

СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАБОТЕ С КОНЦЕПТАМИ КУЛЬТУРЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

*Nataliya Getmanenko, prof. univ., dr.,
Universitatea Charles din Praga, Cehia*

*Lenka Rozboudova, dr., prof.univ.,
Universitatea Charles din Praga, Cehia*

*Olga Gherlovan, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău*

MODERN DIDACTIC APPROACHES TO WORKING WITH THE CONCEPTS OF CULTURE IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

*Nataliya Getmanenko, Phd, professor;
Charles University in Prague, Czech*

ORCID: 0000-0002-4393-1601

*Lenka Rozboudova, Phd, professor;
Charles University in Prague, Czech*

ORCID: 0000-0003-0706-670X

*Olga Gerlovan, PhD, Assoc. Prof.,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,*

ORCID: 0000-0001-9807-9391

gherlovan.olga@upsc.md

CZU: 37.016:811.161

DOI: 10.46727/c.v3.24-25-03-2023.p110-117

Rezumat. Acest articol este dedicat analizei modelelor metodologice moderne de lucru asupra conceptelor de cultură ca fenomene transculturale complexe, în predarea limbii ruse ca limbă străină (inclusiv a doua, a treia) în universitățile non-ruse, științele umaniste. Autorii oferă propria versiune aplicată a acestor concepte de cultură în cadrul auditoriului ceh.

Cuvinte-cheie: concepte de cultură, limba rusă ca limbă străină, didactica limbii ruse ca limbă străină (a doua, a treia).

Abstract. This article is devoted to the analysis of modern methodological models of working with the concepts of culture as complex cross-cultural phenomena in teaching Russian as a foreign language (including the second, third) in non-Russian environment in the humanities. The authors offer their own proven version of working with the concepts of culture in the Czech audience.

Keywords: concepts of culture, Russian as a foreign language, Russian language teaching methodology (as second, third language).

Введение. Актуальность заявленной проблематики данной публикации подкрепляется пристальным интересом мирового научно-педагогического сообщества к таким дисциплинам, как культурология, этнолингвистика, лингвокультурология, этнопсихология, когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация. Возросший интерес учёных к гуманитарным отраслям знаний, где фокусом рассмотрения является личность, подтверждает серьёзное преобразование всей парадигмы современных научных исследований в целом. Применение

достижений наук гуманитарного цикла, и прежде всего в дидактике, является вызовом современности в области образования.¹

Целью данной работы стала разработка оригинальной модели работы с концептами культуры в иностранной аудитории с учетом анализа наработанного опыта в методике русского как иностранного (РКИ).

Методы. В ходе работы авторы использовали комплекс исследовательских методов: аналитико-синтетический – рассмотрение научных публикаций и нормативных документов; логические методы анализа понятий (интерпретация, конкретизация, обобщение, анализ, синтез, универсализация и унификация, трансформация и преобразование). В работе было применено методическое моделирование. Одним из исследовательских методов стал педагогический эксперимент, включающий экспертную оценку, анкетирование, тестирование, наблюдение, анализ результатов образовательной деятельности. Нами были задействованы математико-статистические методы обработки результатов опытно-экспериментальной работы.

Методологические основы разработки предложенной здесь методической модели работы с концептами культуры в иностранной аудитории составили базовые принципы классической дидактики такие как: принцип научности обучения, предполагающий «соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией» (Сластёнин – Исаев – Шиянов 2006:171); принцип фундаментальности и прикладной направленности, требующий «основательной теоретической и практической подготовки учащихся уже в общеобразовательной школе» (там же); принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения, обусловленный «объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного» (там же, с.174); принцип единства группового и индивидуального обучения, который базируется на положении о том, что «общение, взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности» (там же, с.176); принцип сознательности и творческой активности, который обосновывается тем, что «активность личности по своей природе социальна и субъектна» (там же, с.179); принцип доступности обучения, реализация которого в процессе обучения связывается с «уровнем познавательной сферы обучаемых» (там же, с.180); принцип продуктивности и надёжности обучения, который «исходит из достаточно очевидного положения о том, что если обучение не приводит к достижению целей образования, то в нём нет педагогической необходимости» (там же, с. 182); принцип наглядности, который был назван классиком Я.А.Коменским «золотым правилом» дидактики при изучении родного и иностранного языка, базирующийся на сенсуалистическом методе, главным требованием которого является обучение языкам на основе реального чувствования мира. Коменский настаивал на том, что усвоение иностранных языков по натуральному методу предполагает «наличие двух текстов для описания картины – на иностранном и на родном языке учащихся, что позволяет устанавливать ещё один вид ассоциаций: слова иностранного языка ассоциируются не только с объектами реального мира, но и со словами родного материнского языка» (Коменский 1941:14).

Важным для авторов, в том числе, стал анализ инновационных подходов в области теории и методики обучения иностранным языкам. Мы ориентировались на достижения методики в области обучения коммуникации, отражённые в публикациях Е.И.Пассова (1989), работы по межкультурной коммуникации С.Г.Тер-Минасовой (2008), Е.Ф.Тарасова (2010), А.Н.Щукина (2010), Е.В.Верещагина и В.Г.Костомарова (2014).

¹ Материалы данной статьи впервые представлены в монографии Гетманенко Н., Розбодова Л., Концептный подход при обучении иностранным языкам – Vydala Univerzita Karlova – Pedagogicka fakulta, 2023. 146 p. ISBN 978-80-7603-403-7. Рецензентом выступила Герлован О.

При разработке методической модели обучения в иноязычной аудитории по сравнению концептов культуры особое место было отведено анализу трудов по этнопсихологии Т.Г. Стефаненко (2009) и этнопсихолингвистике В.В. Красных (2002), педагогической психологии И.А. Зимней (1985), исследованиям по педагогической герменевтике А.А. Брудного (2005) и А.Ф. Закировой (2011), психолингвистике А.А. Леонтьева (1969), Т. Лобель (2014), когнитивной лингвистике В.А. Масловой (2004), З.Д. Поповой и И.А. Стернина (2001) и лингвокультурологии. Идеи выдающихся психологов N. Chomsky (2008) и Л.С. Выготского (2019) по взаимодействию языка и мышления, особенностям развития языковой (лингвистической) и речевой компетенции также получили отражение в процессе моделирования процесса обучения.

Аналитическая работа с фундаментальными психолого-педагогическими трудами об этапах формирования и развития современной языковой личности Ю.Н. Караулова (2014) и педагогической теории моделирования и проектирования учебного процесса Е.И. Пассова (1989), Э.Г. Азимова (2009), А.Н. Щукина (2009), методические идеи преподавания русского как второго (третьего) иностранного Л. Розбодовой (2018, 2020, 2021), Я. Конечны (2018, 2021) стали важными частями для теоретического обоснования предлагаемой здесь методической модели.

В процессе разработки методики работы с концептами культуры нами были учтены новые методические идеи и достижения в области изучения русского языка как иностранного в разных условиях его преподавания.

Особый интерес вызвали публикации Л.В. Ассуировой и Л.В. Хаймович (2017) о роли концептного подхода при обучении русскому в поликультурной среде, труды М.М. Анжеловой (2004), Ю. Ларссон (2008), Ю.Е. Прохорова (2008), Н.Л. Мишатиной, И.П. Цыбулько (2016), И.А. Шерстобитовой (2016), где концептный подход рассматривается в качестве допустимого и перспективного.

Результаты. Нами были проанализированы разработанные сегодня методические модели работы с концептами культуры. Исследователи Л.В. Ассуирова и Л.В. Хаймович (2017) предлагают свою модель работы с концептами в поликультурной среде. Учёные рекомендуют в аудитории полилингвов анализировать концепты культуры по трём компонентам: первый – ядро концепта – это информационный компонент, несущий основное его значение. Второй компонент – ценностный, раскрывающий роль концепта культуры для носителей языка. Ценностный компонент исследователи советуют рассматривать на материале пословиц, поговорок, прецедентных текстов, логоэпистем. Третий компонент – образный. На этом этапе рассматриваются потенциальные возможности концепта культуры к превращению его в художественные образы. Авторы данного подхода предлагают оригинальную модель работы с концептами культуры для инофонов, т.е. обучение проходит в стране изучаемого иностранного языка, и сам культурный фон страны, где живут инофоны, служит и подспорьем, и мотивом для эффективного обучения.

С.В. Чернышов (2016) при обучении иностранным языкам вне языковой среды изучаемого иностранного языка предлагает использовать эмотивно-концептную модель, «разработка и реализация которой обусловлены эмотивным содержанием конструкта поликультурной языковой личности и необходимостью формирования и развития эмотивной компетенции студентов» (Чернышов 2016:4).

Особо отметим, что разработке понятия «эмотивность» в современной дидактике уделяется особое место. Известно, что эмотивность является центральным понятием междисциплинарной отрасли науки эмотиологии, и в отличие от эмоциональности, которая является предметом изучения в психологии, является сугубо лингвистической категорией. И вместе с тем педагогическая психология отмечает, что позитивно эмоциональный и высокопрофессиональный настрой учебного процесса, формирующийся с применением

психолого-педагогических приёмов, может стать важным индикатором эффективности обучения, в том числе и при работе с концептами культуры в сравнительном плане.

Эмоциональный фон общения преподавателя и студентов, создание благополучных отношений, играет важную роль при формировании изначально стойкого интереса к предмету и в дальнейшем развивает мотивацию: «именно положительные эмоции способствуют актуализации в сознании обучающихся познавательных-коммуникативных потребностей. Удовлетворение таких потребностей становится мотивом дальнейшей иноязычной речевой деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку» (Чернышов 2016:88).

Далее исследователь рассуждает об утилитарном характере предложенной им модели обучения: «эмотивно-концептная модель в обучении студентов выразительности иноязычной речи имеет ярко выраженную прагматическую направленность, обусловленную современными условиями межкультурного диалога» (Чернышов 2016:7).

В мировой практике преподавания в наши дни лингводидактика по-прежнему уделяет особое внимание эмоциональной составляющей в разных аспектах преподавания и «ставит вопросы о том, как технология, культура и общественные отношения формируют обучение и как преподаватели могут понять и более продуктивно творчески использовать эмоции в своей педагогической практике. Это [внимание] предполагает, что ... школьное обучение будет мотивировать учащихся, даст глубину понимания или преобразуется в реальные прикладные умения, т.е. будет иметь все отличительные черты осмысленного обучения и всё самое необходимое для формирования знающих, умеющих, этических и думающих взрослых людей – нам необходимо найти способы творчески использовать эмоциональные аспекты обучения в образовании» (Immordino-Yang 2016, электронный ресурс).

На важность организации дружелюбной атмосферы в группе, изучающей русский язык, указывают также и современные чешские методисты: «Приятная обстановка в группе стимулирует активную деятельность учащихся и поддерживает эффективность процесса обучения, а также способствует укреплению социальной мотивации в аспекте и аффилиации, и социального влияния, и престижа. Поэтому преподавателю необходимо понимать систему отношений между учащимися в данной группе, развивать и поддерживать положительные отношения» (Розбодова – Конечны 2021:22).

Примечательный способ реализации концептного подхода при изучении концептов культуры при изучении РКИ в иностранной аудитории предлагают и М.М.Ангелова (2004), Ю.Ларссон (2008), И.А. Шерстобитова (2016) и др. Основой предлагаемого перечисленными выше авторами подхода является компаративный анализ. Специалисты отмечают достоинства применения «компаративного (сравнительного) метода в обучении второму иностранному языку с привлечением знаний из английского как первого изучаемого иностранного языка, [что] позволяет обучающимся развить аналитические навыки работы с иноязычной информацией» (Швец 2017, электронный ресурс).

Например, Ларссон, продвигая идею концептного подхода при обучении РКИ, при сравнении концептов культуры разделяет их на две группы и вначале предлагает «презентовать иностранным студентам национальные русские реалии и концепты, которые находят специфическое отражение в языке», потому что такие «концепты образуют лакуны, зияния в концептосферах других культур, и лексические единицы, закреплённые за этими концептами, несопоставимы с какими-либо лексическими понятиями в другом языке» (Ларссон 2008:26).

Во вторую группу исследователь объединяет реалии и концепты, «которые имеют аналоги в какой-либо другой культуре, но языковые единицы, их выражающие, отличаются фоновой неполноэквивалентностью. Это так называемые ключевые слова русского

языка» (там же). Работа с концептами второй группы предлагается на продвинутом этапе. Условия преподавания – изучение русского вне культурной среды изучаемого иностранного языка (страна Швеция).

Наблюдения и практический опыт работы Ю.Ларссон в области компаративистики были использованы нами в нашей работе на этапе классификации концептов культуры.

И.А. Шерстобитова предлагает свою технологию работы с концептами в рамках проектных лабораторий – студий, что, по мнению автора, «позволяет осваивать не только лексические единицы русского языка, но и контекстуальные смыслы слов». (Шерстобитова 2016:114). Предлагаемый лабораторный проект, осуществление которого предполагает обучение инофонов в стране изучаемого иностранного языка, состоит из четырёх этапов (студий). Первый этап называется ассоциативно-интуитивный (Штудия 1. «Мир ассоциаций»), где «иностранными учащимися подбираются ассоциации к концепту, тем самым выявляется информация о концепте как субстанции (мир идеально-виртуальный, своеобразная совокупность символов, идей, образов, интеллектуальных знаний)» (Шерстобитова, 2016:215); второй этап (Штудия 2. «Вначале было слово...») представляет собой активную словарную работу – «выявление словарных дефиниций концепта (из разных словарей), их систематизация, выделение в них ключевых слов для выявления общезыкового (общесловарного) знания о слове в языке и культуре и для дальнейшей актуализации и интериоризации концепта» (там же). Третий этап (Штудия 3. «Диалог культур») «подразумевает линейное и нелинейное (предметное, межпредметное, надпредметное) «развёртывание» концепта» (там же). Четвёртый, завершающий этап (Штудия 4. «Ценности и смыслы») осуществляет «построение и («собрание» смыслов) концепта» (там же).

Предложенная И.А. Шерстобитовой технология работы с концептами культуры в четыре этапа была учтена нами при разработке этапов алгоритма работы с концептами культуры в иноязычной аудитории вне страны изучаемого иностранного языка.

Разработанная и применённая авторами данной публикации методическая модель, целью которой стал пошаговый анализ концептов культуры на кросс-культурном уровне, учитывала описанный выше опыт и существующую сегодня мировую практику обучения иностранным языкам. Предлагаемая модель работы с концептами культуры предусматривает глубокое проникновение в историю формирования и современного функционирования концептов культуры в разных языках.

Методика разработана с учётом ограниченного количества часов для обучения (мы говорим о русском как втором или третьем иностранном) и родственной близости языков, в нашем случае чешского и русского.

Мы стремимся придать нашей модели динамический характер работы, так как жизнь многих концептов культуры преисполнена движения и перемен (смысловых и грамматических), которые могут придавать концепту новые смыслы и утрачивать первоначальные.

Предложенный алгоритм, под которым мы понимаем последовательные операции или схему учебных действий, представляет собой совместную или индивидуальную научно-исследовательскую творческую работу (классную и домашнюю), состоящую из нескольких последовательных шагов при сравнительно-сопоставительной работе с концептами культуры. У каждого компонента есть своя учебно-методическая задача, последовательное решение которой позволяет достигнуть общей цели – рассмотреть концепты культуры в диахроническом и синхроническом аспектах в плоскости компаративистики и выявить, как концепты функционируют в разных современных текстах.

Для апробации методической идеи была подготовлена программа с учётом мотивационного механизма, которому мы придаём особое значение. При разработке программы

обучения нами была сформулирована исследовательская задача, компонентами которой стали четыре важнейших методических вопроса: На каком этапе языковой подготовки иностранной аудитории можно предлагать работу с концептами? Какие концепты культуры предпочтительны для анализа? Каким иллюстративным материалом предпочтительней пользоваться при работе с концептами культуры в иноязычной аудитории? Какие творческие задания можно предложить учащимся для того, чтобы вызвать их интерес к данной работе и превратить этот интерес в устойчивую мотивацию?

Как показывает практика, работа по опредмечиванию концептов культуры (формированию осознанных представлений о концептах) – это продвинутый этап работы (уровень В1–2; С1–2), потому что студенты уже имеют сформированное представление о системе родного и изучаемого языка, о правилах функционирования этих языков и обладают хорошо сформированным уровнем абстрактного мышления.

Изначально предполагалось, что работа над концептами культуры может быть групповой или индивидуальной. Главное, чтобы она стала творческой и интересной, именно поэтому мы видим эту работу, прежде всего исследовательской. С точки зрения формальной организации учебного процесса отдавалось предпочтение самостоятельной работе в малых группах, реже самостоятельной индивидуальной работе по желанию студентов. Выбор методических приёмов аудиторной и внеаудиторной работы над концептами культуры был ориентирован на совершенствование основных форм речевой деятельности обучающихся при изучении иностранного языка: чтение, аудирование, говорение, письмо.

Предлагаемый алгоритм работы над концептами культуры состоит из трёх этапов. Первый этап предусматривает историко-этимологический сравнительный анализ смыслов, значений концептов культуры и сравнительный анализ роли концептов, например, при оформлении фразеологических единиц, которые часто являются зеркальным отражением ментальной памяти народа, зафиксированной в языке.

На втором этапе концепты рассматриваются и сравниваются как оформленные и реализованные языковые единицы в разных разделах языка: в фонетике, словообразовании, лексике, грамматике. Обращается внимание на правописные нормы и нормы произношения.

На третьем этапе мы наблюдаем, как могут присутствовать и оживать концепты в разных текстах культуры и как сегодня они функционируют в разных типах текстов (повседневно-бытовых, художественных, повествовательных, визуальных, музыкальных и т.д.)

Более подробно реализация данного алгоритма на примере концепта «гостеприимство» изложена в монографии Гетьманенко, Розбуодовой «Концептный подход при обучении иностранным языкам» (2023). Отметим, что основным подходом реализации данного алгоритма стал системно-деятельностный. При работе с концептами культуры особое внимание уделяется также формированию общепредметных умений и навыков, активному использованию заданий по формированию универсальных учебных действий (УУД).

Выводы. Суть предложенного алгоритма работы с концептами культуры при изучении иностранного языка (в том числе второго, третьего) сводится к тщательному и всестороннему сравнительно-сопоставительному их анализу в диахроническом и синхроническом аспектах с целью выяснения сходств и различий на смысловом, языковом и культурном уровнях.

Предложенный нами вариант работы с концептами культуры при обучении РКИ в студенческой аудитории представляет собой готовый, разработанный и апробированный алгоритм, который может найти применение в качестве дополнительного или основного в других курсах, таких как «Межкультурная коммуникация», «Современные культурные

реалии», «Деловое общение», «Культурная социология», «Туристический маркетинг» и др., предполагающие подтему «Концепты культуры».

Представленный алгоритм работы с концептами культуры может быть успешно использован при формировании или совершенствовании метапредметных компетенций, таких как свободное обращение со словарями разных типов (в том числе и электронными), умение точно формулировать поисковые запросы в сети Интернет, умение быстро находить информацию разного типа и уметь ее структурировать и анализировать; создавать тексты разных типов в зависимости от запроса и определять ключевые слова в тексте, составлять опросные листы и т.д., что отвечает запросам современного общества на квалифицированных специалистов, умеющих работать с текстами как информацией.

Одной из важнейших перспективных задач нам представляется создание банка концептов культуры, рекомендованных для рассмотрения на занятиях по обучению иностранному языку, где особое внимание следует уделить трудно сопоставимым и непереводаемым концептам культуры.

Предлагаемая нами модель алгоритма работы с концептами культуры рассчитана на создание и поддержание положительного эмоционального фона, студенческого интереса к предмету РКИ и развитие стойкой мотивации в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЗИМОВ, Э.Г., ЩУКИН, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. АНГЕЛОВА, М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии. In Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: Сборник научных трудов. Выпуск 3, Москва: МПГУ, 2004, с. 3–10
3. АССУИРОВА, Л.В, ХАЙМОВИЧ, Л.В. Обучение русскому языку как неродному на основе концептов. In Материалы всероссийской научно-практической конференции «Русский язык в диалоге культур». Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2017, с. 96–105.
4. БРУДНЫЙ, А.А. Психологическая герменевтика. Москва: Лабиринт, 2005.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Мышление и речь. 5 изд. Москва: Национальное образование, 2019.
6. ЗАКИРОВА, А.Ф. Основы педагогической герменевтики. Авторский курс лекций. Тюмень: Издательство Тюменского гос. университета, 2011.
7. ЗИМНЯЯ, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1985.
8. КАРАУЛОВ, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Книжный дом «Либроком», 2014.
9. КОМЕНСКИЙ, Я.А. Избранные педагогические сочинения, т. III. Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех главнейших предметов в мире и действий в жизни. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1941.
10. КОСТОМАРОВ, В.Г., ВЕРЕЩАГИН, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1973.
11. КРАСНЫХ, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Москва: Гнозис, 2002.
12. ЛАРССОН, Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ. Русский язык за рубежом. №3, 2008, с. 25–23.
13. ЛОБЕЛЬ, Т. Тёплая чашка в холодный день. Москва: Atria books, 2014.
14. МАСЛОВА, В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004.
15. МИШАТИНА, Н.Л., ЦЫБУЛЬКО, И.П. Антропологическая лингвометодика. В поисках смысла, содержания и оценивания Москва: Национальное образование, 2016.
16. ПАССОВ, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989.

17. ПОПОВА, З.Д., СТЕРНИН, И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2007.
18. ПРОХОРОВ, Ю.Е. В поисках концепта, Москва: Флинта, Наука, 2008.
19. РОЗБОУДОВА, Л., КОНЕЧНЫ, Я. (Rozboudová, L., Konečný, J.) Современная дидактика русского языка как второго иностранного. Избранные аспекты обучения русскому языку в чешской образовательной среде. Прага: Karolinum, 2021.
20. РОЗБОУДОВА, Л. (Rozboudová, L.) Современная дидактика русского языка как второго иностранного. Речевые умения. Прага: Karolinum, 2020.
21. РОЗБОУДОВА, Л., КОНЕЧНЫ, Я. (Rozboudová, L., Konečný, J.) Современная дидактика русского языка как второго иностранного. Языковые средства. Прага: Karolinum, 2018
22. СЛАСТЁНИН, В.А., ИСАЕВ, И.Ф., ШИЯНОВ, Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
23. СТЕФАНЕНКО, Т.Г. Этнопсихология. Москва: Аспект Пресс, 2009.
24. ТАРАСОВ, Е.Ф. Языковое сознание: проблемы и перспективы // В пространстве языка и культуры. Звук, знак, смысл. (В соавт. с Н. В. Уфимцевой). Москва: Языки славянских культур, 2010.
25. ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Изд-во МГУ, 2008.
26. ЧЕРНЫШОВ, С.В. Лингвоконцептодидактика как перспективное направление современных лингводидактических исследований. Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016, №2. с. 130–135.
27. ШЕРСТОБИТОВА, И.А. Концепт в методике преподавания русского языка как иностранного. Педагогическое образование в России. 2016, №11, с.114– 119.
28. ЩУКИН, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов, Москва: Филоматис: Омега-Л, 2010.
29. ГЕТЬМАНЕНКО Н., РОЗБОУДОВА Л. Концептный подход при обучении иностранным языкам, Univerzita Karlova — Pedagogická fakulta, Prague, 2023 <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2023/02/17/3d-flip-book-modefullscreen-id794-3d-flip-book/>
30. ШВЕЦ, Т.П. Применение компаративного метода в преподавании испанского как второго иностранного языка для специальных целей в военном вузе. [online]. [дата обращения 14.07.2022]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-komparativnogo-metoda-v-prepodavanii-ispanskogo-kak-vtorogo-inostrannogo-yazyka-dlya-spetsialnyh-tseley-v-voennom-vuze/viewer>

Литература на английском языке

31. CHOMSKY, N. Language and Mind. 3rd Ed. New York: Cambridge University Press, 2008.
32. IMMORDINO-YANG, M.H. Why Emotions Are Integral to Learning [online]. 2015 [дата обращения: 15.09.2022]. Режим доступа: <https://www.kqed.org/mindshift/45201/why-emotions-are-integral-to-learning>