлев. – 3-е изд., стер. – Москва : URSS : ЛЕНАНД, 2006. – 191 с.

174. Концепция внешней политики Российской Федерации: утверждена Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 31 марта 2023 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/ (дата обращения: 08.01.2025).

175. Концепция гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом : [утв. Президентом РФ 5 сент. 2022 г. № 611] [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280 (дата обращения: 10.02.2025).

176. Коренев, А. А. Концепция профессионально ориентированной подготовки преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования : дис. ...

докт. пед. наук : 5.8.7. / Коренев Алексей Александрович. – Москва : МГИМО МИД РФ, 2026. – 481 с.

177. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как отражения национальных менталитетов : дис. ... докт. культурол. наук : 24.00.04 / Корнилов Олег Александрович. – Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2000. – 460 с.

178. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : Аркти, 2002. – 173 с.

179. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : Продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : Академия, 2010. – 188 с.

180. Котюрова, М. П. Языковая личность [Электронный ресурс] / М. П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожиной. – Москва : Флинта, Наука, 2003. – URL: http://rudictionary.com/stylistic/Jazkovaja-lichnost-162.html (дата обращения 01.09.2024).

181. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.

182. Красных, В. В. «Свой» среди «Чужих» : миф или реальность? / В. В. Красных. – Москва : Гнозис, 2003. – 374 с.

183. Красных, В. В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии / В. В. Красных // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 4 (227). – С. 60–66.

184. Красных, В. В. Функционально-культурная неграмотность : еще один «цивилизационный риск»? (продолжая разговор с Ю. А. Сорокиным) / В. В. Красных // Вопросы психолингвистики. – 2021. – № 2 (48). – С. 58–73.

185. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 282 с.

186. Красных, В. В. Язык – сознание – культура – человек – народ: «замыкая круг...» (к вопросу о лингвоэкологии) / В. В. Красных // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 4 (1). – С. 32–46.

187. Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент : попытка речевого портрета / Л. П. Крысин // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 90–106.

188. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова [и др.]. – Москва : МГУ, 1996. – 245 с.

189. Кубрякова, Е. С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память / Е. С. Кубрякова // Логический анализ языка. Культурные концепты / Под ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Индрик, 1991. – С. 85–91.

190. Кубрякова, Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова [и др.]; отв. ред. Б. А. Серебренников; АН СССР, Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1988. – С. 141–172.

191. Кудаков, О. Р. Методологические подходы в российском образовании (предпосылки теории подходов) / О. Р. Кудаков. – Казань : Казанский гос. энергетический ун-т, 2017. – 175 с.

192. Кузьмина, Л. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Л. Г. Кузьмина, Е. В. Кавнатская // Вестник воронежского государственного университета. Серия : лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 2. – С. 86–93.

193. Куликова, О. В. Концептологический подход в обучении иноязычному профессиональному дискурсу / О. В. Куликова // Магия ИННО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике : сборник научных трудов. – Том 2. – Москва : МГИМО, 2019. – С. 124–130.

194. Кульневич, С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

195. Курганова, Н. И. Конструирование концептов в процессе освоения иноязычной культуры / Н. И. Курганова // Известия Российского гос. педагогического ун-та им. А. И. Герцена. Науч. журнал: Психолого-педагогические науки. – Санкт-Петербург, 2008. – № 11 (68). – С.132–140.

196. КФЭ – Краткая философская энциклопедия / Ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – Москва : Прогресс–Энциклопедия. – 1994. – 574 с.

197. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; [пер. с англ. А. Н. Баранова и А. В. Морозовой; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова]. – Москва : URSS, 2023. – 256 с.

198. Лапидус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лапидус. – Москва : Высшая школа, 1986. – 143 с.

199. Лапин, Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

200. Левин, Г. Д. Классическая теория анализа и синтеза / Г. Д. Левин // Философия науки и техники. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 103–115.

201. Леви-Строс, К. Структурная антропология / К. Леви-Строс; [пер. с франц., под ред. и с примеч. В. В. Иванова]. – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 512 с.

202. Ледяев, В. Г. Власть : концептуальный анализ / В. Г. Ледяев. – Москва : РОССПЭН, 2001. – 380 с.

203. Леонтович, О. А. Русские и американцы : парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович. – Москва : ГНОЗИС, 2005. – 351 с.

204. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев; отв. ред. М. М. Гухман. –5-е изд. – Москва : Ленанд, 2014. – 244 с.

205. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : URSS, 2023. – 216 с.

206. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, Академия, 2005. – 431 с.

207. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.

208. Лесохина, А. М. Формирование у обучающихся ядерных культурных концептов изучаемого иностранного языка (на примере культурного концепта «коррида») / А. М. Лесохина // Лингвистические и дидактические аспекты межкультурной коммуникации : межвузовский сборник статей / Балтийская академия туризма и предпринимательства. – Санкт-Петербург : Издательство Д.А.Р.К, 2011. – С. 33–39.

209. Лингвокультурный концепт : типология и области бытования / С. Г. Воркачев [и др.]; под ред. С. Г. Воркачева. – Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. ун-та, 2007. – 399 с.

210. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Очерки по философии художественного творчества / Д. С. Лихачев; Рос. акад. наук, Ин-т рус. лит. (Пушк. дом). – 2-е изд., доп. – Санкт-Петербург : БЛИЦ, 1999. – С. 147–165.

211. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. Семиосфера. – Санкт-Петербург : «Искусство-СПБ», 2004. – 703 с.

212. Лотман, Ю. М. Память в культурологическом освещении / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 томах. – Таллин : Александра, 1992. – С. 200–202. – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры.

213. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : «Искусство – СПБ», 2001. – 703 с.

214. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 томах. – Таллин : Александра, 1992. – С. 129–132. – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры.

215. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. – 542 с.

216. Лукьянова, Е. А. Феномен межэтнической коммуникации в контексте межкультурного взаимодействия и развития российской культурной идентичности в подготовке лингвиста / Е. А. Лукьянова, О. Г. Оберемко. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2025. – 149 с.

217. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 335 с.

218. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению подхода / С. Х. Ляпин // Концепты : Науч. тр. Центроконцепта. – Архангельск : Изд. Помор. гос. ун-та, 1997. – № 1. – С. 11–35.

219. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – Москва : Высш. школа, 1981. – 159 с.

220. Макаренко, В. П. Дискуссионные проблемы политической концептологии / В. П. Макаренко // Политическая концептология : журнал междисциплинарных исследований. – 2013. – № 1. – С. 6–21.

221. Макарова, Е. Е. Интегративный подход к формированию лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Макарова Елена Евгеньевна. – Киров : Вят. гос. гуманитар. ун-т, 2010. – 23 с.

222. Маклюэн, М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего / М. Маклюэн. – 4-е изд. – Москва : URSS, 2022. – 448 с.

223. Макшанцева, Н. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация» в вузе : дис. … докт. пед. наук : 13.00.08 / Макшанцева Наталия Вениаминовна. – Шуя : Шуйский гос. пед. ун-т, 2011. – 442 с.

224. Мальцева, Д. Г. Страноведение через фразеологизмы / Д. Г. Мальцева. – Москва : Высш. шк., 1991. – 172 с.

225. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов; Ун-т Рос. акад. образования. – 2. изд., перераб. – Москва; Нижний Новгород : Ун-т Рос. акад. образования, 2002. – 155 с.

226. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. – Минск : Тетра Системс, 2004. – 256 с.

227. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 202 с.

228. Медведева, Т. С. К вопросу о сопоставлении лингвокультурных концептов / Т. С. Медведева // Вестник удмуртского университета. – 2009. – № 1. – С. 120–132.

229. Меликов, И. М. Диалог культур и культура диалога : концептуальные основы / И. М. Меликов, А. А. Гезалов // Вопросы философии. – 2014. – № 12. – С. 24–35.

230. Меркиш, Н. Е. Bildung und Gebrauch des Perfekts. Eine Übungsreihe zum Thema «Winterferien» / Ю. Э. Мюллер, О. В. Принципалова, Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 1. – С. 90–96.

231. Меркиш, Н. Е. Анализ использования аутентичных текстов медиасферы в целях профессиональной подготовки студентов-международников / Н. Е. Меркиш // Science for Education Today. – 2021 а. – Т. 11. – № 6. – С. 161–178.

232. Меркиш, Н. Е. Иноязычные массмедиа и особенности их использования в процессе обучения иностранному языку / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2016 а. – № 1. – С. 2–8.

233. Меркиш, Н. Е. Использование культурного потенциала лексики медиатекстов в иноязычном обучении / Н. Е. Меркиш // Язык и культура. – 2017 а. – № 3 (39). – С. 226–236.

234. Меркиш, Н. Е. Исследование возможностей глобальной цифровой среды для институционального и самостоятельного ознакомления с культурно-концептной информацией / А. Н. Шамов, Н. Е. Меркиш, О. В. Принципалова // Science for Education Today. – 2024 а. – Т. 14. – № 1. – С. 168–183.

235. Меркиш, Н. Е. Культурно-концептная компетенция в структуре коммуникативной компетенции специалиста-международника / Н. Е. Меркиш // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2026. – Т. 31, № 1. – С. 87–99.

236. Меркиш, Н. Е. Культурно-концептный подход в вузовском иноязычном образовании и его принципы / Н. Е. Меркиш // Педагогика. – 2024 б. – № 12. – С. 98–108.

237. Меркиш, Н. Е. Культурно-концептный подход в обучении немецкому языку студентов МГИМО / Н. Е. Меркиш // Мир науки, культуры, образования. – 2024 в. – № 4 (107). – С. 352–355.

238. Меркиш, Н. Е. Культурно-критический анализ актуальных иноязычных источников информации в преподавании иностранного языка / А. Б. Меркиш, Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2017 б. – № 7. – С. 11–17.

239. Меркиш, Н. Е. Культурный компонент значения лексических единиц в преподавании иностранного языка / Н. Е. Меркиш; под ред. М. А. Чигашевой. – Москва : МГИМО-Университет, 2020 а. – 192 с.

240. Меркиш, Н. Е. Культурный компонент лексики в преподавании иностранного языка / Н. Е. Меркиш // Педагогика. – 2016 б. – № 4. – С. 81–88.

241. Меркиш, Н. Е. Методика преподавания немецкого языка: Обучение фонетике, грамматике и лексике / Н. Е. Меркиш. – Москва : МАКС Пресс, 2008. – 56 с.

242. Меркиш, Н. Е. Моделирование культурно-языковой среды как фактор подготовки специалистов к межкультурной коммуникации / Н. Е. Меркиш // Филологические науки в МГИМО. – 2021 б. – Т. 7, № 2 (26). – С. 119–127.

243. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8 – С. 9–16.

244. Меркиш, Н. Е. Об экспликации культурной семантики лексики СМИ при обучении иностранному языку / Н. Е. Меркиш // Иностранные языки в школе. – 2016 в. – № 7. – С. 8–15.

245. Меркиш, Н. Е. Освоение корреляций между вокабуляром и культурой Германии при изучении немецкого языка / Н. Е. Меркиш // Мир науки, культуры и образования. – 2017 в. – № 6 (67). – С. 534–536.

246. Меркиш, Н. Е. Особенности осмысления культурного компонента лексики как предпосылка успешной коммуникации с носителем языка / Н. Е. Меркиш // Science for Education Today. – 2020 б. – Т. 10. – № 4. – С. 175–188.

247. Меркиш, Н. Е. Принцип паритетности культур как методологическая

основа работы с публицистическим текстом в студенческой аудитории / Н. Е. Меркиш // Концепт : философия, религия, культура. – 2017 г. – № 2 (2). – С. 88–94.

248. Меркиш, Н. Е. Текст иноязычной медиакультуры в языковом образовании / Н. Е. Меркиш // Язык и культура. – 2018 а. – № 41. – С. 191–201.

249. Меркиш, Н. Е. Учебник по иностранному языку как источник информации о концептосфере изучаемого лингвосоциума / Н. Е. Меркиш, А. Н. Шамов, О. В. Принципалова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 6 (115). – С. 368–371.

250. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики / Т. И. Руднева [и др.]. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2013. – 163 с.

251. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка / Р. П. Мильруд. – Москва: Дрофа, 2005. – 253 с.

252. Мильруд, Р. П. Культурное самоопределение личности как проблема иноязычного образования / Р. П. Мильруд // Научный диалог. – 2016. – № 2 (50). – С. 404–415.

253. Миньяр-Белоручев, Р. К. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? / Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко // Иностранный язык в школе. – 1993. – № 6. – С. 54–56.

254. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – [Репринтное изд.] – Москва : Альянс, 2012. – 223 с.

255. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Стелла, 1996. – 144 с.

256. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – Москва : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 446 с.

257. Мишатина, Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников : лингвоконцептоцентрический подход : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 /

Мишатина Наталья Львовна. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 48 с.

258. Московкин, Л. В. Коммуникативная компетенция : лингвометодические аспекты / Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков // Гуманитарные исследования. – 2004. – № 3 (11). – С. 50–54.

259. Московкин, Л. В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиции методологии исследования / Л. В. Московкин // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 72–77.

260. Мошняга, Е. В. Концептное пространство межкультурной коммуникации в системе международного туризма : автореф. дис. ... докт. философск. наук : 09.00.13 / Мошняга Елена Викторовна. – Москва : Моск. гуманитар. ун-т, 2011. – 42 с.

261. Мошняга, Е. В. Формирование концептуальной компетенции специалистов сферы туризма / Е. В. Мошняга // Вестник РМАТ. – 2011. – № 2 (2). – С. 23–28.

262. Мурзин, Л. Н. Язык, текст и культура / Н. Л. Мурзин // Человек – Текст – Культура / Под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – С. 160–169.

263. Назарова, Т. С. «Синергетический синдром» в педагогике / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25–33.

264. Некора, Н. Е. Лингвокультурологический аспект концепта «болезнь» и его учет в обучении русскому языку американских студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Некора Наталья Евгеньевна. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 22 с.

265. Неретина, С. С. Концепт / С. С. Неретина // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – Москва : Канон +; РООН «Реабилитация», 2009. – С. 387–389.

266. Нерознак, В. П. От концепта к слову : к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С. 80–85.

267. Нечаев, Н. Н. «Цифровое поколение» : психолого-педагогическое исследование проблемы / Н. Н. Нечаев, Е. Е. Дурнева // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 36–45.

268. Никитенко, З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Никитенко Зинаида Николаевна. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т, 2015. – 587 с.

269. Никитина, Е. С. Смысловой анализ текста : психосемиотический подход / Е. С. Никитина; Российская акад. наук, Ин-т языкознания. – Москва : URSS : Ленанд, 2016. – 197 с.

270. Николаева, Т. М. Теория текста / Т. М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 508.

271. Оберемко, О. Г. Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не-диалога культур» / О. Г. Оберемко, Е. А. Лукьянова // Язык и культура. – 2024. – № 66. – С. 262–281.

272. Оберемко, О. Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Оберемко Ольга Георгиевна. – Нижний Новгород, 2003. – 422 с.

273. Общая психология / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко [и др.]; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 463 с.

274. Ожегов, С. И., Толковый словарь русского языка около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и образование, 2024. – 1375 с.

275. Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества от 2010 года [Электронный ресурс] // Министерство иностранных дел Российской Федерации : официальный сайт. – URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1751584/ (дата обращения: 08.01.2025).

276. Оценка качества языкового образования: проблемы и перспективы (иностранные языки) / Д. К. Бартош [и др.]. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. – 176 с.

277. Павиленис, Р. И. Проблема смысла : Современный логикофункциональный анализ языка / Р. И. Павиленис. – Москва : Наука, 1983. – 286 с.

278. Павлова, Е. Д. Средства массовой информации – инструмент скрытого воздействия на сознание : социально-философский анализ / Е. Д. Павлова; Российская акад. наук, Научный совет «История мировой культуры», Комиссия по изучению проблем состояния человека в кризисные периоды культуры. – Москва : Наука, 2007. – 206 с.

279. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010 а. – 543 с.

280. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 158 с.

281. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010 б. – 640 с.

282. Пахнова, Т. М. От предложения – к тексту. От текста – к предложению / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2006. – № 2. – С. 23-25.

283. Пидкасистый, П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижериков, Т. А. Юзефавичус; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2014. – 619 с.

284. Пименова, М. В. Концептуальные исследования: введение / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2011. – 174 с.

285. Пищик, В. И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности / В. И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 80–88.

286. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной

подготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень : Тюмен. гос. ун-т., 2003. – 46 с.

287. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 365 с.

288. Полупан, К. Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Полупан Ксения Леонидовна. – Калининград : Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2021. – 43 с.

289. Попов, В. И. Современная дипломатия : теория и практика. Дипломатия – наука и искусство / В. И. Попов. – 2-е изд., доп. – Москва : Международные отношения, 2004. – 576 с.

290. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва : АСТ : «Восток-Запад», 2007. – 314 с.

291. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : ВГУ, 1999. – 30 с.

292. Постовалова, В. И. Картина мира в жизнедеятельности мира / В. И. Постовалова // Человеческий фактор в языке : Язык и картина мира / Под ред. Б. А. Серебренникова [и др.]. – Москва : Наука, 1988. – С. 8–69.

293. Поташник, М. М. Комплексный подход к воспитанию школьников : Из опыта работы / М. М. Поташник, М. В. Кабатченко. – Москва : Просвещение, 1980. – 104 с.

294. Потебня, А. А. Мысль и язык. Избранные работы / А. А. Потебня. – Москва : Юрайт, 2023. – 238 с.

295. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15 июня 2017 г. N 555 "Об утверждении федерального…Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/410305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 12.02.2025).

296. Приходько, А. Н. Концепты и концептосистемы / А. Н. Приходько. – Днепропетровск : Белая Е. А., 2013. – 307 с.

297. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – 5-е изд. – Москва : Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.

298. Радбиль, Т. Б. Основы изучения языкового менталитета / Т. Б. Радбиль. – Москва : Наука: Флинта, 2010. – 325 с.

299. Радченко, О. А. Язык как миросозидание : Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.04 / Радченко Олег Анатольевич. – Москва : Метатекст, 1997. – 308 с.

300. Раицкая, Л. К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Раицкая Лилия Климентьевна. – Москва : Рос. ун-т дружбы народов, 2013. – 531 с.

301. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2000. – 231 с.

302. Рогозина, И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект / И. В. Рогозина; Ин-т языкознания Рос. акад. наук, М-во образования Рос. Федерации, Алт. гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова. – Москва; Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003. – 290 с.

303. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 508 с.

304. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705 с.

305. Руднева, Т. И. Методология и методика педагогического исследования / Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во МГПУ, 2002. – 40 с.

306. Ручка, А. А. Ценностный подход в системе социологического знания : автореф. дис. … докт. филос. наук : 09.00.09 / Ручка Анатолий Александрович. – Киев : АН УССР. Ин-т философии, 1989. – 28 с.

307. Савельева, И. Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку / И. Ф. Савельева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 275–277.

308. Сагатовский, В. Н. Вселенная философа / В. Н. Сагатовский; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008. – 216 с.

309. Садовский, В. Н. Синтез / В. Н. Садовский // Новая философская энциклопедия : в 4 томах / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; Науч.-ред. совет. : В. С. Степин [и др.] . – Москва : Мысль, 2001. – С. 546. – Т. 3.

310. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – Москва : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 286 с.

311. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2004. – 233 с.

312. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с.

313. Сафонова, В. В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова // Диалог культур. Культура диалога : человек и новые социогуманитарные ценности. – Москва : НЕОЛИТ, 2017. – С. 97–123.

314. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования / Под ред. В. В. Сафоновой. – Москва : Еврошкола, 1998. – С. 27–35.

315. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. – Москва : МГУ, 1992. – 528 с.

316. Свинина, Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно-ориентированного образования / Н. Г. Свинина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 27–31.

317. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; [пер. с англ., под ред. и с предисл. А. Е. Кибрика]. – Москва : Прогресс : Изд. группа «Универс», 1993. – 654 с.

318. Сергиенко, Н. А. Лингвоментальная антропосфера как фактор категоризации лингвокультур : дис. ... докт. филол. наук : 5.9.8 / Сергиенко Наталья Анатольевна. – Москва : Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2023. – 410 с.

319. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира : колл. моногр. / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. К. Постовалова [и др.]; отв. ред. Б. А. Серебренников. – Москва : Наука, 1988. – 212 с.

320. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы [Электронный ресурс] / В. В. Сериков. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf. (дата обращения: 10.01.2024).

321. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи : (на материале английского языка) / В. Л. Скалкин. – Киев : Рад. шк., 1989. – 156 с.

322. Скребцова, Т. Г. Когнитивная лингвистика / Т. Г. Скребцова. – Санкт-Петербург : Филол. фак. СПбГУ, 2011. – 253 с.

323. Славкин В. В. Журналистский текст в динамическом аспекте / В. В. Славкин // Вестник МГУ. – Сер. 10. – Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 16–20.

324. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 185 с.

325. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 359 с.

326. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты : дис. ... докт. филол. наук : 10.02.19 / Слышкин Геннадий Геннадьевич. – Волгоград : Волгогр. гос. пед. ун-т., 2004. – 323 с.

327. Слышкин, Г. Г. От текста к символу. Лингвистические концепты прецедентных текстов в слушании или дискурсе / Г. Г. Слышкин. – Москва : Academia, 2000. – 125 с.

328. Смакотина, Н. Л. Национально-культурная идентичность молодежи: социологический метод оценки / Н. Л. Смакотина, Н. А. Хвыля-Олинтер // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2010. – № 2. – С. 59–79.

329. Сметанина, С. И. Медиа-текст в системе культуры : Динам. процессы в яз. и стиле журналистики конца XX в. / С. И. Сметанина. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 382 с.

330. Современные международные отношения / Под ред. А. В. Торкунова, А. В. Мальгина. – Москва : «Аспект Пресс», 2023. – 687 с.

331. Современный медиатекст / Отв. ред. Н. А. Кузьмина. – 2-е изд., испр. – Москва : Флинта : Наука, 2013. – 409 с.

332. Солганик, Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» / Г. Я. Солганик // Вестник МГУ. Серия 10 : Журналистика. – 2005. – № 2. – С. 7–15.

333. Соловьев, В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев. – Москва : Азбука, 2021. – 768 с.

334. Солодухо, Н. М. Методология ситуационного подхода в научном познании / Н. М. Солодухо // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 8. – С. 85–87.

335. Сорина, Г. В. Критическое мышление : история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7 : Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.

336. Сорокин, П. А. Человек, цивилизация, общество / П. А. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 542 с.

337. Сорокин, Ю. А. Этнопсихолингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, А. Н. Крюков [и др.]; под ред. Ю. А. Сорокина. – Москва : Наука, 1988. – 190 с.

338. Сотникова, С. А. Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сотникова Светлана Анатольевна. – Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2009. – 24 с.

339. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры : Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 825 с.

340. Столярова, И. Н. Межкультурная проблематика в современных отечественных исследованиях по методике обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / И. Н. Столярова, Е. В. Васильева // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN418.pdf (дата обращения: 31.03.2022).

341. Суворова, М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Суворова Мария Афанасьевна. – Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2000. – 25 с.

342. Суржанская, Ю. В. Концепт как философское понятие / Ю. В. Суржанская // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 2 (14). – С. 70–78.

343. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – Москва : URSS, 2013. – 262 с.

344. Сысоев, П. В. О формировании культурного самоопределения личности / П. В. Сысоев // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2001. – № 2 (22). – С. 16–26.

345. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2 (6). – С. 96–110.

346. Сысоева, И. А. Обучение студентов-юристов интерпретации англоязычных правовых концептов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Сысоева Ирина Александровна. – Москва : РУДН, 2009. – 18 с.

347. Тамбовкина, Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовкина Татьяна Юрьевна. – Москва : Рос. гос. ун-т им. Иммануила Канта, 2007. – 375 с.

348. Тарева, Е. Г. Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций / Е. Г. Тарева // Диалог культур. Культура диалога : в поисках передовых социогуманитарных практик : Материалы Первой международной конференции, Москва, 14–16 апреля 2016 года / Под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2016. – С. 558–562.

349. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов в обучении иностранному языку / Е. Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302–320.

350. Тарнаева, Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2011. – 31 с.

351. Телия, В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры / Рос. акад. наук. Ин-т языкознания. Проблем. группа «Общ. Фразеология»; отв. ред. В. Н. Телия. – Москва : Яз. рус. культуры, 1999. – С. 13–24.

352. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и культурологический аспекты / В. Н. Телия. – Москва : Школа : Языки русской культуры, 1996. – 284 с.

353. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2000. – 261 с.

354. Титова, С. В. Цифровые технологии в языковом обучении : теория и практика = Digital technologies in language classroom : theory and practice / С. В. Титова. – Москва : Эдитус, 2017. – 247 с.

355. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение : что это такое? / Г. Д. Томахин //

Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–27.

356. Торкунов, В. А. По дороге в будущее – 2.5 / А. В. Торкунов. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : Издательство «Аспект Пресс», 2017. – 646 с.

357. Торосян, М. С. Феномен контраста в аспекте концептуальной организации художественного текста : на материале языка послевоенной прозы : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Торосян Мелине Самвеловна. – Ставрополь, 2005. – 184 с.

358. Трофимова, Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Трофимова Галина Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 397 с.

359. Уорф, Б. Язык, мышление, действительность / Б. Уорф. – Москва : Альма Матер, 2024. – 334 с.

360. Уфимцева, Н. В. Образ мира русских: системность и содержание / Н. В. Уфимцева // Язык и культура. – 2009. – № 4 (8). – С. 98–111.

361. Уфимцева, Н. В. Этнические ритмы и стереотипы культуры / Н. В. Уфимцева // XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос : теория и прагматика». – Москва : ИЯЗ, 1994. – С. 97–98.

362. Уфимцева, Н. В. Язык, сознание и культура: взгляд психолингвиста [Электронный ресурс] / Н. В. Уфимцева. – URL: https://rutube.ru/video/00ee3c9632c4c4dbabd9b9a2e4999980/?ysclid=mabcdpagza892342082 (дата обращения: 05.05.2024).

363. Фатихов, С. П. Проблемы пространства и времени в социально-гуманитарном познании : становление понятия хронотопа / С. П. Фатихов // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования : XV Международная конференция памяти проф. Л. Н. Когана. – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2012. – С. 1202–1206.

364. Фатнуллинш, Р. Б. Развитие критического мышления на основе информационных образовательных технологий / Р. Б. Фатнуллинш. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 234 с.

365. Фатыхова, Р. М. Культура как диалог и диалог в культуре / Р. М. Фатыхова // Вестник ВЭГУ. – 2009. –№ 1 (39). – С. 46–54.

366. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 614 с.

367. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная имиактуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1 (26). – С. 45–54.

368. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина; науч. ред. Н. И. Гез. –2-е изд, испр. – Москва : Высшая школа, 2005. – 253 с.

369. Фоменко, Н. А. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Фоменко Наталия Александровна. – Ставрополь : Ставроп. гос. ун-т, 2005. – 22 с.

370. Фостер, К. К. Вводные вопросы для активизации критического мышления / К. К. Фостер // Перемена. – 2004. –№ 4. – С. 38–43.

371. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 316 с.

372. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (яз. вуз) : дис. … докт. пед. наук : 13.00.02 / Фурманова Валентина Павловна. – Москва, 1994. – 475 с.

373. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 122 с.

374. Хакен, Г. Синергетика : в 2 частях / Г. Хакен. – 2-е изд., доп. – Москва : URSS, 2015. – 880 с. – 1–2 ч.

375. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : Подготовка переводчиков : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Халеева Ирина Ивановна. – Москва : Высшая школа, 1990. – 239 с.

376. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн; пер. с англ. Н. Мальгина [и др.]. – 4. междунар. изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 503 с.

377. Халяпина, Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языка : дис. … докт. пед. наук : 13.00.02 / Халяпина Людмила Петровна. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 426 с.

378. Хархордин, О. В. Основные понятия российской политики / О. В. Хархордин. – Москва : Новое литературное обозрение, 2011. – 328 с.

379. Харченкова, И. В. Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Харченкова Ирина Вячеславовна. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. ун-т, 2014. – 25 с.

380. Харченкова, Л. И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Харченкова. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 1997. – 350 с.

381. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 264 с.

382. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

383. Хуторской, А. В. Системно-деятельностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во «Эйдос», Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 63 с.

384. Чанышева, З. З. Этнокультурные основания лексической семантики: автореф. ... докт. филол. наук / З. З. Чанышева. – Уфа, 2006. – 45 с.

385. Человек как субъект и объект медиапсихологии / А. Г. Асмолов [и др.]; отв. ред.: Е. Л. Вартанова [и др.]. – Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011. – 823 с.

386. Чернышов, С. В. Концептный подход в обучении иностранным языкам: основные понятия и термины / С. В. Чернышов // Теория и методика обучения иностранным языкам : традиции и инновации. Шатиловские чтения : сборник научных трудов / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2018. – С. 178–183.

387. Чернышов, С. В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований / С. В. Чернышов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016 а. – № 2. – С. 130–135.

388. Чернышов, С. В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык) : дис. … докт. пед. наук : 13.00.02 / Чернышов Сергей Викторович. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016 б. – 450 с.

389. Чернышов, С. В. Теория и методика обучения иностранным языкам / С. В. Чернышов, А. Н. Шамов. – Москва : КНОРУС, 2022. – 442 с.

390. Чигашева, М. А. Лексико-семантическое микрополе «MERKEL» / М. А. Чигашева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – № 4. – С. 74–81.

391. Чигашева, М. А. Терминологический аспект политического дискурса СМИ Германии / М. А. Чигашева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8, № 2. – С. 358–366.

392. Чикнаверова, К. Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Чикнаверова Карине Григорьевна. – Нижний Новгород : Нижегор. гос. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2016. – 355 с.

393. Чичерина, Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов / Н. В. Чичерина. – Москва : URSS, 2008. – 230 с.

394. Шамов, А. Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 20–26.

395. Шамов, А. Н. Иноязычная лексическая компетенция в структуре компетентностной парадигмы обучения языку / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 2–10.

396. Шамов, А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи / А. Н. Шамов. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 241 с.

397. Шамов, А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике : моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Шамов Александр Николаевич. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с.

398. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам : теоретический курс / А. Н. Шамов. – Нижний Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2012. – 288 с.

399. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1986. – 221 с.

400. Швыдкой, М. Е. Какую бы форму ни принял будущий мировой порядок, культура укрепит в нем свою определяющую роль [Электронный ресурс] / М. Е. Швыдкой // РСМД : сайт. – 12.07.2023. – URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/kakuyu-by-formu-ni-prinyal-budushchiy-mirovoy-poryadok-kultura-ukrepit-v-nem-svoyu-opredelyayushchuyu/ (дата обращения: 08.01.2025).

401. Шевцова, Н. П. Культура как система ценностей: (аксиология в контексте интерпретации культуры Н. А. Бердяева и И. А. Ильина) / Н. П. Шевцова. – Москва : Моск. гос. ин-т электроники и математики (техн. ун-т), 2004. – 205 с.

402. Шек, Г. Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шек Генрих Генрихович. – Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2001. – 19 с.

403. Шишлова, Е. Э. Социокультурный подход в профессиональной подготовке специалиста международного профиля : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Шишлова Екатерина Эдуардовна. – Москва : ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», 2021. – 447 с.

404. Шошин, П. Б. Пути концептуализации бессознательного / П. Б. Шошин // Бессознательное: многообразие видения. – Новочеркасск : Сагуна, 1994. – С. 27–39. – Т. 1.

405. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба; под ред. Л. Р. Зиндера, М. И. Матусевич. –4-е изд. – Москва : URSS, 2008. – 427 с.

406. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – 3-е изд. – Москва : Филоматис, 2004. – 416 с.

407. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

408. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности : Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.

409. Языкова, Н. В. Культура и обучение иностранным языкам : лингводидактический аспект / Н. В. Языкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2009. – № 1. – С. 95–100.

410. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 2000. – 176 с.

411. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира : (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – 2-е изд., переизд. – Москва : Языки славянской культуры, 2013. – 344 с.

412. Яроцкая, Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности : (неязыковой вуз) / Л. В. Яроцкая. – Москва : ООО «Издательство ТРИУМФ», 2016. – 258 с.

413. Ясвин, В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Ясвин Витольд Альбертович. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2020. – 471 с.

414. Altmayer, C. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / C. Altmayer // Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch / Hrsg. : H-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2010. – Bd. 35.2. – P. 1402–1413.

415. Altmayer, C. 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde' / C. Altmayer // Fremdsprachen lehren und lernen. – 2006. – № 35. – P. 44–59.

416. Altmayer, C. Was ist „deutsche Kultur“? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive / C. Altmayer // Transcultural German Studies / Deutsch als Fremdsprache. Building Bridges / Brücken bauen / Hrsg. : S. D. Martinson, R. A. Schulz. – Bern, Berlin u. a. : Peter Lang, 2008. – P. 25–37.

417. Apeltauer, E. Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität / E. Apeltauer // Flensburger Papiere. – Flensburg : Flensburger Papiere Heft 53, 2010. – P. 1–32.

418. Apeltauer, E. Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit / E. Apeltauer // Deutsch als Zweitsprache / Hrsg. : B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke. – Baltmannsweiler : Schneider. – 2017. – P. 306–326. – Bd. 9 des Handbuchs zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur.

419. Bauerlein, M. The Dumbest Generation : How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30) / M. Bauerlein. – New York : Jeremy P. Tarcher / Penguin, 2008. – 264 p.

420. Baumann, I. Kulturorientierte Bildung. Grundlagen für den Umgang mit Interkulturalität in der Schule / I. Baumann. – Wiesbaden : Springer VS, 2017. – 545 p.

421. Beaney, M. Analysis [Online] / M. Beaney // Stanford Encyclopedia of Philosophy. – URL: https://plato.stanford.edu/entries/analysis/ (Accessed 31.03.2022).

422. Bohn, R. Probleme der Wortschatzarbeit / R. Bohn. – Fernstudieneinheit 22. – Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 2000. – 192 p.

423. Brady, A. Principles and activities for a transcultural approach to additional language learning / A. Brady, Y. Shinohara // System. – 2000. – Vol. 28. – Issue 2. – P. 305–322.

424. Bredella, L. Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien / L. Bredella. – Tübingen : Narr, 2010. – 289 p.

425. Broszinsky-Schwabe, E. Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse und Verständigung / E. Broszinsky-Schwabe. – 2. Auflage. – Wiesbaden: Springer VS, 2017. – 269 p.

426. Cappai, G. Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit / G. Cappai. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – 352 p.

427. Corbett, J. An Intercultural Approach to English Language Teaching / J. Corbett. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney : Multilingual Matters Ltd, 2003. – 229 p.

428. Croft, W. Cognitive Linguistics / W. Croft, D. Alan Cruse. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 356 p.

429. Egel, I. P. Learner autonomy in the language classroom: From teacher dependency to learner independency / I. P. Egel // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2009. – Vol. 1 (1). – P. 2023–2026.

430. Elliott, C. Critical Thinking in Human Resource Development / C. Elliott, S. Turnbull. – London and New York : Routledge, 2005. – 210 p.

431. Ennis, R. H. Critical Thinking Assessment / R. H. Ennis, D. Fasko // Critical Thinking and Reasoning : Current Research, Theory, and Practice. – Hampton Press, 2003. – P. 293–310.

432. Evans, V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 851 p.

433. Feryok, A. Teaching for learner autonomy : The teacher's role and sociocultural theory / A. Feryok // Innovation in language learning and teaching. – 2013. – Vol. 7. – Issue 3. – P. 213–225.

434. Fischer, R. DACH-Landeskunde / R. Fischer, B. Frischherz, K. Noke // Deutsch

als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch / Hrsg.: H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. – Berlin, New York : de Gruyter, 2010. – P. 1500–1511. – 2. Halbbd.

435. Fleming, M. Languages of Schooling and the Right to Plurilingual and Intercultural Education [Online] / M. Fleming. – Intergovernmental Conference. Strasbourg. – 8–10 June. – 2009. – URL: http://www.coe.int/lang (Accessed 10.02.2022).

436. Genkova, P. Kulturvergleichende Psychologie. Ein Forschungsleitfaden / P. Genkova. – Wiesbaden : Springer VS, 2012. – 238 p.

437. Goldstone, R. L. Concepts and Categories / R. L. Goldstone, A. Kersten // Comprehensive handbook of psychology. – New York : Wiley 2003. – Vol. 4. Experimental psychology. – P. 591–621.

438. Greenfield, S. A. Influence of New Media on Human Brain / S. A. Greenfield // The Influence of New Media on Consciousness and Behavior of Youth : International Research and Practice Web-Conference Proceedings (National Research Tomsk State University, May 29–31, 2012). – Tomsk : Tomsk State University, 2012. – P. 145–151.

439. Hatley, A. American ‘Cultural Literacy,’ Historically Considered [Online] / A. Hatley, 2016. – URL: https://www.aspeninstitute.org/blog-posts/american-cultural-literacy-historically-considered/ (Accessed 11.06.2022).

440. Hirsch, E. D. The New Dictionary of Cultural Literacy. What Every American Needs to Know / E. D. Hirsch, J. F. Kett, J. Trefil. – Boston; New York : Houghton Muffin Company, 2002. – 254 p.

441. Hoffman, E. Interkulturelle Gesprächsführung : Theorie und Praxis des Topoi-Models / E. Hoffman. – Springer VS, 2015. – 443 p.

442. Hofstede, G. Culture’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations / G. Hofstede. – Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage, 2001. – 596 p.

443. Hu, A.: Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik / A. Hu // Neue Ansätze und Konzepte der Literatur – und Kulturdidaktik / Hrsg.: W. Hallet, A. Nünning. – Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2007. – P. 13–30.

444. Interkulturelle Kommunikation, Deutschland – Skandinavien – Großbritannien / Hrsg.: E. Apeltauer. – Tübingen : Narr, 2002. –159 p.

445. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität / Hrsg.: G. Auernheimer. – 4. Auflage. – Wiesbaden : Springer VS, 2013. – 264 p.

446. Jünger, S. Kognition, Kommunikation, Kultur. Aspekte integraler Theoriearbeit / S. Jünger. – Wiesbaden : Deutscher Universitäts-Verlag, 2002. – 167 p.

447. Kant, I. Kritik der praktischen Vernunft und andere Schriften / I. Kant. – Москва : АСТ : Астрель, 2006. – 492 с.

448. Kertesz, A. Cognitive semantic and Scientific knowledge : Case studies in the cognitive science of science / A. Kertesz. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2004. – 259 p.

449. Kleinberger, U. Sprach- und Kulturkontakt in den Neuen Medien / U. Kleinberger // Sprache in der Kommunikation und Medien / Hrsg.: U. Kleinberger, F. Wagner. – Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 2010. – 198 p. – Bd. 1. Sammelband.

450. Krumm, H.-J. Von ABCD zu DACHL / H.-J. Krumm // I DV-Magazin : Das DACH-Prinzip. – 2017. – № 92. – P. 6–13.

451. Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge / Hrsg: E. Jammal. – Wiesbaden : Springer VS, 2014. – 201 p.

452. Lee, D. Cognitive Linguistics : An Introduction / D. Lee. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 240 p.

453. Lenk, H. Medienkulturen – Multimodalität und Intermedialität / H. Lenk // Sprache in Kommunikation und Medien / Hrsg.: H. Lenk, H. W. Giessen, S. Tienken, L. Tiittula. – Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien : Peter Lang, 2019. – 424 p. – Bd. 14. Sammelband.

454. Lindsay, S. Culture, Mental Models, and National Prosperity / S. Lindsay // Culture Matters : how values shape human progress / ed. by L. E. Harrison, S. P. Huntington. – New York : Basic Books, 2000. – P. 282–295.

455. Luginbühl, M. Medienkultur und Medienlinguistik. Komparative Textsortengeschichte(n) der amerikanischen "CBS Evening News" und der Schweizer

"Tagesschau" / M. Luginbühl // Sprache in der Kommunikation und Medien. – Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 2014. – 562 p. – Bd. 4.

456. Luscher, R. Landeskunde Deutschland / R. Luscher. – München : Verlag für Deutsch, 2009. – 176 p.

457. Merkish, N. E. The advantages of using multimedia cultural and linguistic environment in the process of teaching foreign languages / A. F. Mukhamadiarova, N. E. Merkish, M. A. Kulkova // Revista Publicando. – 2018 б. – Vol. 5, № 16 (1). – P. 332–339.

458. Montgomery, K. C. Generation Digital : Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet / K. C. Montgomery. – Cambridge, MA : MIT Press, 2007. – 347 p.

459. Morrison, B. Shifting roles : From language teachers to learning advisors / B. Morrison, D. Navarro // System. – 2012. – Vol. 40. – Issue 3. – P. 349–359.

460. Müller, B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / B.-D. Müller. – Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 1994. – 119 p. – Fernstudieneinheit 8.

461. Mulnix, J. W. Критическое мышление о критическом мышлении / J. W. Mulnix // Философия и теория образования. – 2010. – № 44 (5). – P. 464–479.

462. Nakata, Y. Teachers' readiness for prompting learner autonomy : A study of Japanese EFL high school teachers Teaching and Teacher Education / Y. Nakata // Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies. – 2011. – № 27 (5). – P. 900–910.

463. Neuner, G. Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiarsprachendidaktik : Deutsch nach Englisch / G. Neuner, B. Hufeisen. – München : Langenscheidt, 2004. – 181 p.

464. Neuner, G. Intercultural competence / G. Neuner, L. Parmenteur, H. Starkey, G. Zarate; ed. by M. Byram. – Strasbourg : Council of Europe, 2003. – 147 p.

465. Nieke, W. Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne / W. Nieke. – Wiesbaden : Springer VS, 2012. – 177 p.

466. O'Reilly, E. N. Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program / E. N. O'Reilly // Theory and Practice in Language Studies. – 2014. – Vol. 4. – Issue 7. – P. 1313–1318.

467. Palfrey, J. Born Digital : Understanding the first generation of digital natives / J. Palfrey, U. Gasser. – New York : Basic Books, 2008. – 288 p.

468. Paul, R. The Critical Thinking Reading and Writing Test / R. Paul, L. Elder. – Foundation for Critical Thinking, 2006. – 68 p.

469. Pommerin-Götze, G. Interkulturelles Lernen / G. Pommerin-Götze // Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch / Hrsg.: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm. – Berlin, New York : Walter de Gruyter, 2001. – № 2. – P. 973–985. – 1. Halbband.

470. Pommerin-Götze, G. Multikulturelle Gesellschaften als Gegenstand der Landeskunde / G. Pommerin-Götze // Deutsch als Fremdsprache. – 2001. – № 2. – P. 1194–1204.

471. Rehder, B. Categorization as Causal Reasoning / B. Rehder // Cognitive Science. – 2003. – Vol. 27 (5). – P. 709–748.

472. Reichertz, J. Die Macht der Worte und der Medien. Medien-Kultur-Kommunikation / J. Reichertz. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 333 p.

473. Reinders, H. Identity, motivation, and autonomy in language learning / H. Reinders, N. Lazaro, G. Murray, X. Gao; ed. by T. Lamb. – Bristol : Multilingual Matters, 2011. – P. 125–142.

474. Richards, J. C. The changing face of language learning : Learning beyond the classroom / J. C. Richards // RELC Journal. – 2015. – Vol. 46. – Issue 1. – P. 5–22.

475. Rivers, W. Autonomy at all costs: an ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners / W. Rivers // Modern Language Journal. – 2002. – Vol. 85. – Issue 2. – P. 279–290.

476. Sahragard, R. The relationship among EFL Learner's autonomy, academic performance, and motivation / R. Sahragard, Z. Jokar, M. A. Soozandehfar //

International Journal of Instructional Technology and Distant Learning. – 2011. – Vol. 8 (11). – P. 17–43.

477. Sandig, B. Text als prototypisches Konzept / B. Sandig // Prototypentheorie in der Linguistik / Hrsg.: M. Mangasser-Wahl. – Tübingen : Niemeyer, 2002. – P. 93–112.

478. Sauer F. Handbuch Internationale Beziehungen / Hrsg.: F. Sauer, C. Masala. – 2. Auflage. – Wiesbaden: Springer VS, 2017. – 1173 p.

479. Schumann, A. Landeskunde / A. Schumann // Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik / Hrsg. : Carola Surkamp. – München : Metzler, 2010. – P. 158–160.

480. Schweiger, H. Landeskundliche und (kultur)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis / H. Schweiger, S. Hägi, M. Döll // Fremdsprache Deutsch. – 2015. – № 52. – P. 3–10.

481. Selimi, H. Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen / H. Selimi. – Schorndorf : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2016. – 187 p.

482. Sobel, C. P. The Cognitive Sciences: An Interdisciplinary Approach / C. P. Sobel, P. Li. – 2nd ed. – SAGE Publications, Inc., 2013. – 423 p.

483. Spencer-Oatey, H. Culturally Speaking : Managing Rapport through Talk across Cultures / H. Spencer-Oatey. – London : Continuum, 2000. – 381 p.

484. Sprache und Identität. Psychologische Einblicke / Hrsg: E. Grotek, K. Norkowska. – Berlin : Frank & Timme, 2016. – 346 p.

485. Srubar, I. Kultur und Semantik / I. Srubar. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. – 310 p.

486. Starkey, L. Critical thinking skills success / L. Starkey. – New York : Learning Express, LLC, 2004. – 169 p.

487. Tapscott, D. Grown Up Digital : How the Net Generation is Changing Your World / D. Tapscott. – New York : McGraw Hill, 2008. – 384 p.

488. Taylor, J. R. Linguistic Categorization (Oxford Textbooks in Linguistics) / J. R. Taylor. – 3rd ed. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 328 p.

489. The White Paper on Intercultural Dialogue, “Living Together as Equals in Dignity”. – Moscow, 2009. – 73 p.

490. Thomas, A. Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft / A. Thomas. – Wiesbaden : Gabler, 2011. – 256 p.

491. Thomas, A. Wie Fremdes vertraut werden kann. Mit internationalen Geschäftspartnern zusammenarbeiten / A. Thomas. – Wiesbaden : Springer Gabler, 2014. – 304 p.

492. Trenholm, S. Interpersonal communication / S. Trenholm, A. Jensen. –Oxford : University Press, 2004. – 434 p.

493. Ulrich, W. Wortschatzarbeit für die Primarstufe / W. Ulrich. – Schorndorf : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2014. – 320 p.

494. Weber, M. Schriften 1894–1922. Ausgewählt von Dirk Kaesler / M. Weber. – Stuttgart : Kröner, 2002. – 827 p.

495. Wierlacher, A. Architektur interkultureller Germanistik / A. Wierlacher. – München : Iudicium Verlag, 2001. – 514 p.

496. Wierzbicka, A. Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction / A. Wierzbicka. – 2nd ed. – Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 2003. – 502 p.

497. Yousefi, H. R. Verstehen und Verständigung in einer veränderten Welt. Theorie – Probleme – Perspektiven / H. R. Yousefi, K. Fischer. – Wiesbaden : Springer VS, 2013. – 193 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Примеры экспликации содержания культурных концептов с опорой на текст и систему упражнений (учебники «Im Klartext A 1», «Im Klartext A 2»)

Приложение 2. Примеры экспликации содержания культурных концептов с привлечением средств зрительной наглядности, дополненных системой упражнений (учебники «Im Klartext A 1», «Im Klartext A 2»)

Приложение 3. Примеры текстов на русском языке, раскрывающих содержание концептов немецкой культуры (учебник «Im Klartext», раздел «Это интересно»)

Приложение 4. Научные, художественные и публицистические тексты, рассмотренные в диссертации в качестве источников культурно-концептной информации

Приложение 5. Литературно-концептный минимум студента-международника

Приложение 6. Группы студентов МГИМО, участвовавшие в подготовительном и основном этапах опытного обучения

Приложение 7. Примеры медиатекстов, эксплицирующих содержание культурных концептов и использованных в рамках опытного обучения на промежуточном этапе: второй - третий год изучения НЯ в бакалавриате

Приложение 8. Примеры медиатекстов, эксплицирующих содержание культурных концептов и использованных в рамках опытного обучения на продвинутом этапе: четвертый год изучения НЯ в бакалавриате, изучение НЯ в магистратуре

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Примеры экспликации содержания культурных концептов с опорой на текст и систему упражнений
(учебники «Im Klartext A 1», «Im Klartext A 2»[4])

1. КОНЦЕПТ «HAUSORDNUNG»



Hausordnung im Mehrfamilienhaus.
• Lesen und verteilen Sie Rechte und Pflichten in die Tabelle unten.

In unserem Haus gibt es strenge Regeln.

Jeder Mieter muss einmal pro Woche das Treppenhaus reinigen. Von 22 bis 7 Uhr darf man in der Wohnung keinen Lärm machen, denn die Nachbarn schlafen. Außerdem müssen alle Mieter die Mittagsruhe (von 13 bis 15 Uhr) respektieren.

Die Haustür muss man von 22 bis 6 Uhr abschließen.

Die Kinder dürfen nur auf dem Spielplatz spielen, aber nur bis 22 Uhr. Die Eltern müssen den Spielplatz in Ordnung bringen.

Tagsüber darf man in der Wohnung nicht laut Musik, Radio oder Fernseher hören, denn das kann die Nachbarn stören.

Natürlich darf man im Garten vor dem Haus nicht grillen. Man darf dort nur auf der Bank sitzen und die Blumen bewundern.

Im Keller darf man nur Kinderwagen abstellen, aber keine Fahrräder. Die Fahrräder müssen auf dem Balkon oder im Flur stehen, sonst stören sie die Nachbarn.

Die Mieter dürfen auch keine Hunde halten, denn Hunde machen viel Lärm. Unsere Nachbarn halten nur Katzen. Sie schlafen ruhig auf den Fensterbrettern und stören niemanden.

Regel, die – правило
streng – строгий
Mieter, der – квартиросъемщик
einmal pro Woche – раз в неделю
reinigen – убирать
Mittagsruhe, die – послеобеденный отдых
respektieren – уважать
abschließen – запирать на ключ
Ordnung, die – порядок
bringen – приводить
Bank, die – скамья
Blume, die – цветок
bewundern – восхищаться
Kinderwagen, der – детская коляска
Fensterbrett, das – подоконник

Die Mieter: Rechte und Pflichten.

Man darf (nicht)	**Man muss**

• Gibt es solche Regeln in Ihrem Haus? Erzählen Sie.



• Sie studieren ein Semester in Berlin und haben ein Zimmer im Studentenheim. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihre Freundin in Deutschland.
Beschreiben Sie Ihr Zimmer.
Beschreiben Sie die Hausordnung im Studentenheim.
Laden Sie die Freundin nach Berlin ein. Was können Sie zusammen machen?

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 127-128))

---

[4] Принципалова, О. В. Im Klartext A1: Учебное пособие / О. В. Принципалова, Н. Е. Меркиш, Т. П. Кирина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Прометей, 2023. – 208 с.

Принципалова, О. В. Im Klartext A2: Учебное пособие / О. В. Принципалова, Н. Е. Меркиш, Т. П. Кирина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Прометей, 2024. – 216 с.

2. КОНЦЕПТ «WOHNEN»



• Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

Mark und Uta Fischer wohnen in München. Sie haben eine Fünf-Zimmer-Wohnung in einem Mehrfamilienhaus. Sie liegt im dritten Stock. Die Wohnung hat ein Gästezimmer, ein großes Badezimmer, eine Toilette und einen Balkon. Beide Kinder haben ein Zimmer.

Die Miete beträgt 3500 Euro inklusive Nebenkosten. Das ist natürlich nicht billig, aber die Wohnung liegt günstig und meistens sind die Mieten im Zentrum noch höher. Mark verdient sehr gut, deshalb können sie diese schöne teure Wohnung mieten.

Auf der Straße gibt es viel Verkehrslärm, deshalb ist es sehr laut. Aber Mark braucht nur zehn Minuten zu Fuß bis zum Büro. Außerdem kennen sie alle Nachbarn. Ihre Kinder spielen oft im Hof. Man kann sagen, die Umgebung ist kinderfreundlich. In der Nähe gibt es einen Spielplatz und einen Park. Hier kann man Tischtennis oder Volleyball spielen.

Mark und Uta wollen umziehen. Sie suchen ein Haus auf dem Lande. Eigentlich wollen sie ein Haus bauen. Mark möchte einen Hobbyraum, eine Garage und einen Keller haben. Aber ein Haus in der Nähe von München kostet zurzeit etwa 1000000 Euro. So viel können die Fischers nicht ausgeben. Vielleicht finden sie etwas. Dann haben die Kinder viel Platz. Im Sommer können sie Rad fahren und im Winter Ski laufen.

Mehrfamilienhaus, das – многоквартирный дом
liegen – быть расположенным
beide – оба
günstig –здесь: удобно
meistens – в большинстве случаев
verdienen – зарабатывать
Verkehrslärm, der – шум от транспорта
zu Fuß –пешком
Nachbar, der – сосед
Hof, der – двор
sagen – говорить, сказать
Umgebung, die – здесь: окружающая территория
kinderfreundlich – ориентированный на детей
umziehen – переезжать
suchen – искать
auf dem Lande – за городом
eigentlich – собственно (говоря), вообще-то
bauen – строить
Keller, der – подвал
ausgeben – тратить

Wo wohnen Mark und Uta?
Beschreiben Sie ihre Wohnung. Was für Zimmer hat sie? Wie hoch ist die Miete? Welche Vor- und Nachteile hat die Wohnung? Warum wollen Mark und Uta umziehen? Was für ein Haus möchte Mark haben?

• Ordnen Sie zu:

günstig	ausgeben
viel Geld	verdienen
alle Nachbarn	spielen
gut	mieten
im Hof	liegen
eine Wohnung	kennen

• Und Sie? Möchten Sie in der Stadt oder auf dem Lande wohnen? Was für eine Wohnung möchten Sie haben? Oder möchten Sie in der Zukunft (в будущем) ein Haus bauen?

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 117-118))

3. КОНЦЕПТ «DEUTSCHE ESSGEWOHNHEITEN»



• Lesen Sie den Text und füllen Sie die Tabelle aus.
Deutsche und russische Essgewohnheiten

Zum Frühstück isst man in Deutschland belegte Brote, Käsebrote, Wurstbrote, Brot, Brötchen oder Toast mit Butter, Marmelade oder Honig. Einige essen gekochte Eier. Zum Frühstück trinkt man Kaffee mit oder ohne Milch, Tee, Saft. <…>

Für viele Leute ist das Mittagessen die Hauptmahlzeit. Normalerweise isst man in Deutschland früh zu Mittag (um zwölf oder ein Uhr). In Russland isst man um 13 – 15 Uhr zu Mittag. Das Mittagessen in Deutschland besteht aus dem Hauptgericht: Fleisch oder Fisch mit Beilage. Zum Mittagessen in Russland gehört die Suppe, das Hauptgericht und das Getränk, Tee oder Saft. In Russland und in Deutschland isst man auch Vorspeisen, zum Beispiel Salate. Als Nachtisch gibt es Eis, Pudding oder Obst. Nachmittags trinkt man oft Kaffee oder Tee mit Kuchen.

Zum Abendbrot isst man in Deutschland kalt: Brot mit Schinken, Käse, Wurst, Salat oder Tomaten, Gurken. Abends trinkt man auch Bier oder Wein. Manchmal isst man auch eine Suppe. Zum Essen trinkt man schwarzen Tee oder Kräutertee. In Russland ist das Abendessen kein „Abendbrot“. Es muss Fisch oder Fleisch mit Beilagen sein. <…>

Essgewohnheiten, die – привычки питания
belegte Brote, die – бутерброды
Honig, der – мед
einige – некоторые
gekocht – вареный
kalorienreich – калорийный
Brei, der – каша
Würstchen, das – сосиска
Leute, die – люди
Mittagessen, das – обед
Hauptmahlzeit, die – основной прием пищи
normalerweise – как правило
früh – рано
bestehen – состоять
Beilage, die – гарнир
gehören – принадлежать
Vorspeise, die – закуска
Abendessen, das – ужин
Möglichkeit, die – возможность
bringen – приносить
Gast, der – гость

• Erzählen Sie. Was isst man in Deutschland und in Russland? Welche Unterschiede (различия) gibt es?

	in Deutschland	in Russland
Zum Frühstück isst / trinkt man…		
Zum Mitagessen isst / trinkt man…		
Zum Abendbrot isst / trinkt man…		

• Welche Möglichkeiten zum Essen gibt es noch?
Welche Restaurants kann man in Deutschland besuchen? Und in Russland?
Was machen die Menschen in Cafes und Restaurants?
Und Sie? Gehen Sie oft aus? Wo essen Sie gern? Was essen Sie?



• Schreiben Sie über Ihre Essgewohnheiten.
(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 100-102))

4. КОНЦЕПТ «DEUTSCHE FAMILIE»



• Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Frage.
Was bedeutet Familie?

Die Zahl von Familienformen nimmt zu. Was stellen sich heute Männer und Frauen unter Familie vor?
Ein Paar mit Kind oder Kindern: Das gilt in Deutschland noch immer als Norm für eine Familie. Doch immer weniger Väter, Mütter und Kinder leben so. Etwa die Hälfte aller Kinder verbringt ihren 18. Geburtstag nicht mit den beiden Eltern. Klassische Familie ist heute nicht mehr die dominierende Lebensform. Heute gibt es mehrere

Begriffe für andere Familienformen: Ein-Eltern-Familie, Mehrgenerationenfamilie, Patchwork-Familie, Pflegefamilie usw.

Nicht in allen Familien gibt es Kinder. So möchten fast 20 Prozent der Männer in Deutschland keine Kinder haben. Jedoch wächst in den letzten Jahren die Zahl der Personen mit Kindern. Umfragen zeigen, dass man zur Familie nicht nur Verwandte, sondern auch Freunde und sogar Haustiere rechnet.

Aber wie sieht heutzutage eine gute Partnerschaft aus? Es ist laut Umfragen nicht wichtig, ob ein Paar verheiratet ist. Wichtig ist, dass man alle Aufgaben verteilt.

Vokabeln

sich vorstellen – представлять себе	die Pflegefamilie – патронатная семья
gelten – считаться	die Umfrage – опрос
die Hälfte – половина	zeigen – показывать
die Patchwork-Familie – семья с общими детьми и детьми от предыдущих браков	rechnen - причислять
	die Aufgabe – задание
	verteilen – распределять

Was verstehen die Deutschen unter einer Familie?
Was gilt als Norm für eine Familie?
Welche Begriffe gibt es für verschiedene Familienformen?
Wer außer den Verwandten gehört noch zur Familie?
Wie sieht eine gute Partnerschaft in Deutschland aus?
Was ist für Sie eine Familie? Wer gehört dazu?

• *Was bedeutet Familie für die Deutschen? Ergänzen Sie die Sätze, benutzen Sie die Wortgruppen in Klammern.*
Die Umfrage zeigt, dass ……. (zur Familie rechnen).
Es ist nicht wichtig, ob …… (verheiratet sein).
Wichtig ist, dass …… (die Aufgaben verteilen).

• *Was denken Sie, was ist für ein glückliches Familienleben wichtig? Ergänzen Sie die Sätze und sprechen Sie im Kurs.*
Es ist wichtig, dass … Ich bin sicher, dass … Ich meine, dass…

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 2» (с. 100-102)

5. КОНЦЕПТ «WEIHNACHTEN»



• Lesen Sie die E-Mail von Emily an ihre russische Freundin Sveta. Finden Sie die Wörter aus Aufgabe 1 in der E-Mail.

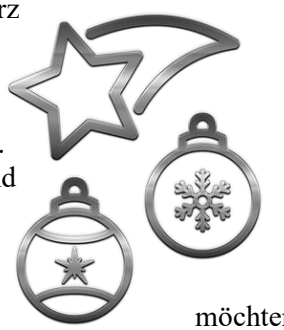
Liebe Sveta,
danke für deine E-Mail! Du möchtest etwas über Weihnachten in Deutschland wissen. Ich schreibe dir gerne darüber, denn Weihnachten ist mein Lieblingsfest.

Schon Ende November öffnen in allen Städten Weihnachtsmärkte. Bei uns in Bayern heißt der Weihnachtsmarkt Christkindlesmarkt. Das Christkind ist die Symbolfigur des Weihnachtsfestes in Bayern und Österreich. Die Kinder glauben, an Heiligabend bringt das Christkind Geschenke. Aber in den letzten Jahrzehnten macht ihm der Weihnachtsmann Konkurrenz.



Christkindlesmärkte sind sehr beliebt. Man geht mit Freunden, Kollegen oder mit der Familie hin, Kinder fahren Karussell, Erwachsene trinken Glühwein, es gibt Bratwurst, Bratfisch, Pommes, gebrannte Mandeln, leckere Waffeln mit Kirschen und anderes mehr. Viele Leute kaufen hier auch Weihnachtsdekorationen: Weihnachtssterne, Weihnachtskugeln, Engel, Weihnachtspyramiden, Weihnachtskrippen, Nussknacker. Wer nicht selber backen will oder kann, kauft Weihnachtsgebäck: Lebkuchen oder Plätzchen.

Die Kinder freuen sich über den Adventskalender. Das ist eine Schachtel mit 24 kleinen Fenstern für jeden Tag vom 1. Dezember bis Heiligabend. Jeden Tag kann man ein Fenster öffnen und eine kleine Überraschung bekommen – Schokolade oder kleines Spielzeug.



Die Zeit im Dezember vergeht schnell, und schon steht der Heiligabend vor der Tür. Kurz vor Heiligabend stellen viele Leute im Wohnzimmer einen Weihnachtsbaum auf. Darunter liegen viele Geschenke.
Ich fahre an Weihnachten zu meinen Eltern, denn Weihnachten ist für mich ein Familienfest. Meine Mutter backt immer viel, aber sie bereitet keine Weihnachtsgans zu. Wir machen lieber Raclette, das ist einfach und es schmeckt allen sehr gut. Spät am Abend gibt es Bescherung. Wir packen die Geschenke aus, sie sind meistens sehr praktisch. Dieses Jahr schenke ich meiner Mutter ein Parfüm, meinem Vater einen Gutschein für Karstadt Sports und meinem Bruder ein Blitzlicht für seine Profi-Kamera. Am 25. Dezember bleiben wir normalerweise zu Hause und essen weiter 😊. Am 26. Dezember möchten wir einen Ausflug nach Würzburg machen.
Und wie feiert man Weihnachten in Russland? Schreib mir bitte bald.
Liebe Grüße
Emily



• **Richtig oder falsch? Korrigieren Sie die falschen Aussagen.**

1) Weihnachtsmärkte öffnen im Dezember.
2) Der Weihnachtsmann bringt den Kindern an Heiligabend Geschenke.
3) Man kann auf den Weihnachtsmarkt mit Kollegen oder mit den Kindern gehen.
4) Auf dem Weihnachtsmarkt kann man essen, trinken, Geschenke kaufen.
5) Im Adventskalender notiert man Termine für Dezember.
6) Heiligabend ist der 24. Dezember.
7) Alle Deutschen essen an Heiligabend Weihnachtsgans.
8) Die Bescherung bedeutet: man bekommt Geschenke und packt sie aus.

• **Aller guten Dinge sind drei.**

a) **Finden Sie im Text und schreiben Sie drei Wörter, die zusammenpassen. Die Lösung finden Sie auf der nächsten Seite.**

(Lösung: Christkind Symbolfigur Weihnachtsfest / Heiligabend Geschenke bringen / Konkurrenz machen Weihnachtsmann / Erwachsene Glühwein trinken / gebrannte Mandeln essen / leckere Waffeln Kirschen / Leute Weihnachtsdekorationen kaufen / Weihnachtsgebäck Lebkuchen Plätzchen / Kinder sich freuen Adventskalender / Schachtel Fenster Dezember / kleine Überraschung bekommen / vergehen stehen Tür / aufstellen schmücken Wohnzimmer / fahren Eltern Familienfest / Weihnachtsgans zubereiten backen / Raclette einfach schmecken / Parfüm Gutschein Blitzlicht)

b) **Bilden Sie dann mündlich erweiterte Sätze mit diesen Wörtern.**

Muster: *Weihnachtsmärkte – öffnen – November – Ende*
Ende November öffnen in allen Städten Weihnachtsmärkte.

• **Das finde ich interessant!**

Welche drei Tatsachen über Weihnachten in Deutschland finden Sie interessant? Erzählen Sie im Kurs.

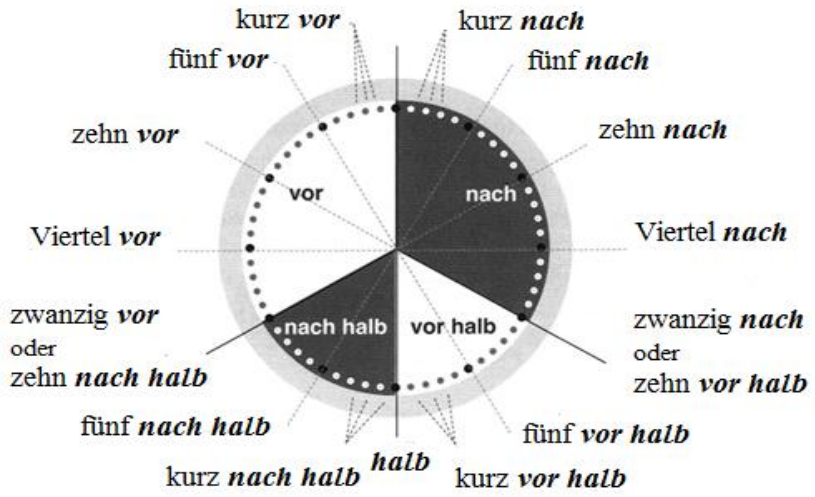
(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 182-183))

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

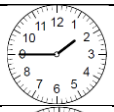
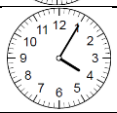
Примеры экспликации содержания культурных концептов с привлечением средств зрительной наглядности, дополненных системой упражнений
(учебники «Im Klartext A 1», «Im Klartext A 2»)

1. КОНЦЕПТ «ZEIT»

WIE SPÄT IST ES?



• *Запишите в таблицу официальное и неофициальное время.*

inoffiziell		offiziell
1. *Es ist Viertel vor zwei.*		*Es ist dreizehn Uhr fünfundvierzig Minuten.*
2.		

• *Zeitpunkt und Dauer*
Wann beginnt (начинается) das Konzert? – Es beginnt um 19.00 Uhr
Wie lange dauert (длится) das Konzert? – Es dauert zwei Stunden.
Von 19.00 Uhr bis 21.00 Uhr.

• *Вставьте: Stunde(n) oder Uhr?*

die Stunde	die Uhr
Ich habe heute zwei Stunden Deutsch. Der Film dauert zwei Stunden.	Es ist 12 Uhr. Die Uhr tickt.

Es ist 20 ……..
Jeden Tag schlafe ich acht ……..
Das ist eine mechanische ……. .
Um 16 ……. mache ich Hausaufgaben.
Ich bleibe eine ……. bei Anna.

Von 15 bis 18 ……. bin ich zu Hause.
Ein Tag hat 24 ……. .
Heute habe ich 2 ……. Englisch.
Heute um 7 ……. beginnt mein Französischkurs.

• *Сколько длится…? Wie lange dauert…? Muster: Wie lange dauert eine Minute? – Eine Minute dauert 60 Sekunden.*

1. Wie lange dauert eine Stunde?
2. Wie lange dauert eine halbe Stunde?
3. Wie lange dauern drei Stunden?

4. Wie lange dauern 1½ (anderthalb/eineinhalb) Stunden?
5. Wie lange dauern 2½ (zweieinhalb) Stunden?
6. Wie lange dauern 4½ (viereinhalb) Stunden?

• *Ответьте на вопросы.*

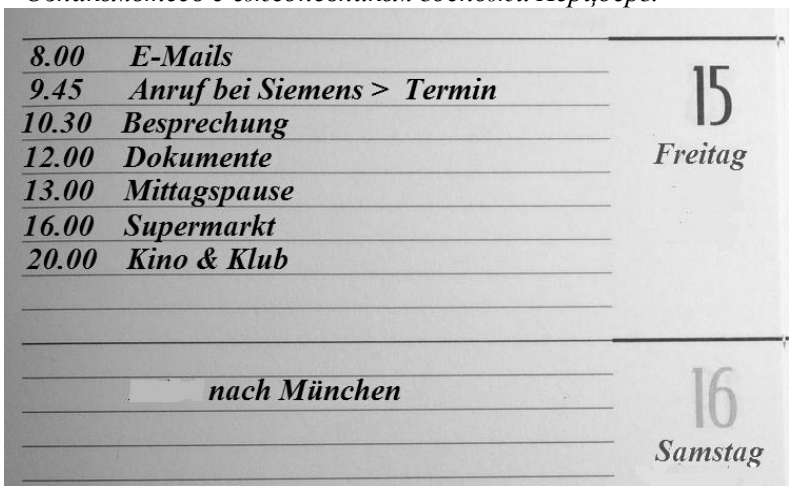
Französischkurs 17.30 - 20.00 Uhr	Konzert 19.00 - 21.30	Deutschunterricht 9.00 - 10.20	Film 18.00 - 19.45
Bus 14.13 - 14.43	Schlaf 22.30 - 6.30	Arbeit 8.00 - 16.00	Yogakurs 11.00 - 11.55

1. Wann beginnt dein Französischkurs?
2. Wie lange dauert der Französischkurs?
3. Wann fährt dein Bus (автобус)?
4. Wie lange fährt der Bus?
5. Wie lange dauert der Deutschunterricht?
6. Wann endet (заканчивается) der Deutschunterricht?
7. Wann beginnt der Film?
8. Wie lange dauert der Film?
9. Wie lange schläfst du?
10. Wie lange arbeitest du?
11. Wann beginnt das Konzert?
12. Wie lange dauert dein Yogakurs?

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 37, с. 47-49)

2. КОНЦЕПТЫ «TERMINE VEREINBAREN», «TERMINKALENDER»

• *Ознакомьтесь с ежедневником госпожи Херцберг.*

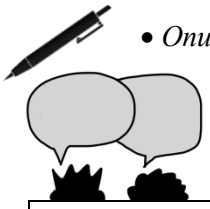


• *Дополните предложения глаголами, подходящими по смыслу.*

lesen ● anrufen ● fahren ● machen ● beantworten ● einkaufen ● machen ● vorbereiten ● haben ● ausgehen

Zuerst _____ und beantwortet sie die E-Mails.
Dann ruft sie bei Siemens _____ und _____ einen Termin.
Um 10.30 Uhr _____ sie eine Besprechung.
Um 12.00 Uhr _____ sie Dokumente _____.
Um 13.00 Uhr _____ sie Mittagspause.
Um 16.00 Uhr _____ Frau Herzberg _____ .
Um 20.00 Uhr _____ sie _____ .

Am Samstag _____ Frau Herzberg nach München.



• *Опишите свой план на неделю.*

• *Wechselspiel. Укажите (нарисуйте) время, в которое Вы выполняете действия. Затем расспросите товарища. Запишите ответы в таблицу в пустые часы.*

Muster: A: Um wie viel Uhr stehst du auf? B: Um halb sechs.

A:	Sie	Ihr Partner / Ihre Partnerin	B:	Sie	Ihr Partner / Ihre Partnerin
aufstehen			aufstehen		
mit der Arbeit anfangen			mit der Arbeit anfangen		
fernsehen			fernsehen		
ausgehen			ausgehen		
zurückkommen			zurückkommen		

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 53, с. 56)

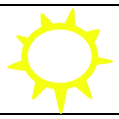
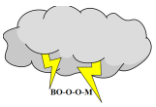
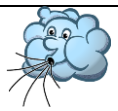
3. КОНЦЕПТ «WETTER IN DEUTSCHLAND»

• Was tragen die Personen? Welche Jahreszeit ist das?
a) Beschreiben Sie die Bilder. Nennen Sie die Kleidungsstücke und die Farben.
Sagen Sie dann: Ist es Winter, Frühling, Sommer oder Herbst?
1. Sie trägt ein / einen / eine … , …… . Es ist…
2. Sie hat ein / einen / eine…, …….. an. Es ist…
3. Er hat ein / einen / eine …, ……. angezogen. Es ist…





• Wie ist das Wetter in Deutschland? Lesen Sie.

		
die Sonne	die Wolke	der Schnee
		
der Regen	der Blitz	der Donner
		
das Gewitter	der Hagel	der Wind
		
der Sturm	der Nebel	der Frost

• **Welche Nomen passen?** ***Muster:*** *Es schneit. – der Schnee*

1. Es donnert. …… 2. Es regnet. …… 3. Es blitzt. …… 4. Es gewittert. …… . 5. Es hagelt ……..

• **Wie ist das Wetter? Ergänzen Sie die Sätze!**

regnerisch ♦ windig ♦ neblig ♦ kalt ♦ sonnig ♦ bewölkt / wolkig / bedeckt
warm ♦ gewittrig ♦ stürmisch ♦ heiß

1. die Sonne: Es ist ……. 2. der Regen: Es ist ……..…
3. die Hitze: Es ist …… 4. die Wärme: Es ist ……..……
5. die Kälte: Es ist …… 6. der Wind: Es ist ……
7. der Nebel: Es ist …….. 8. das Gewitter: Es ist ……
9. der Sturm: Es ist ……. 10. die Wolke: Es ist ……

• **Vier Jahreszeiten in Deutschland: der Frühling, der Sommer, der Herbst, der Winter.**
Zu welcher Jahreszeit passt die Beschreibung?

1. Das Wetter im …… In dieser Jahreszeit ist es am kältesten und die Tage sind am kürzesten. Abends ist es schon früh dunkel. Oft weht der Wind eiskalt und stürmisch. Die Temperaturen liegen oft unter 0 Grad. Es gibt Eis und Schnee.
Die Monate dieser Jahreszeit heißen ……, …… und ……
2. Das Wetter im ……Das Wetter ist draußen schön warm. Der Himmel ist wolkenlos. Es regnet wenig. Es gibt manchmal Gewitter. Die Tage sind in dieser Jahreszeit am längsten und abends ist es lange hell. Die Temperaturen steigen manchmal über 30 Grad.
Die Monate dieser Jahreszeit heißen ……, …… und ……
3. Das Wetter im ……Die Blätter fallen von den Bäumen. Es ist oft regnerisch und es kann sehr windig sein. Die Tage werden kühler. Die Temperaturen sinken und die sonnigen Tage werden weniger. Auch Nebel ist typisch für diese Zeit.
Die Monate dieser Jahreszeit heißen……, ……..…… und …….
4. Das Wetter im ……Die Temperaturen beginnen zu steigen und die Tage werden wieder länger. Die ersten Blumen wachsen und die Bäume bekommen neue Blätter. Es gibt schon warme Tage, aber es ist meistens noch kühl.
Die Monate dieser Jahreszeit heißen ……, …… und ……..……

wehen – дуть	das Blatt – лист, листок
das Eis – лед	der Baum – дерево
draußen – снаружи, на улице	kühl – прохладный
der Himmel – небо	sinken – понижаться
steigen – повышаться	wachsen – расти

• **Sprechen Sie.**

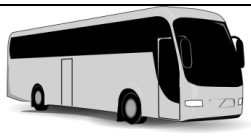
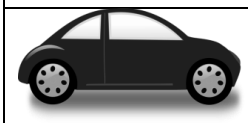
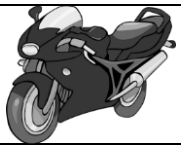
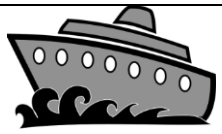
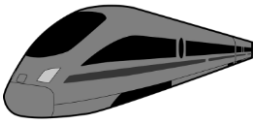
Welche Jahreszeit mögen Sie am liebsten? Warum?
Was tragen Sie normalerweise im Winter?
Was haben Sie manchmal im Sommer an?
Was ziehen Sie oft im Frühling und im Herbst an?

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 2» (с. 46-48))

4. КОНЦЕПТ «VERKEHRSMITTEL»

• Ergänzen Sie die Tabelle.

FAHRRADBUSFLUGZEUGAUTOMOTORRADSCHIFFSTRAßENBAHNZUGU-BAHN

		
das	der	das
		
das	das	das
		
die	der	die

Ich nehme den Bus (Akkusativ). – Ich fahre mit dem Bus (Dativ).

• Ergänzen Sie:

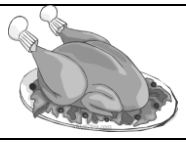
1. Ich nehme …… Auto. Ich fahre mit …… Auto.
2. Ich nehme …… U-Bahn. Ich fahre mit …… U-Bahn.
3. Ich nehme …… Zug. Ich fahre mit …… Zug

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 136–137))

5. КОНЦЕПТ «WEIHNACHTEN»

Was passt zusammen? Schreiben Sie die Wörter unter die Bilder.

der Weihnachtsmann, der Weihnachtsbaum, der Lebkuchen, der Adventskalender, der Engel, der Weihnachtsstern, die Weihnachtsgans, die Weihnachtspyramide, die Weihnachtskugel

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 181))

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

**Примеры текстов на русском языке,
раскрывающих содержание концептов немецкой культуры**
(учебник «Im Klartext», раздел «Это интересно»)

1. КОНЦЕПТ «DEUTSCH»



(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 9))

2. КОНЦЕПТ «HOCHSCHULBILDUNG»



История высшего образования в Европе и в Германии, в частности, уходит вглубь веков. Старейшим университетом на территории Германии является Гейдельбергский университет имени Рупрехта и Карла, основанный в 1386 г. Учеба и жизнь студентов в то время подчинялась иным законам, чем в настоящее время. Редко кто задерживался в одном университете на несколько семестров. Как правило, молодые люди странствовали от одного высшего учебного заведения к другому. Впоследствии за ними закрепилось название ваганты – от латинского глагола "vagari" – «бродяжничать» По дороге веселые школяры сочиняли стихи и песни, самой известной из которых является Gaudeamus – гимн студенчества.



Конечно, далеко не все их произведения дожили до наших дней. Самое крупное собрание рукописей сохранилось в монастыре Бенедиктбойерн в Баварии. На него как-то натолкнулся немецкий композитор Карл Орф. Используя эти тексты, он написал свою знаменитую кантату «Кармина Бурана» (Песнь Бойерна). Наиболее известной композицией стала O Fortuna.



В столице Австрии – Вене находится Дипломатическая академия – одна из старейших в мире, основанная еще императрицей Марией Терезией в 1754 г. Поступать сюда могут те, у кого уже имеется высшее образование. Кроме того, требуется отличное владение английским языком.

Высшее образование в Швейцарии отличается особенностями, которых нет больше ни в одной стране. Во-первых – децентрализация. Образование регулируется не столько на государственном уровне, сколько на уровне кантона – автономной административной единицы. Во-вторых – многоязычие. Учебную программу можно осваивать на немецком, французском, итальянском и английском языках. В-третьих – чрезвычайная гибкость учебных планов, позволяющая подстроиться под индивидуальные образовательные потребности студентов. И, наконец – универсальный характер образования, связанный с тем, что образовательная система вобрала в себя самые лучшие и передовые черты педагогики разных стран.

В Люксембурге имеется четыре высших учебных заведения, однако ни одно из них не даёт высшего академического образования. Согласно статусу, это практически ориентированные образовательные учреждения, выпускающие техников, инженеров и учителей начальных классов. При них имеются также двухгодичные курсы, на которых слушатели овладевают прикладными специальностями. Для получения высшего академического образования молодежь отправляется за границу, в основном в соседние страны – Германию, Францию или Бельгию. В выборе этих стран решающую роль играет язык, на котором проводится обучение в вузах. В Люксембурге три государственных языка, которые также преподаются в школах. Это немецкий, французский и люксембургский (мозельско-франконский диалект немецкого языка).

В Лихтенштейне шесть высших учебных заведений, три из которых имеют статус академических. Самый крупный вуз – Высшая школа Лихтенштейна (Hochschule Liechtenstein), в котором можно получить трехступенчатое образование: степень бакалавра по специальностям «деловое администрирование», «архитектура» и «информационные бизнес-системы»; степень магистра, а также закончить докторантуру.

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 63))

3. КОНЦЕПТ «FACHWERKHAUS»

Дома такой каркасной конструкции **фахверкового метода строительства.** (нем. *Fachwerk*, от нем. *Fach* — панель, секция, и нем. *Werk* — сооружение)., которые можно увидеть сегодня в Старой Европе, стали строиться в Средние века. Однако история его простирается гораздо дальше в глубину столетий. Каркасные дома строили везде, где только произрастали леса, и где уровень культуры и технического развития создавал благоприятные условия.





Пространство между элементами каркаса заполнялось смешанными с глиной камышом, ветками, соломой или различным строительным мусором; полученные панели штукатурились, при этом сам каркас обычно оставлялся на виду. Элементы каркаса визуально расчленяли белые стены и придавали облику зданий особую выразительность, которая стала главной архитектурной особенностью фахверка. Наиболее богатые горожане заполняли межкаркасное пространство деревянными резными панелями.



Очень часто в фахверковой конструкции можно заметить такую особенность, **как этажные выступы**. Строительная техника, где этажи выступают вперед один над другим, для современного человека является чем-то непонятным и диковинным и, в попытках объяснить необходимость такого разделения этажей, нередко можно услышать различные мнения, имеющие с действительностью мало общего. Одним из таких мнений является утверждение, что посредством выступов зодчий стремился увеличить площадь каждого вышестоящего этажа.



Без сомнения, такое утверждение может показаться справедливым, однако увеличение площади, которое, заметим, весьма незначительное (выступы редко достигают полуметра), является лишь полезным побочным эффектом другого обстоятельства. Дело в том, что фронтонная стена с большим количеством окон, имея наибольшую высоту по сравнению с боковыми, более всего подвержена воздействию осадков. Строя из дерева, материала, имеющего острую необходимость в защите от губительной влаги, средневековые зодчие стали использовать технику выступов, благодаря которой вода от дождя, попадая на фасад, стекала не с этажа на этаж и на фундамент, а непосредственно на землю. Стремление защитить фасад от чрезмерного намокания постепенно получило творческое направление, а техника выступов стала использоваться для строительства всевозможных балконов и эркеров.



(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 110))

4. КОНЦЕПТ «HUNDERTWASSERHAUS»

Нередко искушенные путешественники признаются, что они уже пресытились великолепной готической архитектурой Европы и им хочется увидеть что-нибудь необыкновенное. Если и вы считаете так же, рекомендуем отправиться в Вену, чтобы увидеть Дом Хундертвассера, адрес которого: Кегельгассе, 36-38. Это не музей, здесь не выставляются экспозиции, в нем не жили знаменитости. Дом Хундертвассера – жилой дом, хотя и не совсем обычный, в котором живут австрийцы. Разработал проект этого сооружения архитектор Фридрих Хундертвассер, большой оригинал, поэтому и его творение получилось столь ярким и необычным.





Фридрих Хундертвассер родился в Австрии в 1928 году. Это один из самых любопытных и неоднозначных представителей художественной культуры Австрии второй половины XX века. Он был талантливым дизайнером и великим фантазером, известным архитектором и довольно эксцентричным человеком. Это проявляется даже в его имени, точнее псевдониме, — Фриденсрайх Хундертвассер, что с немецкого языка можно буквально перевести как «сто вод» (Хундертвассер) и «свободный мир» (Фриденсрайх). В действительности его звали Фридрих Штовассер.





Хундертвассер был уверен, что дома, которые строятся по однотипным проектам, негативно сказываются на психологическом состоянии людей, и поэтому каждому человеку необходимо менять свое жилище в соответствии с собственным восприятием мира. Причем это касается не только интерьеров, но и фасадов зданий. Почти в каждом своем проекте Хундертвассер находил место для деревьев и многочисленных зеленых насаждений. Таким образом он компенсировал урон, который нанес природе своей деятельностью человек. Дом Хундертвассера в Вене – это своеобразный символ Вены и новаторства во всех отношениях. В австрийской столице оно появилось в 1986 году в квартале, где расположено множество очень похожих муниципальных домов.

И вдруг перед вами возникает необыкновенно яркое пятно, которое не имеет ни одной ровной линии, с разноцветными, совершенно непохожими по отделке и форме колоннами, увитыми плющом, с диковинными балкончиками в стиле модерн, с деревьями, которые растут не только на крыше, но и на лоджиях. Создается впечатление, что они растут даже из окон. Дом Хундертвассера – муниципальный. Когда дом в Вене австрийского архитектора Фридриха Хундертвассера был сдан, от желающих поселиться в нем не было отбоя, несмотря на более высокую, чем в соседних зданиях, арендную плату. Однако многие жильцы довольно быстро покинули дом, разочаровавшись в кривых стенах и неровных полах.

(по материалам учебного пособия «Im Klartext A 1» (с. 134))

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Научные, художественные и публицистические тексты, рассмотренные в диссертации в качестве источников культурно-концептной информации
(тексты представлены в сокращенном варианте)

Научные тексты

1. КОНЦЕПТ « GLOBALISIERUNG»

Das Phänomen der *Globalisierung* ist zu einem zentralen Themengebiet der Internationalen Beziehungen geworden und beschreibt die zunehmende Veränderung hin zu globalen Beziehungen. Theoretisch ist dieses Konzept jedoch hinsichtlich Ausmaß, Natur und Auswirkungen noch höchst umstritten, und die Folgen von Globalisierung auf globale Gerechtigkeit werden zunehmend kritisch bewertet. *Global Governance* (Globale Führung – перевод Меркиш) ist dabei eng mit den unterschiedlichen Interpretationen über die Folgen der Globalisierung verbunden und ermöglicht es, die Gestaltungsmöglichkeiten der durch Globalisierungsprozesse hervorgerufenen Interdependenzen und Folgephänomene zu konzeptualisieren. Ziel dieses Beitrags ist es zunächst zentrale konzeptionelle Zugriffe von Globalisierung darzustellen und ihre treibenden Kräfte und Ursachen zu beleuchten. In einem zweiten Schritt wird dann das Konzept von Global Governance erörtert, dessen politischer und wissenschaftlicher Kontext dargelegt und Kontroversen über mögliche Auslegungen verdeutlicht. Die zentralen Akteure *transnationale Unternehmen*, *Staaten*, *globale Zivilgesellschaft* und *internationale Regierungsorganisationen* werden hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Kapazitäten und Legitimität innerhalb des Global Governance Gefüges diskutiert. Es wird gezeigt, dass Globalisierung nicht mehr nur hinsichtlich ihrer Gestaltbarkeit bewertet, sondern vermehrt aufgrund ihrer zugrunde liegenden Ideen und Verstetigung von Machtverhältnissen kritisiert wird. Dabei scheint sich gerade in Zeiten der Krise eine zunehmende Rückbesinnung auf staatliche Autorität herauszubilden.
[Sauer, 2017, c. 991-1015]

2. КОНЦЕПТ «POLITISCHE INTEGRATION»

Der zentrale Untersuchungsgegenstand der Europaforschung in den internationalen Beziehungen ist die Erklärung *politischer Integration*, d. h. die Übertragung von staatlichen Hoheitsrechten auf die supranationale Ebene. Drei unterschiedliche Denkschulen – Intergouvernementalismus, Supranationalismus (bzw. Neofunktionalismus) und Konstruktivismus – dominieren die integrationstheoretische Debatte. Die IB-inspirierte Europaforschung setzt sich jedoch nicht nur mit den Ursachen von Integration auseinander, sondern zunehmend auch mit deren Wirkung. Durch die Unterscheidung von sechs Politikfeldern der klassischen IB zeichnet dieser Beitrag systematisch die Grundlinien der Europaforschung in diesem Bereich nach. Während einige Politikfelder funktional definiert und unterschiedlich stark integriert sind (Handel, Außenpolitik, Verteidigung), beziehen sich andere Bereiche auf die horizontale Reichweite von EU-Außenpolitik (z. B. Erweiterung, Nachbarschaftspolitik, Entwicklung). Diese politikfeldspezifischen Unterschiede von Ursachen und Wirkungen implizieren, dass sich die moderne Europaforschung in den internationalen Beziehungen notwendigerweise mit unterschiedlichen Formen differenzierter Integration auseinandersetzen muss.
[Sauer, 2017, c. 493-522]

3. КОНЦЕПТ «DER ZWEITE WELTKRIEG»

Erich Kästner
Die andere Möglichkeit

Wenn wir den Krieg gewonnen hätten,
mit Wogenprall und Sturmgebraus,
dann wäre Deutschland nicht zu retten
und gliche einem Irrenhaus.
Wenn wir den Krieg gewonnen hätten,
dann wär der Himmel national.
Die Pfarrer trügen Epauletten
Und Gott wär deutscher General.
Die Grenze wär ein Schützengraben.
Der Mond wär ein Gefreitenknopf.
Wir würden einen Kaiser haben
und einen Helm statt einem Kopf.

Wenn wir den Krieg gewonnen hätten,
dann wäre jedermann Soldat.
Ein Volk der Laffen und Lafetten!
Und ringsherum wär Stacheldraht!
Dann läge die Vernunft in Ketten.
Und stünde stündlich vor Gericht.
Und Kriege gäb's wie Operetten.
Wenn wir den Krieg gewonnen hätten -
zum Glück gewannen wir ihn nicht!

[URL: https://www.deutschelyrik.de/die-andere-moegkichkeit.html]

4. КОНЦЕПТЫ «DER ERSTE WELTKRIEG», «VERLORENE GENERATION»

Erich Maria Remarque
Drei Kameraden

1917. Flandern. Middendorf und ich hatten in der Kantine eine Flasche Rotwein gekauft. Damit wollten wir feiern. Aber wir kamen nicht dazu. Frühmorgens fing das schwere Feuer der Engländer an. Köster wurde mittags verwundet. Meyer und Deters fielen nachmittags. Und abends, als wir schon glaubten, Ruhe zu haben, und die Flasche aufmachten, kam Gas und quoll in die Unterstände. Wir hatten zwar rechtzeitig die Masken auf, aber die von Middendorf war kaputt. Als er es merkte, war es zu spät. Bis sie abgerissen und eine neue gefunden war, hatte er schon zuviel Gas geschluckt und brach bereits Blut. Er starb am nächsten Morgen, grün und schwarz im Gesicht. Sein Hals war ganz zerrissen – so hatte er mit den Nägeln versucht, ihn aufzukratzen, um Luft zu kriegen.

1918. Das war im Lazarett. Ein paar Tage vorher war ein neuer Transport angekommen. Papierverbände. Schwere Verletzungen. Den ganzen Tag fuhren die flachen Operationswagen herein und hinaus. Manchmal kamen sie leer wieder. Neben mir lag Josef Stoll. Er hatte keine Beine mehr, aber er wusste es noch nicht. Es war nicht zu sehen, weil die Decke über einem Drahtkorb lag. Er hätte es auch nicht geglaubt, denn er spürte Schmerzen in den Füßen. Nachts starben zwei Leute bei uns im Zimmer. Einer sehr langsam und schwer.

1919. Wieder zu Hause. Revolution. Hunger. Draußen immerfort Maschinengewehrgeknatter. Soldaten gegen Soldaten. Kameraden gegen Kameraden.

1920. Putsch. Karl Bröger erschossen. Köster und Lenz verhaftet. Meine Mutter im Krankenhaus.

1921 – Ich dachte nach. Ich wusste es nicht mehr. Das Jahr fehlte einfach. 1922 war ich Bahnarbeiter in Thüringen gewesen, 1923 Reklamechef einer Gummifabrik. Das war in der Inflation. Zweihundert Billionen Mark hatte ich monatlich verdient. Zweimal am Tage gab es Geld und hinterher jedesmal eine halbe Stunde Urlaub, damit man in die Läden rasen und etwas kaufen konnte, bevor der nächste Dollarkurs 'rauskam – dann war das Geld nur noch die Hälfte wert. <…>

[URL: https://bookscafe.net/read/remarque_erich-drei_kameraden-158122.html?ysclid=md6f25qdrg529580855#p2]

5. КОНЦЕПТ «HEINZELMÄNNCHEN»

August Kopisch
Die Heinzelmännchen zu Köln

Wie war zu Köln es doch vordem
Mit Heinzelmännchen so bequem!
Denn, war man faul, man legte sich
Hin auf die Bank und pflegte sich:
Da kamen bei Nacht,
Ehe man's gedacht,
Die Männlein und schwärmten
Und klappten und lärmten,
Und rupften
Und zupften,
Und hüpften und trabten
Und putzten und schabten...
Und eh ein Faulpelz noch erwacht, ...
War all sein Tagewerk... bereits gemacht!

<…> Neugierig war des Schneiders Weib,
Und macht sich diesen Zeitvertreib:
Streut Erbsen hin die andre Nacht,
Die Heinzelmännchen kommen sacht:
Eins fähret nun aus,
Schlägt hin im Haus,
Die gleiten von Stufen
Und plumpen in Kufen,
Die fallen
Mit Schallen,
Die lärmen und schreien
Und vermaledeien!
Sie springt hinunter auf den Schall
Mit Licht: husch husch husch husch! -
verschwinden all!

[URL: https://www.heinzels-wintermaerchen.de/heinzelmaennchen.html]

6. КОНЦЕПТЫ «KRANKHEIT», «GESUNDHEIT», «ZWISCHENMENSCHLICHE BEZIEHUNGEN»

Peter Stamm
Blitzeis

Das sind meine ersten Weihnachten in der Klinik», sagte Larissa, «und meine letzten. Es geht so schnell. Manchmal schalte ich den Fernseher aus, damit die Zeit nicht so schnell vergeht. Aber dann halte ich es noch weniger aus.» Wir schwiegen lange. <…>
«Warum erzählst du mir das?»
«Ich dachte, es interessiert dich. Deswegen bist du doch hier.»
«Ich weiß nicht», sagte ich, «ja, vielleicht».
«Ich kann mit niemandem sprechen hier. Sie sagen mir nicht die Wahrheit. Ich habe Angst. Und die Angst geht nicht weg.» <...> Larissa sprach schnell, und mir war, als wollte sie mir alles erzählen, woran sie in den letzten Monaten gedacht hatte. Als wollte sie mich zum Zeugen machen, mir ihr ganzes Leben erzählen, damit ich es aufschreibe.
Ich stand auf und verabschiedete mich von ihr. Sie fragte, ob ich zu Ihrer Beerdigung kommen werde, und ich sagte, nein, wahrscheinlich nicht. Als ich mich in der Tür noch einmal umdrehte, schaute sie in das Fenster. Am Nachmittag fuhr ich zurück. <…>

Публицистические тексты

7. КОНЦЕПТЫ «BERUF», «ARBEITSMARKT», «BILLIGLOHN»

Billiglohn auf Zeit
Werkstudenten - halber Lohn für gleiche Arbeit?

Der Verdacht liegt nahe: Wird der Bedarf an Fachkräften, der trotz Einstellungsstopp und regelmäßig wiederkehrender Kündigungswellen bei Siemens natürlich weiterhin existiert, mit günstigen Werkstudenten und Praktikanten gedeckt, statt sich teure regulär Beschäftigte zu leisten? Und würde dabei nicht der gewerkschaftliche Grundsatz „gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ mit Füßen getreten?

Einerseits versuchen viele Betriebsräte bereits, den Einsatz von Werkstudenten als günstige Fachkräfte zu verhindern, indem sie nur auf einige Wochen oder Monate befristete Verträge unterschreiben und jede Vertragsverlängerung kritisch prüfen. Damit will man auch der Einsparung regulärer Beschäftigungen vorbeugen. Andererseits ist es auch für Betriebsräte schwer, einen Eindruck vom Tätigkeitsprofil eines einzelnen Werkstudenten zu bekommen. Wo hört Hilfs- oder Zuarbeit auf und wo fängt gleichwertige, qualifizierte Arbeit an? In den Verträgen ist bezüglich des Tätigkeitsbereiches häufig von „Mitarbeit" oder „Projektassistenz", aber auch offen etwa vom „Aufbau eines Systems" die Rede. Als Verlängerungsgrund wird oft die hervorragende Zusammenarbeit gelobt und der Wunsch nach gemeinsamer Beendigung des Projektes ausgedrückt - besonders bei den noch günstigeren Praktikanten. <…> *[URL: https://www.dialog-igmetall.de/nachrichten/billiglohn-auf-zeit]*

8. КОНЦЕПТ «TAUSCHRING»

Ein Tauschring ist ein regionales Netzwerk von Menschen, die sich untereinander nachbarschaftlich helfen**.** Ein vereinfachtes Beispiel: Anna putzt gerne Fenster, dafür kann sie die Räder an ihrem Auto nicht wechseln. Gerhard ist handwerklich begabt und liebt Linzer Torte. Marianne backt gerne Kuchen, kann aber zum Fensterputzen auf keiner Leiter stehen. Im Tauschring schließt sich der Kreis: Marianne backt einen Kuchen für Gerhard, der wechselt die Räder von Annas Auto, und Anna putzt Mariannes Fenster.

In der Praxis laufen die Tauschgeschäfte kreuz und quer zwischen den Mitgliedern, und damit alle den Überblick haben, wer schon geholfen oder Hilfe in Anspruch genommen hat, braucht man eine zeitliche Verrechnungseinheit**.** Im Hofer Tauschring handelt es sich dabei um Schlappen**:** Eine Stunde entspricht zwanzig Schlappen. Gerhard beispielsweise bekommt für eine halbe Stunde Räderwechseln zehn Schlappen von Anna. Jede Tätigkeit hat dabei den gleichen Wert**,** eine Stunde Nachhilfe etwa ist genauso viel wert wie eine Stunde Staubsaugen. <…>

Tauschringe existieren selten auf dem Land. In den Dörfern gibt es in der Regel seit Urzeiten gute soziale Netzwerke, jeder kennt (fast) jeden, jeder hilft (fast) jedem. In der Stadt hingegen kann ein Tauschring seine Gute-Nachbarschaft-stiftende Wirkung gut entfalten: Wenn ich im unmittelbaren sozialen Umfeld niemanden habe, der mir beispielsweise ein Regal an die Wand dübelt, kann ich so jemanden im Tauschring leicht finden. *[URL: http://www.tauschring-hof.de/was-ist-ein-tauschring]*

9. КОНЦЕПТ «49-EURO-TICKET»

Der Bundestag hat über das geplante bundesweite 49-Euro-Ticket beraten.
Bundesverkehrsminister Wissing betonte, das Ticket werde auch Menschen auf dem Land nützen, weil die Abo-Preise dort höher seien als in der Stadt. Der stellvertretende Unions-Fraktionsvorsitzende Lange begrüßte zwar das Vorhaben, meinte aber, die Umsetzung werde dazu führen, dass Geld für die Sanierung von Bahnsteigen und neue Angebote fehlen werde. Der Linken-Politiker Riexinger bezweifelte, dass das 49-Euro-Ticket den Umstieg auf den klimafreundlichen Nahverkehr beschleunigen werde. Der SPD warf Riexinger vor, sie habe nicht genug für ein vergünstigtes Sozialticket gekämpft.
Das 49-Euro-Ticket soll im Mai als monatlich kündbares Abo eingeführt werden und bundesweit im Nah- und Regionalverkehr gültig sein.
[URL: https://www.deutschlandfunk.de/debatte-ueber-49-euro-ticket-108.html]

10. КОНЦЕПТ «OFFLINE IM URLAUB»

Sprecher:
Eine andere Möglichkeit: der sogenannte „Offline-Urlaub" mitten in der Natur. Auch der Biobauernhof „Laussabauer" in Österreich bietet seinen Gästen dieses Konzept an. Die Mobiltelefone werden hier beim Urlaubsbeginn eingesammelt.
Renate Baumann:
Ich nehme sie in Verwahrung. San's ausgeschaltet?

Die Idee ist, dass wir sehen und auch unsere Gäste sehen und fühlen können, dass man ohne Netz auskommt. Dass man sich mit sich selbst, mit den Partnern, mit den Kindern oder mit den anderen Urlaubsgästen, mit der Natur beschäftigen kann und unabhängig ist – ein paar Tage zumindest.
Sprecher:
Herbert und Renate Baumann organisieren diese Ferien das ganze Jahr hindurch auf ihrem Bauernhof – mit steigender Nachfrage. Als Unterkunft haben sie für die Gäste Blockhütten gebaut, natürlich ohne Internet. Und einen Fernseher gibt es auch nicht. Das Fernsehprogramm sieht hier so aus. Eine Auszeit von Handy und Internet: Das gönnt sich auch Astrid Schurowetz hier. Sie hat eine Reittour gebucht.
Astrid Schurowetz:
Ja, oh je, da schalt' ich auch total ab, vergiss alles zu Hause rundherum, konzentrier' mich aufs Pferd, auf die Natur und was das Pferd mir anzeigt und genieß' einfach. <…>
Für zu Hause werd' ich mir das auch mitnehmen. So zwei Stunden am Tag, dass ich mir vornehm', alle Medien mal weg. Ich leg' mich raus auf den Balkon, entspannt, les' ein Buch ohne Laptop daneben, ohne Handy. Ich muss nicht immer erreichbar sein. <…>
[URL: https://www.all-de.com/service/hoerverstehen/609-materialy-ot-dw-offline-im-urlaub.html]

11. КОНЦЕПТ « KARNEVAL IN DEUTSCHLAND»

«Ein ganzes Land in Feierlaune: Karneval in Deutschland»
Es geht wieder los: Karneval steht vor der Tür! In allen deutschen Städten warten feierwütige Faschingsfans sehnsüchtig auf den Start der sogenannten „fünften Jahreszeit". Pompöse Umzüge, coole Verkleidungen und jede Menge coole Events, wie beispielsweise die Mainzer Fastnacht, locken jedes Jahr zehntausende Besucher zum Karneval nach Deutschland.
Doch Moment mal. Wie heißt es denn nun richtig? Karneval, Fasching oder Fastnacht? Die Antwort lautet: alle Namen sind korrekt, es existieren sogar noch weitere Bezeichnungen. Welcher Begriff verwendet wird, hängt stark von der Region ab. Während beispielsweise der Begriff Karneval eher im rheinischen Raum verwendet wird, spricht man in Bayern und Sachsen von Fasching, in Hessen und dem Saarland hingegen von Fastnacht. Doch nicht nur bei der Namensgebung gibt es einen Unterschied. Karneval, Fasching – oder welchen Begriff man auch immer verwenden mag – wird oft je nach Region auf andere Weise gefeiert. In Deutschland blicken die verschiedenen Bundesländer auf eine Jahrhunderte alte Karnevals-Geschichte mit spannenden, individuellen Traditionen zurück.
Auch wenn Ausgelassenheit, Lebensfreude und der Spaß am Feiern überall an erster Stelle stehen, so gibt es doch einige regionale Unterschiede in der „Fünften Jahreszeit". Fast überall in Deutschland wird vom 11.11. um 11:11 Uhr bis Aschermittwoch gefeiert…

12. КОНЦЕПТЫ «POLITISCHER ASCHERMITTWOCH», «AMPELKOALITION», «BUNDESREGIERUNG»

«Söder über die Ampel: Schlechteste Regierung, die Deutschland je hatte»
CSU-Vorsitzende Markus Söder hat auf dem politischen Aschermittwoch in Passau schwere verbale Geschütze gegen die Ampel-Koalition in Berlin aufgefahren. „Dies ist die schlechteste Bundesregierung, die Deutschland je hatte", sagte Söder unter dem tosenden Applaus von rund 4000 Parteianhängern. „Alle reden von Zeitenwende, aber bisher ist es nur eine Zeitlupe."
Die frühere Verteidigungsministerin Christine Lambrecht (SPD) sei „eine Blamage für Deutschland" gewesen. Außenministerin Annalena Baerbock (Grüne) sei wegen unbedachter Äußerungen sogar zu einem Sicherheitsrisiko geworden.
Seine eigene Partei schwor er auf einen engagierten Landtagswahlkampf ein. „Das wird ein Marathon mit Volldampf", sagte Söder in seiner Rede beim politischen Aschermittwoch in Passau. Die Ausgangslage sei besser als 2018 und viel besser als nach der Bundestagswahl 2021. Da sei die Partei in einer „Delle", in einer „Depression" gewesen. Nun seien die CSU wieder im Aufwärtstrend und die Opposition verunsichert. „Die Umfragen sind wieder stabil, die Tendenz geht nach oben", sagte Söder.

In Bayern wird am 8. Oktober ein neuer Landtag gewählt. Alle aktuellen Umfragen sehen gute Chancen, dass die CSU ihre derzeitige Regierungskoalition mit den Freien Wählern fortsetzen kann. <…>
[URL: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/politischer-aschermittwoch-markus-soeder-zieht-ueber-die-ampel-her-18696970.html]

13. КОНЦЕПТ « ASYL IN DEUTSCHLAND »

«Neue Asyl-Regeln an den EU-Grenzen»:
Die Reform der Asylverfahren steht schon lange auf dem Plan der EU-Mitgliedsstaaten. Nun trafen sich die 27 Innenministerinnen und Innenminister, um über neue Asylregeln zu verhandeln. Bereits an den EU-Außengrenzen soll in Zukunft entschieden werden, ob ein Asylantrag Aussicht auf Erfolg hat. Das neue Verfahren soll Menschen abschrecken, die kaum Chancen auf Asyl haben.
Die EU will mit den neuen Regeln vor allem die Ersteinreiseländer Griechenland, Italien, Malta und Zypern entlasten. Doch nicht alle Mitgliedsstaaten haben der Reform zugestimmt. Denn EU-Staaten, die nur wenige oder gar keine Asylbewerber aufnehmen wollen, sollen eine Entschädigung zahlen. Polen und Ungarn weigern sich schon jetzt. <…>
Doch die Entscheidung der EU steht fest: In Zukunft soll schon an der Grenze entschieden werden, wer abgeschoben wird. Höchstens 12 Wochen soll das dauern. <…> Die neuen Verfahren betreffen auch Familien mit Kindern und unbegleitete Minderjährige.
Damit das Verfahren im nächsten Jahr starten kann, brauchen die Ersteinreiseländer neue Lager, in denen die Asylsuchenden bis zur Entscheidung bleiben können. <…> *[URL: https://learngerman.deutsche-welle.com/de/neue-asyl-regeln-an-den-eu-grenzen/l-65899887/lm]*

14. КОНЦЕПТЫ «BESTEUERUNG», «GLOBALE MINDESTSTEUER», «STEUERSYSTEM», «STEUERVERGÜNSTIGUNGEN»

«Kampf gegen Schlupflöcher: Besteuerung multinationaler Unternehmen»
Globale Akteure, nationale Steuergesetze
Es klingt spröde: "Abkommen über den Austausch länderbezogener Berichte". Dabei geht es bei dem Abkommen mit den USA um ein Thema, das in der globalen Wirtschaft von großer Bedeutung ist - wie kann gesichert werden, dass auch international tätige Unternehmen fair ihre Steuern zahlen.
"Wir haben global agierende Konzerne, aber natürlich nationale Steuereinheiten", sagt Katharina Beck, Finanzpolitikerin der Grünen. "Da ist es wichtig, ganz schnell miteinander in Informationsaustausch zu kommen. Und das war bisher eben nicht so, das musste auf Anfrage geschehen, jedes Jahr aufs Neue. Jetzt wird es automatisiert, und das ist sehr positiv zu bewerten." <…>
Steuern werden fällig, wo das Geld verdient wird
Schon vor zwei Jahren haben sich im Rahmen der OECD rund 130 Staaten weltweit auf eine globale Mindeststeuer geeinigt, die aus zwei Komponenten besteht. Unter anderem sollen international tätige Konzerne - insbesondere aus der Digitalbranche - nicht nur dort Steuern zahlen, wo der Firmensitz ist, sondern auch dort, wo sie ihre Geschäfte machen. <…>
Steuersatz von mindestens 15 Prozent
Einen Steuersatz von mindestens 15 Prozent sollen Unternehmen zahlen - viele Unternehmen in Deutschland begrüßen das, da die Steuersätze hierzulande höher liegen. Das Finanzministerium und die Grünen-Politikerin Beck betonen, man arbeite an der schnellen und unbürokratischen Umsetzung der internationalen Vereinbarungen für Deutschland. <…>
[URL: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/multinationale-konzerne-steuern-schlupfloecher-101.html]

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Литературно-концептный минимум студента-международника – корпус художественных текстов, рекомендованных для ознакомления студентам бакалавриата / магистратуры

Произведения детской литературы немецких, австрийских и швейцарских авторов:

Bote, Hermann: Till Eulenspiegel
Ende, Michael: Die unendliche Geschichte; Momo
Funke, Cornelia: Tintenherz
Grimm, Jacob und Wilhelm: Aschenputtel; Das tapfere Schneiderlein; Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich; Der gestiefelte Kater; Der süße Brei; Der Wolf und die sieben jungen Geißlein; Die Bremer Stadtmusikanten; Die goldene Gans; Die Sterntaler; Dornröschen; Frau Holle; Hans im Glück; Hänsel und Gretel; König Drosselbart; Rapunzel; Rotkäppchen; Rumpelstilzchen; Schneeweißchen und Rosenrot; Schneewittchen: Tischlein deck dich; Brüderchen und Schwesterchen u.a. Märchen
Kästner, Erich: Emil und die Detektive; Das fliegende Klassenzimmer; Pünktchen und Anton
Preußler, Otfried: Krabat; Der Räuber Hotzenplotz; Das kleine Gespenst
Spyri, Johanna: Heidi

Ключевые произведения немецких, австрийских и швейцарских авторов:

Aust, Stefan: Der Baader-Meinhof-Komplex
Bachmann, Ingeborg: Malina; Der gute Gott von Manhattan
Böll, Heinrich: Die verlorene Ehre der Katharina Blum; Das Brot der frühen Jahre; Ansichten eines Clowns
Brecht, Bertold: Mutter Courage und ihre Kinder; Der kaukasische Kreidekreis; Die heilige Johanna der Schlachthöfe; Die Dreigroschenoper; Der gute Mensch von Sezuan
Buchheim, Lothar-Günther: Das Boot
Büchner, Georg: Woyzeck
Busch, Wilhelm: Max und Moritz
Dürrenmatt, Friedrich: Das Versprechen; Die Physiker; Der Richter und sein Henker; Der Besuch der alten Dame
Eichendorff von, Joseph: Aus dem Leben eines Taugenichts
Fallada, Hans: Jeder stirbt für sich allein
Fontane, Theodor: Effie Briest; Irrungen, Wirrungen
Frank, Anne: Tagebuch
Frisch, Max: Homo Faber; Biedermann und die Brandstifter; Andorra; Fragebogen
Goethe von, Johann Wolfgang: Faust; Iphigenie auf Tauris; Die Leiden des jungen Werthers
Grass, Günter: Die Blechtrommel; Katz und Maus; Im Krebsgang
Hahn, Ulla: Herz über Kopf (Lyrik); Das verborgene Wort
Heine, Heinrich: Deutschland – Ein Wintermärchen; Die Harzreise; Atta Troll – Ein Sommernachtstraum
Hesse, Hermann: Der Steppenwolf; Unterm Rad
Jelinek, Elfriede: Die Klavierspielerin
Kafka, Franz: Der Prozess; Die Verwandlung
Kästner, Erich: Fabian
Keller, Gottfried: Der grüne Heinrich; Romeo und Julia auf dem Dorfe, Kleider machen Leute
Kempowski, Walter: Deutsche Chronik
Kleist von, Heinrich: Prinz Friedrich von Homburg; Der zerbrochene Krug
Lessing, Gotthold Ephraim: Nathan der Weise
Mann, Klaus: Mephisto
Mann, Thomas: Buddenbrooks: Verfall einer Familie; Der Zauberberg; Der Tod in Venedig; andere Erzählungen
Morsbach, Petra: Opernroman; Gottesdiener
Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften
Remarque, Erich Maria: Im Westen nichts Neues
Schiller, Friedrich: Maria Stuart; Die Räuber; Kabale und Liebe
Schlink, Bernhard: Der Vorleser
Schnitzler, Arthur: Traumnovelle; Fräulein Else; Anatol
Seghers, Anna: Das siebte Kreuz
Storm, Theodor: Der Schimmelreiter
Zweig, Stefan: Schachnovelle; Sternstunden der Menschheit

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Группы студентов, участвовавшие в подготовительном и основном этапах опытного обучения

Таблица 1

Группы студентов, участвовавшие в подготовительном этапе опытного обучения (входившие в учебную нагрузку автора исследования)

2021-2022 учебный год	
Первый семестр. Группы:	Второй семестр. Группы:
1 ФУП 26 (8 часов в неделю) 2 МЭО 1 (6 часов в неделю) 2 МО 43 (2 часа в неделю) 4 ФУП 24 (2 часа в неделю) Вт. 4 ФПЭК 10 (2 часа в неделю)	1 ФУП 26 (6 часов в неделю) 2 МЭО 1 (6 часов в неделю) 3 МП 26 (2 часа в неделю) Вт. 3 МО 24 (2 часа в неделю)
2022-2023 учебный год	
Первый семестр. Группы:	Второй семестр. Группы:
1 МЭО 27 (8 часов в неделю) 3 МЭО 1 (4 часа в неделю) 3 МЭО 29+33 (2 часа в неделю) 4 МЖ 5 (2 часа в неделю) 4 МЭО 1 (2 часа в неделю) 2 маг МП 14 (2 часа в неделю)	1 МЭО 27 (6 часов в неделю) 3 МЭО 1 (4 часа в неделю) 2 МБ 4 (2 часа в неделю) 3 МБ 4 (2 часа в неделю) 4 МЖ 3 (2 часа в неделю) 4 МЖ 24 (2 часа в неделю) Вт. 4 МЖ 9 (2 часа в неделю)
Всего **111 студентов** в группах, входящих в учебную нагрузку автора	

[Источник: составлено автором]

Таблица 2

Группы студентов, участвовавшие в подготовительном этапе опытного обучения (изучавшие немецкий язык по учебному пособию «Im Klartext»)

2021-2022 учебный год	
Первый семестр. Группы:	Второй семестр. Группы:
Вт. 2 МЭО 8 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 10 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 15 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 23(6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 31 (6 часов в неделю) Вт. 2 ФПЭК 1 (6 часов в неделю) Вт. 2 ФПЭК 6 (6 часов в неделю)	Вт. 2 МЭО 8 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 10 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 15 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 23(6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 31 (6 часов в неделю) Вт. 2 ФПЭК 1 (6 часов в неделю) Вт. 2 ФПЭК 6 (6 часов в неделю)

2022-2023 учебный год	
Первый семестр. Группы:	Второй семестр. Группы:
Вт. 2 МЭО 9 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 15 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 27 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 33(6 часов в неделю) Вт. 2 МП 3 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 10 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 16 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 19 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 29 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 1 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 7 (6 часов в неделю)	Вт. 2 МЭО 9 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 15 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 27 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 33(6 часов в неделю) Вт. 2 МП 3 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 10 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 16 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 19 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 29 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 1 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 7 (6 часов в неделю)
Всего **137 студентов** в группах, изучавших НЯ по учебному пособию «Im Klartext»	

[Источник: составлено автором]

Таблица 3

Группы студентов, участвовавших в основном этапе опытного обучения (учебное пособие «Im Klartext», авторы О.В. Принципалова, Н.Е. Меркиш, Т.П. Кирина)

2023-2024 учебный год	
Первый семестр. Группы:	Второй семестр. Группы:
Вт. 1 МО (ИМОиУ 1) (6 часов в нед.) Вт. 1 МО (ИМОиУ 2) (6 часов в нед.) Вт. 2 МЭО 11 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 18 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 30 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 34/1+37+45 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 42 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 8 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 11 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 20 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 30 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 1 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 6 (6 часов в неделю)	Вт. 1 МО (ИМОиУ 1) (6 часов в нед.) Вт. 1 МО (ИМОиУ 2) (6 часов в нед.) Вт. 2 МЭО 11 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 18 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 30 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 34/1+37+45 (6 часов в неделю) Вт. 2 МЭО 42 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 8 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 11 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 20 (6 часов в неделю) Вт. 2 МП 30 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 1 (6 часов в неделю) Вт. 2 ИМТУР 6 (6 часов в неделю)
Всего **96 студентов** в группах, изучавших НЯ по учебному пособию «Im Klartext»	

[Источник: составлено автором]

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Примеры медиатекстов, эксплицирующих содержание культурных концептов и использованных в рамках опытного обучения на промежуточном этапе: второй - третий год изучения НЯ в бакалавриате
(тексты представлены в сокращенном варианте)

1. КОНЦЕПТ «BERUF DIPLOMAT»

Audiotext «Traumberuf Diplomat»
Beruf eines Diplomaten ist für viele Uni-Absolventen ein Traumberuf. Aber der Weg zu diesem Beruf ist steinig: Nur die allerbesten Bewerber ergattern einen Platz an der **Akademie des Auswärtigen Amts** in Berlin.
Idyllischer könnte die Akademie des Auswärtigen Amts nicht liegen. Inmitten von Wald und saftigen Wiesen, direkt am Ufer des Tegeler Sees bekommen die angehenden Diplomaten den letzten Schliff. Es scheint fast so, als sollten sie hier noch einmal Kraft tanken, bevor sie an die Botschaften in Rom, Minsk oder Addis Abeba geschickt werden. Aber das stimmt nur zum Teil: Der Stundenplan der Attachés - so heißen die angehenden Diplomaten - ist prall gefüllt.
Wer hier ausgebildet wird, hat bereits einen **Studienabschluss** - und bekommt nun noch einen einjährigen Crash-Kurs obendrauf. Christian Doktor ist einer der 35 Attachés. Um einen Platz an der Akademie des Auswärtigen Amts zu erobern, musste Christian Doktor sich gegen etwa 1500 Mitbewerber durchsetzen und in einem mehrstufigen Auswahlverfahren zeigen, dass er sich für den Diplomatenberuf eignet. <…>
Wer Diplomat werden will, muss außerdem bereit sein, alle drei Jahre in einem anderen Land zu arbeiten. "Deswegen sprechen wir immer von einer Lebensentscheidung und nicht von einer Berufsentscheidung."

2. КОНЦЕПТЫ «ARBEIT», «FRAUEN AM ARBEITSMARKT»

Kritik: In Deutschland werden Frauen schlecht bezahlt
EU-Kommissar Vladimir Spidla hat kritisiert, dass Frauen in Deutschland schlecht bezahlt werden. Sie verdienen 22 Prozent weniger als Männer. Damit gehört Deutschland zu den Schlusslichtern in der EU.
Die EU-Kommission hat festgestellt, dass Frauen in Deutschland viel schlechter bezahlt werden als Männer. <…> In der gesamten Europäischen Union verdienen Frauen im Durchschnitt 15 Prozent weniger als Männer. Die Arbeitgeber spielen bei der Bekämpfung von Lohnunterschieden in der EU eine Schlüsselrolle. "Ich fordere die **Arbeitgeber** auf, das Prinzip gleicher Lohn für gleiche **Arbeit** auch wirklich anzuwenden", sagte Spidla.
Der EU-Kommissar verlangte, dass mehr Frauen in Führungspositionen arbeiten sollten. Außerdem sollte es für Frauen leichter gemacht werden, **Familie und Arbeit** zu verbinden. Denn wenn eine Familie Kinder bekommt, sind es meist die Frauen, die beruflich zurückstecken. In der EU haben nur 62 Prozent der Frauen mit Kindern einen Job. Männer mit Kindern arbeiten zu 91 Prozent. "Das ist nicht länger akzeptabel", sagte Spidla. *[URL: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/loehne-ts-106.html]*

3. КОНЦЕПТ «AUSLÄNDER»

Mehr Mitwirkung für Migranten
Ausländer in Deutschland haben nicht die vollen Bürgerrechte. An Landtags- und Bundestagswahlen dürfen sie nicht teilnehmen. Bei Kommunalwahlen dürfen nur EU-Bürger wählen. Politiker diskutieren über eine Änderung.

Yasemin ist in Deutschland geboren. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. Deshalb besitzt sie einen türkischen Pass. Sie hat in Deutschland Abitur gemacht und studiert jetzt Medizin. Obwohl Yasemin schon ihr Leben lang in Deutschland wohnt, darf sie nicht wählen gehen.
Yasemin ist kein Einzelfall. Bei Landtags- und Bundestagswahlen haben Ausländer, egal wo sie herkommen, kein Wahlrecht. Bei Kommunalwahlen dürfen nur EU-Bürger wählen. Menschen, die aus Staaten kommen, die nicht der EU angehören, dürfen auch auf kommunaler Ebene nicht wählen. <…>
Auch in anderen Ländern wird über das Thema diskutiert. "Es gibt eine Tendenz, dass immer mehr Länder ein kommunales Wahlrecht für Ausländer einführen", weiß Professor Dietrich Thränhardt. In den USA gibt es die Diskussion schon lange nicht mehr. Dort fand im Jahr 1920 die letzte Wahl statt, bei der Ausländer noch nicht wählen durften.

4. КОНЦЕПТ «SPRACHLICHE IDENTITÄT»

Sprache ist Identität
Ob Englisch, Chinesisch oder Isländisch: Sprache ist Teil einer Kultur. Weltweit gibt es 7000 gesprochene Sprachen. Doch die Hälfte dieser Sprachen ist vom Aussterben bedroht.
In der Sprache der Inuit auf Nord-Grönland werden Entfernungen nicht in Kilometern gemessen, sondern in "sinik“ - in "Schlaf“. Die Menschen fragen sich: Wie oft musste ich schlafen, um von einem Ort zu einem anderen Ort zu kommen? In einem Land mit widrigen Wetterbedingungen sind Angaben wie "Kilometer“ oder "Stunde“ sinnlos.
Weltweit gibt es 7000 bekannte, gesprochene Sprachen. Doch diese Sprachenvielfalt könnte verkümmern. Denn die Hälfte der Sprachen ist vom Aussterben bedroht. In China zum Beispiel gibt es mindestens sieben Sprachgruppen mit mehr als 130 Dialekten. Doch seit den 1950er Jahren ist Mandarin die offizielle Sprache. Dabei können nur gut die Hälfte der 1,3 Milliarden Chinesen Mandarin sprechen. Ein Problem, das es nicht nur in China gibt. Weltweit gehen auf diese Weise viele Minderheitensprachen und Dialekte einfach verloren. Doch auf der anderen Seite gibt es ein neues Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Sprache, Kultur und Identität. So werden heute etwa auch Sprachen schriftlich festgehalten, die früher nur mündlich überliefert wurden.

5. КОНЦЕПТ «KLIMAWANDEL»

Audiotext «Nachhaltigkeit und Klimawandel»
Du weißt sicher, dass der Klimawandel fast nicht mehr aufzuhalten ist. <…> Fangen wir an mit der Müllvermeidung. Bei uns sind die Mülltonnen immer sehr voll. Und ich bringe viel **Plastikmüll** zum Container. <…>
Beim **Energiesparen** macht die Sache schon fast Spaß: Ich versuche jedes Jahr, weniger Strom zu verbrauchen. Denn in Deutschland kommt viel Strom noch aus Kohlekraftwerken, und die sind für das Klima schädlich. Ich beziehe zwar Ökostrom, also Strom, der aus regenerativen Energien wie Wind und Sonne kommt, aber trotzdem geht es ums Sparen. Mach das Licht aus, wenn Du einen Raum verlässt. Kaufe Dir LED-Lampen, die viel weniger Strom brauchen als Glühbirnen. <…>
Am schwierigsten finde ich es, mein Verhalten zu ändern, was den **Verkehr** angeht. Aber genau hier geht es um die sogenannte CO2-Bilanz und den Klimawandel. Wir sollten weniger unterwegs sein. Vor allem weniger fliegen. <…>
Drei Punkte habe ich noch für Dich. Einer davon sind **Bio-Produkte.** Ich weiß nicht, wie es in Deinem Land ist, aber in Deutschland kann man mittlerweile überall Bio-Produkte kaufen. Darüber gab es auch eine Slow German-Episode. Bei der Herstellung von Bio-Produkten werden keine Pestizide und kein Kunstdünger eingesetzt. Das ist nicht nur besser für die Umwelt und das Klima, sondern auch für Deine Gesundheit! <…> *[URL: https://slowgerman.com/folgen/sg202kurz.pdf]*

6. КОНЦЕПТ «ENERGIEWENDE»

Videotext «Saubere Energie aus Norddeutschland»
Deutschland will seine Energie in Zukunft nicht mehr so produzieren, dass dies der Umwelt schadet. Strom, der aus Wind produziert wird, spielt dabei eine wichtige Rolle. In Norddeutschland weht sehr viel Wind, und es gibt dort schon mehr Windstrom, als gebraucht wird. <…>
SPRECHER:
Rehe haben hier noch viel Platz. Auch wenn ganz Nordfriesland vollgestellt ist mit **Windrädern**. Schon vor über zwanzig Jahren fing das an. Strom aus **erneuerbaren Energien** – das hat die Bauern hier reich gemacht. Einer von ihnen: Reinhard Christiansen. Er produziert wesentlich mehr Strom, als er verkaufen kann. <…>
SPRECHER:
Und zum Teil passiert das auch schon: **Grüner Strom** für **Elektro-Autos**, sauberer geht's nicht. In Nordfriesland wird die Nutzung von E-Autos subventioniert.
DIETER GESEWSKY:
Die **E-Mobilität** hat mich schon oder hat uns schon länger interessiert. Und wir haben dann hier in der Region ja die Möglichkeit gehabt, für einen relativ günstigen Preis diesen Wagen zu leasen, und damit eben auch die Möglichkeit, zwei, drei Jahre auszuprobieren, wie das mit der E-Mobilität sich im Alltag verhält. <…>
SPRECHER:
Jahrelang wurden die erneuerbaren Energien von der Bundesregierung mit Milliarden subventioniert, um die sogenannte **Energiewende** zu erreichen – weltweit einzigartig. <…>

7. КОНЦЕПТЫ «WIEDERVEREINIGUNG», «WENDE»

Jugend nach der Wende
Jugendliche in Ostdeutschland sehen bei sich kaum noch Unterschiede zu ihren westdeutschen Altersgenossen. Und doch wuchsen sie in einem anderen Deutschland auf. Viele wollen nach der Schule nach Westdeutschland ziehen.

Frankfurt an der Oder liegt direkt an der polnischen Grenze. Für einige **Westdeutsche** steht das für hohe **Arbeitslosigkeit** und Verfall. Die Schüler eines Frankfurter Gymnasiums sind von solchen Vorurteilen genervt. Florian Hundertmark erzählt: "Wenn jemand über uns berichtet, dann geht es doch eh nur um Arbeitslose oder Rechtsradikale. Da kann man ja als Wessi nichts Tolles von Frankfurt denken."
Wenn Jugendliche aus Frankfurt an der Oder an die **deutsche Einheit** denken, geht es nicht um Politik oder Geschichte. Es geht um ihre Zukunft auf dem Arbeitsmarkt. In **Ostdeutschland** gibt es mit 11,5 Prozent fast doppelt so viele Arbeitslose wie in **Westdeutschland**. <…> Es gibt immer noch ökonomische Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland. Auch die Ausdrücke **"Ossi"** und **"Wessi"** tauchen noch auf. <…>

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Примеры медиатекстов, эксплицирующих содержание культурных концептов и использованных в рамках опытного обучения на продвинутом этапе: четвертый год изучения НЯ в бакалавриате, изучение НЯ в магистратуре
(тексты представлены в сокращенном варианте)

1. КОНЦЕПТЫ «DEUTSCHE EINHEIT», «ALTE UND NEUE BUNDESLÄNDER»

Trotz Wiedervereinigung: Beim Vermögen hinken die Ossis noch immer hinterher
Deutschland, einig Vaterland? Von wegen! Ost und West sind wirtschaftlich immer noch geteilt. Auch in anderen Bereichen gibt es wichtige Unterschiede.
Carsten Schneider (SPD), Staatsminister und Ostbeauftragter der Bundesregierung, bemüht sich an diesem Mittwochnachmittag um Optimismus. Der gebürtige Erfurter mit leichtem Thüringer Akzent stellt im Haus der Bundespressekonferenz den Bericht der Bundesregierung „Zum Stand **der Deutschen Einheit**“ vor. <…>
Im Bewusstsein der Bürger ist Deutschland noch lange nicht vereint: Laut dem aktuellen RTL/ntv-Trendbarometer des Meinungsforschungsinstituts Forsa überwiegt für 75 Prozent der Ostdeutschen das Trennende zwischen **den alten und neuen Ländern**. Nur 21 Prozent sehen Ost und West als zusammengewachsen. <…>
Ostdeutsche haben weniger Rücklagen, verdienen und erben weniger
Woran liegt es, dass die Deutschen auch 33 Jahre nach der Wende nicht zu einem Volk zusammengewachsen sind? Das hat auch wirtschaftliche Gründe: Wenn man Berlin ausklammert, besteht zwischen Ost und West nach wie vor ein Lohngefälle von 15 Prozent. Laut dem Gehaltsreport 2023 von Stepstone liegt das Mediangehalt **der Ostdeutschen** bei rund 38.700 Euro, während **die Westdeutschen** im Schnitt 45.500 Euro im Jahr verdienen. <…>
Ostdeutschland: Weniger Wohlstand, dafür Geschlechterparität
Dabei wollte Schneider bei der Vorstellung des Berichts eigentlich gute Nachrichten verbreiten. Zum Beispiel, dass jetzt „endlich“ die **Rente** zwischen Ost und West angeglichen sei: Immerhin ist ein Rentenpunkt in Ost und West mit 37,60 Euro nun gleich viel wert.
In einigen Punkten schneidet der Osten laut Schneider sogar besser ab: So wird **der soziale Zusammenhalt** im Osten laut einer Umfrage als stärker empfunden. <…>
[URL: https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/deutschland-einig-vaterland-diese-risse-gehen-durch-ost-und-west-li.436196]

2. КОНЦЕПТЫ «DEUTCHE WIRTSCHAFT», «WIRTSCHAFTSPOLITISCHE DISKUSSION»

Weg vom kurzfristigen Denken
Die Wirtschaftsweisen warnen in ihrem Jahresgutachten: In Deutschland mangele es an Investitionen, die Produktivität sinke und die alternde Gesellschaft schaffe Probleme. Der Politik empfehlen sie langfristige Maßnahmen.
Seit Monaten dreht sich die wirtschaftspolitische Diskussion fast nur um ein Thema: die mögliche Subventionierung energieintensiver Unternehmen durch einen Industrie- beziehungsweise Brückenstrompreis. Diese Worte tauchen jedoch auf keiner der mehr als 400 Seiten des neuen Jahresgutachtens der Wirtschaftsweisen auf. Die fünf Mitglieder des "Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung" lenken den Blick vielmehr auf mittel- und langfristige Probleme der deutschen Wirtschaft. <…>
Deutschland - der "kranke Mann Europas"?
Allerdings: Diese Differenz hat dem Urteil der Ökonomen zufolge bereits mit der erwähnten Wachstumsschwäche zu tun. Denn während sich die meisten anderen Industriestaaten schneller von

der Corona-Krise erholt haben, hinkt Deutschland weiter hinterher. Manche, wie der britische "Economist", sprechen schon wieder vom "kranken Mann".
Soweit würden die Wirtschaftsweisen sicher nicht gehen, doch sie legen den Finger in die Wunde: Wegen der andauernden Investitionsschwäche veraltet der Kapitalstock. Trotz höherer Beschäftigung steigt das reale Bruttoinlandsprodukt nicht - das bedeutet: die Produktivität sinkt. Und mittelfristig droht wegen der Alterung der Gesellschaft das Arbeitsvolumen auch noch abzunehmen. <…>
Und was sagt die Politik?
Für die Opposition ist klar: "Das ganze Gutachten ist eine einzige Klatsche für die Ampel", so CDU-Fraktionsvize Jens Spahn. Deutschland brauche dringend eine wirtschaftspolitische Wende: "Strom ist viel zu teuer, deswegen muss die Stromsteuer runter. Arbeit muss sich wieder mehr lohnen, Steuern und Abgaben müssen auch runter." <…>
[URL: https://www.tagesschau.de/wirtschaft/konjunktur/wirtschaftsweise-jahresgutachten-110.html]

3. КОНЦЕПТ «BUNDESHAUSHALT»

Einigung im Streit um Bundeshaushalt
Die Spitzen der Ampelkoalition haben nach Informationen des *ARD-Hauptstadtstudios* in ihren Gesprächen über den Bundeshaushalt für 2024 eine Einigung erzielt. Details sollen im Laufe des Tages bekanntgegeben werden.
Die Spitzen der Ampel-Koalition haben nach Informationen des *ARD-Hauptstadtstudios* eine Einigung über den Bundeshaushalt für 2024 erzielt. Details sollen im Laufe des Tages bekanntgegeben werden. <…>
Lösung der Haushaltskrise nach vier Wochen
Damit steht fast vier Wochen nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts eine Lösung der Haushaltskrise, die die Ampel-Regierung stark unter Druck gesetzt hat. Bundeskanzler Olaf Scholz (SPD), Vizekanzler Robert Habeck (Grüne) und Finanzminister Christian Lindner (FDP) hatten seitdem beraten, wie ein 17 Milliarden Euro großes Loch im Etat für das kommende Jahr gestopft werden kann. Außerdem ging es darum, wie Investitionen in den Klimaschutz und die Modernisierung der Wirtschaft trotz des Urteils möglich gemacht werden können. Denn es fehlen 60 Milliarden Euro im sogenannten Klima- und Transformationsfonds, die für Vorhaben in den nächsten Jahren schon fest eingeplant waren. Allein für das kommende Jahr geht es hier um 13 Milliarden Euro.
Die Karlsruher Richter hatten eine Umwidmung im Etat von 2021 für nichtig erklärt und entschieden, dass die Bundesregierung Notlagenkredite nicht für spätere Jahre zurücklegen darf. <…>
[URL: https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/bundeshaushalt-einigung-100.html]

4. КОНЦЕПТЫ «HAUSHALTSKRISE», «AKTUELLE POLITISCHE LAGE DEUTSCHLANDS»

Regierungserklärung zur Haushaltskrise
Wie raus aus dem Trümmerfeld?
Der Plan, Koalitionsvorhaben über Schattenhaushalte zu finanzieren, ist nicht aufgegangen. Der Etat für 2024 wackelt, die Koalition ist zerstrittener denn je. Und der Kanzler? Der blieb bislang unkonkret. Heute muss er sich erklären. <…>
Klimaschutzprojekte stehen zur Disposition
Auch die Grünen schauen besorgt auf die kommenden Wochen und eine Lösung, wie man den Haushalt 2024 stemmen kann. Klimaschutzprojekte, die aus dem Klima- und Transformationsfonds (KTF) gefördert werden sollten, stehen zur Disposition.
60 Milliarden Euro in den kommenden vier Jahren, also 15 Milliarden pro Jahr, sind im KTF nach dem Karlsruher Urteil einfach weg. Sie fehlen für Investitionen in die Industrie sowie den Klimaschutz, und darum lässt Wirtschaftsminister Robert Habeck keinen Moment aus, zu erklären, warum die so wichtig seien. Immer wieder nehmen die Grünen die klimaschädlichen Investitionen ins Visier- Kürzungen, bei denen die FDP sich nun bewegen müsste.

Wo ist der Kanzler?
Und der Kanzler? Der bleibt seit Tagen unkonkret. Verspricht vereinzelt auf öffentlichen Terminen die industrielle Modernisierung, redet von Entlastungen, wo sie denn nötig seien, versucht Ruhe in die Debatte zu bringen. Er verspricht dabei nie etwas und lässt auch keine Fragen zu, seit Tagen verfolgt er diesen Kommunikationsstil. Doch in der Regierungserklärung wird er nun zumindest einen Weg zeigen müssen, was die Ampel-Regierung sich noch leisten kann und will.
Denn sollte er dabei nicht bald konkreter werden, könnte die Unruhe in der Bevölkerung wachsen, befürchten auch Politologen. Allein die Regierungserklärung des Kanzlers wird aber nicht die Lösung sein für das haushaltspolitische Trümmerfeld. Vor den Ampel-Parteien liegen noch lange Debatten, auch in Koalitionsausschüssen, in denen sie sich über die Ausgaben und Prioritäten für 2024 einigen müssen.
[URL: https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/scholz-regierungserklaerung-haushalt-100.html]

5. КОНЦЕПТ «WELTKLIMAGIPFEL»

Weltklimagipfel COP28 in Dubai
"Unsere Enkel müssen mit den Konsequenzen leben"
Auf der Weltklimakonferenz haben sich eine Reihe von Staats- und Regierungschefs versammelt - an sie richtete König Charles einen dringlichen Appell. Er und auch UN-Generalsekretär Guterres forderten mehr Anstrengungen im Kampf fürs Klima.
Es ist der größte Klimagipfel, den die Welt bisher gesehen hat, und die Aufgaben sind entsprechend - fast 200 Staaten ziehen in Dubai Bilanz, was sie beim Klimaschutz geschafft haben, um künftig mehr zu tun. Nach den Worten von UN-Generalsekretär Antonio Guterres ist schon jetzt klar: Die Weltgemeinschaft sei meilenweit von den Zielen entfernt, die sie sich selbst 2015 in der Pariser Klimavereinbarung gesteckt hat.
Guterres' Botschaft richtet sich auch und gerade an das Gastland, die Vereinigten Arabischen Emirate, die durch den Verkauf von Öl reich geworden sind: "Das 1,5-Grad-Ziel ist nur erreichbar, wenn wir aufhören, fossile Energien zu nutzen - nicht deren Nutzung reduzieren oder vermindern, sondern aussteigen mit einem klaren Fahrplan in Einklang mit dem 1,5-Grad-Ziel." <…>
Fonds gegen klimabedingte Schäden
Anders als frühere Klimagipfel hat die Konferenz in Dubai mit einer vertrauensbildenden Maßnahme begonnen: Gestern haben die Staaten gleich zu Beginn einen lange umstrittenen Fonds arbeitsfähig gemacht, um klimabedingte Schäden und Verluste vor allem in ärmeren Ländern auszugleichen.
Umweltverbände werten das als historischen Schritt. Harjeet Singh vom Dachverband CAN sagt aber auch: "Wir können nicht nur über den Ausgleich für Schäden und Verluste reden, wir müssen die Ursachen angehen. Wir wissen: Mehr fossile Brennstoffe bedeutet mehr Schäden und Verluste".
Am Nachmittag sind beim Klimagipfel viele Staats- und Regierungschefs und -chefinnen aufgetreten. Bundeskanzler Scholz soll morgen im Plenum sprechen.
[URL: https://ard.social/@tagesschau/111505991489474163]

6. КОНЦЕПТ «KOHLEAUSSTIEG»

Kommentar zum Kohleausstieg
Rolle rückwärts mit den falschen Argumenten
Wenn FDP-Chef Lindner beim geplanten Kohleausstieg wieder beim Jahr 2038 bleiben wolle, dann sei das eigentlich richtig, kommentiert Ann-Kathrin Jeske. Seine Argumente seien aber die falschen und kein Dienst an der Demokratie.
Auch ein blindes Huhn fängt mal ein Korn, möchte man Christian Lindner zurufen, der fordert, den Kohleausstieg im Jahr 2038 zu belassen. Seine Argumente sind zwar die falschen, aber zumindest im Ergebnis hat er recht. Denn das Jahr 2038 ist kein parteipolitisch festgelegter Zeitpunkt, um aus der

Braunkohleförderung auszusteigen. Es ist das Ergebnis eines gesellschaftlichen Kompromisses der Kohlekommission. <…>

Es geht um Klima und Arbeit

Die damalige schwarz-rote Bundesregierung zeigte damit, dass sie – zumindest beim Kohleausstieg – verstanden hatte: Es gibt gesellschaftliche Fragen, die größer sind als eine Legislaturperiode. Der Ausstieg aus der Braunkohle ist so eine Entscheidung, weil es für beide Seiten um die Existenz geht: Für die Klimabewegung um das Leben künftiger Generationen, für die Kohlekumpel um ihre Identität und wirtschaftliche Existenz.

Die Kohlekommission bezog beide mit ein und war deshalb ein Positivbeispiel dafür, wie richtungsweisende Entscheidungen in einer demokratischen Gesellschaft so getroffen werden können, dass möglichst viele mitgenommen werden. <…>

Lindner will nur die Grünen diffamieren

Die Grüne Partei könnte damit auch ein Zeichen in den Osten des Landes senden: Nämlich, dass sie den Wert der Arbeit der Menschen in den Kohlerevieren dort anerkennt, die ohnehin vor einer riesigen Transformation stehen.

Was aber hat mit dem all dem nun FDP-Chef Christian Lindner zu tun? Der FDP-Chef ist weder Sprachrohr der Klimabewegung noch setzt er sich für die Arbeiter in den Kohle-Revieren ein. <…> Lindner zeigt mit seiner Rhetorik, den vorgezogenen Kohleausstieg 2030 als „Traum“ zu bezeichnen, nur erneut, dass es ihm vor allem darum geht, den eigenen Koalitionspartner, die Grünen, öffentlich zu diskreditieren, anstatt hinter verschlossenen Türen über die Sache zu reden. Das hilft weder der Demokratie, noch dem Klima und auch nicht der Wirtschaft.

[URL: https://www.deutschlandfunk.de/lindner-zum-kohleausstieg-kommentar-100.html]

7. КОНЦЕПТ «AMPEL-KRACH»

Kommentar zum Ampel-Krach

Zerrüttete Beziehung zwischen Grünen und FDP

Mit ihren anhaltenden Streitigkeiten sorgen **Grüne** und **FDP** dafür, dass die Bundesregierung auf vielen Politikfeldern erstarrt oder zumindest gelähmt ist. Hauptprofiteur ist die **AfD**, kommentiert Peter Stefan Herbst.

Es wächst nicht zusammen, was nicht zusammengehört. Gegensätzliche Positionen und völlig unterschiedliche Politikansätze von Grünen und FDP spalten einmal mehr die **Ampel-Koalition** und gefährden die Handlungsfähigkeit der Bundesregierung. <…>

Immer häufiger wird sich jetzt wechselseitig „Wortbruch“ oder „Erpressung“ vorgeworfen. Die Beziehungen zwischen Grünen und FDP sind erkennbar zerrüttet, die Fähigkeit zu Kompromissen stark eingeschränkt und die Bundesregierung damit auf vielen Politikfeldern erstarrt oder zumindest gelähmt. Wenn die einen immer mehr und die anderen immer weniger Regulierung wollen, wird es schwierig. Die FDP setzt grundsätzlich auf die **Freiheit**, den **Markt** und weniger **Staat**, die Grünen auf **staatliche Steuerung**, **Förderprogramme** und nicht zuletzt Verbote. <…>

Statt Sicherheit, Stabilität und Orientierung zu geben, sorgen sie damit bereits seit längerem für Verunsicherung, Verwirrung und Ratlosigkeit. Die Quittung liefern die Umfragen: **Die Ampel** ist aktuell weit von einer Mehrheit entfernt. Von ihrem Versagen profitiert vor allem die AfD. <…>

Die Ampel sendet problematische und gefährliche Signale. Und wie reagiert Olaf Scholz? Er wirkt bei den eskalierenden Streithemen oft entrückt und unbeteiligt. Es sind aber Mitglieder seiner Regierung, die sich hier ein teils unwürdiges Gemetzel liefern. Die Beschönigungen des Kanzlers, seine Verharmlosung der Konflikte und die immer wieder kehrende Botschaft, dass alles noch gut wird, machen es nicht besser. Im Gegenteil. Viele fühlen sich getäuscht und für dumm verkauft. <…>

Alle Koalitionspartner wären gut beraten, jetzt endlich gemeinsam an tragfähigen und finanzierbaren Kompromissen zu arbeiten und schnell Lösungen zu präsentieren. Die Lage ist ernst und die Geduld vieler Wählerinnen und Wähler ohnehin überstrapaziert.

[URL: https://www.deutschlandfunk.de/ampel-streit-fdp-gruene-100.html]