

УДК 372.881.111.1'272+371.321

Шкабара Ирина Евгеньевна,
SPIN-код: 2808-8663

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Уральского государственного педагогического университета, Российская Федерация, г. Нижний Тагил, irinashkabara@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал отечественной лингвометодической традиции в решении ключевой задачи современного языкового образования – воспитания человека культуры. На основе историко-педагогического анализа эволюции подходов к соизучению языка и культуры обоснована целесообразность внедрения лингвокультурологических практик в курс иностранного языка на уровне среднего общего образования.

Центральное место в исследовании занимает методика работы с антропоцентрическими единицами языка – антропонимами, антрополексемами и эпонимами. Проведена дифференциация данных понятий и уточнён их лингводидактический статус, что формирует терминологическую основу для методической работы. На материале англоязычных фэшн-медиа (*fashion-media* – от англ. – средства массовой информации, которые специализируются на индустрии моды, стиля жизни, красоты и трендах) проанализированы процессы онимизации (трансформация нарицательных слов в имена собственные) и апеллятивизации (переход собственных имён в нарицательные). Эти явления интерпретируются как «культурные коды» эпохи и отражают связь языковых процессов с культурными смыслами.

Предложена технология культурологического анализа и методика его реализации в практике обучения английскому языку в старших классах средней общеобразовательной школы, а также технологическая карта фрагмента урока на основе аутентичного медиатекста. Материалы ориентированы на формирование когнитивного, интерпретационного и продуктивного компонентов социокультурной компетенции старшеклассников, а также на развитие критического мышления и умений дешифровать языковые маркеры.

Научная новизна исследования заключается в интеграции положений антропоцентрической лингвистики в методику преподавания иностранных языков в средней школе. Практическая значимость работы состоит в возможности применения разработанных материалов для целенаправленного развития социокультурной компетенции учащихся в условиях современной информационной среды, а также в методической подготовке педагогов.

Ключевые слова: историко-педагогический анализ; преемственность обучения; отечественные методические традиции; языковое образование; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; уроки английского языка; старшеклассники; лингвокультурология; социокультурные компетенции; формирование социокультурной компетенции; лингвокультурологический подход; методы обучения; развитие критического мышления; развитие интерпретационных умений; аутентичные медиатексты; учебно-воспитательный процесс; лингвометодические традиции

Shkabara Irina Evgenyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Russian Philology, Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Ural State Pedagogical University, Russia Federation, Nizhny Tagil

FOSTERING A CULTURALLY AWARE INDIVIDUAL WITHIN THE RUSSIAN LINGUO-METHODOLOGICAL TRADITION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND WAYS TO DEVELOP SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN SENIOR SECONDARY STUDENTS

Abstract. The paper explores the potential of the Russian linguo-methodological tradition for addressing a key objective of modern language education: fostering a culturally aware individual. Based on a historical and pedagogical analysis of the evolution of approaches to the integrated study of language and culture, the study substantiates the feasibility of incorporating linguoculturological practices into the foreign language curriculum at the level of general secondary education.

The core of the research is the methodology for working with anthropocentric language units—anthroponyms, anthroponymic lexemes, and eponyms. The paper differentiates these concepts and clarifies their linguodidactic status, thereby establishing a solid terminological basis for methodological work. Based on the materials of English-language fashion media, the study analyses the processes of onomasticisation (the transformation of common nouns into proper names) and appellativisation (the transition of proper names into common nouns). These phenomena are interpreted as “cultural codes” of the era, reflecting the interplay between linguistic processes and cultural meanings.

The author proposes a technology for culturological analysis and a methodology for its implementation in high school English classrooms, as well as a lesson plan (technological map) of a lesson fragment based on an authentic media text. The materials are designed to develop the cognitive, interpretative, and productive components of senior secondary students’ sociocultural competence, as well as to foster critical thinking skills and the ability to decode linguistic markers.

The scientific novelty of the research lies in the integration of the theoretical provisions of anthropocentric linguistics into the methodology of teaching foreign languages at secondary school. The practical significance of the work consists in the applicability of the developed materials for the targeted development of sociocultural competence in the context of the modern information environment, as well as in the methodological training of teachers.

Keywords: historical and pedagogical analysis; continuity of education; domestic methodological traditions; language education; English language; methods of teaching English; methods of English language teaching at school; English lessons; high school students; linguacultural studies; socio-cultural competencies; development of socio-cultural competence; linguacultural approach; teaching methods; development of critical thinking; development of interpretive skills; authentic media texts; educational process; linguamethodological traditions

Введение. В условиях цифровизации и трансформации парадигмы гуманитарного знания перед методикой обучения иностранным языкам стоит задача не только формирования речевых умений и языковых навыков, а воспитания «человека культуры», способного к глубокому

межкультурному диалогу. В отечественной историко-педагогической традиции языковое образование всегда рассматривалось в неразрывной связи с общекультурным и историческим развитием личности. К. Д. Ушинский подчеркивал, что язык является лучшим выразителем

духовной жизни народа, отражающим его историю и национальный характер [Ушинский, с. 374].

Л. В. Щерба в своих трудах отмечал, что знания по иностранному языку, расширяя филологический кругозор, способствуют более осмысленному и глубокому пониманию родного языка, его лексики и грамматического строя, богатых выразительных средств, тонких оттенков значений [Щерба, с. 42–43].

Л. С. Выготский считал, что в отличие от родного языка, изучаемого «снизу-вверх», развитие иностранного языка идет «сверху-вниз», то есть начинается с овладения языковой системой: фонетикой, грамматикой, лексикой [Выготский, с. 291]. Вследствие этого даже при коммуникативной направленности обучения иностранному языку в школе требуется комплексный, интегрированный подход, сочетающий развитие всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма); изучение языковой системы (грамматики, лексики, фонетики); сознательное осмысление языковых явлений; учет социокультурного контекста.

В современной лингводидактике таким системным и целенаправленным инструментом выступает лингвокультурологический анализ, позволяющий старшеклассникам осваивать языковую систему не изолированно, а в тесной связи с историей, ценностями и менталитетом народа страны изучаемого языка. И если, по мнению Л. С. Выготского, освоение иностранного языка идет от осознания готовой языковой структуры к живой речи, то наиболее эффективную среду для этого процесса

обеспечивает современный медиатекст. Именно в медиадискурсе абстрактные правила грамматики и лексики обретают актуальное культурное наполнение. Практическое воплощение идей К. Д. Ушинского о выражении духовной жизни народа в слове в современной школе находит свое отражение в исследовании антропоцентрических единиц языка – антропонимов, антрополексем и эпонимов, транслируемых иноязычными медиатекстами. Каждая из этих категорий по-своему отражает личность человека в языковой картине мира: имя собственное (антропоним) индивидуализирует субъекта, нарицательное слово (антрополексема) дает ему качественную оценку, а производное наименование (эпоним) закрепляет его авторство за созданным объектом или брендом. Изучение таких единиц позволяет старшеклассникам осознать, как тесно язык связан с человеком, его историей и культурой.

К сожалению, в массовой практике школьного обучения иностранным языкам лингводидактический потенциал антропоцентрических единиц остается нереализованным. Ученики часто воспринимают имена собственные сугубо как указатели на конкретного человека, совершенно не замечая скрытых за ними культурных кодов. В результате у старшеклассников формируется поверхностное представление о культуре страны изучаемого языка, что негативно сказывается на качестве их социокультурной подготовки. Описанное положение дел демонстрирует явное противоречие между требованиями ФГОС и традиционной методикой обучения языку. В то время

как анализ антропоцентрических единиц смог бы увести учащихся от шаблонов механического перевода, герменевтическое толкование культурных кодов развивает их критическое мышление. Именно этот процесс формирует социокультурную компетенцию, способствующую превращению выпускника в человека культуры.

Вопросы практического воплощения идей соизучения языка и культуры, а также проблема формирования социокультурной компетенции получили глубокое обоснование в фундаментальных методических трудах И. Л. Бим и Е. И. Пассова [Бим, 1977; Пассов, 1991, 2000]. Их дальнейшее развитие связано с исследованиями В. В. Сафоновой и С. Г. Тер-Минасовой [Сафонова, 1991; Тер-Минасова, 2008]. Становление лингвострановедческого направления, открывшего важность освоения лексического фона, базируется на классических работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [Верещагин, Костомаров, 1973]. Фундаментальные принципы выявления культурных кодов в языковых знаках и теоретические основы лингвокультурологического подхода были развиты и систематизированы в исследованиях В. А. Масловой [Маслова, 2001].

С филологической точки зрения природа антропоцентрических единиц и механизмы языковой динамики детально описаны В. Д. Бондалетовым и А. В. Суперанской [Бондалетов, 1983; Суперанская, 2012], а затем интегрированы в теорию дискурса в работах Н. Д. Арутюновой, Ю. Н. Караулова и В. И. Карасика

[Арутюнова, 1999; Караулов, 2010; Карасик, 2019].

Однако несмотря на столь прочную теоретическую базу, внедрение когнитивно-ономастических моделей (лингвистических конструкций, объясняющих процесс создания и восприятия собственных имен через призму человеческого мышления, восприятия и накопленного опыта) в школьное обучение иностранным языкам все еще не получило системного описания в историко-педагогической и методической литературе.

Целью работы является историко-педагогическое осмысление подходов к совместному обучению языку и культуре и проектирование на этой основе современной модели лингвокультурологического анализа для старших классов средней общеобразовательной школы.

Материалы и методы. Материалы исследования включают три компонента. Теоретический компонент сформирован на базе трудов отечественных учёных, раскрывающих подходы к лингвокультурологическому анализу и формированию социокультурной компетенции.

Нормативную основу составляют ФГОС СОО и Федеральная рабочая программа по английскому языку для 10–11 классов, задающие целевые ориентиры и обеспечивающие соответствие методики требованиям к предметным и метапредметным результатам. На их основе осуществлялась операционализация компетенций – перевод компонентов социокультурной компетенции в измеримые учебные действия.

Практический компонент представлен репрезентативным аутентичным англоязычным медиатекстом (*fashion media text* – фэшн-медиа) «Madonna Played Keeper In Swarovski-Covered Gloves At The 2026 World Cup Halftime Show» [Cafolla, 2026], который служит демонстрационной площадкой для апробации методики. Объём текста – 911 слов; в нём зафиксировано 25 антропоцентрических единиц (антропонимов – 9, антрополексем – 11, эпонимов – 5), что подтверждает его релевантность для демонстрации методики. На материале текста реализуется воспроизводимый алгоритм работы с «культурными кодами» через антропоцентрические единицы языка. Алгоритм универсален и может быть перенесён на другие аутентичные тексты, релевантные для старшеклассников.

Методология исследования объединяет подходы и методы, соотносённые с решаемыми задачами.

В рамках историко-логического подхода применены методы историко-педагогического анализа для составления периодизации отечественных подходов к соизучению языка и культуры и сравнительно-сопоставительного анализа источников, что позволило обосновать преимущество идей соизучения языка и культуры, а также актуальность применения лингвокультурологического анализа в школе.

Лингвокогнитивный и лингвометодический подходы применены на основе методов дефиниционного, компонентного и категориального анализа для разграничения понятий «антропоним», «антрополексема», «эпоним» и построения критериев их

классификации, использованных далее при отборе материала и разработке заданий.

Анализ динамики единиц в медиадискурсе выполнен в рамках историко-генетического и когнитивно-дискурсивного подходов: компонентный и этимологический анализ позволил реконструировать эволюцию цепочки «антропоним → антрополексема → эпоним», контекстуальный и дискурсивный анализ – выявить прагматические функции и культурные коды.

Проектирование технологии и технологической карты опиралось на компетентностный и системно-деятельностный подходы.

Результаты исследования. Становление отечественной методической школы соизучения языка и культуры прошло сложную эволюцию, в рамках которой менялись не только дидактические приоритеты, но и сам характер осмысления связи языкового знака с внеязыковой действительностью. Историко-педагогический анализ позволяет выделить три ключевых этапа этой трансформации, подготовивших переход к возможности применить лингвокультурологический анализ в практике языкового обучения:

1. Академическое страноведение (середина XX века). На начальных этапах развития, нашедших отражение в теоретических и практических разработках, процесс соизучения языковой системы и культурного контекста имел строго дескриптивный, фактологический характер и разворачивался преимущественно в границах традиционного страноведе-

ния. В данный хронологический период, что прослеживается в ранних страноведческих трудах А. Д. Швейцера и Г. Д. Томахина, феномен культуры интерпретировался как фиксированный компендиум энциклопедических сведений о геополитическом, историческом и государственном устройстве страны изучаемого языка. А. Д. Швейцер в 1960–1970-х годах создал фундаментальные описания американского варианта английского языка [Швейцер, 1963]. Его работы были дескриптивными и фиксировали, как государственное устройство, история и быт США отражаются в лексике. Г. Д. Томахин в этот же период заложил основы отечественного «фонового» страноведения, детально описывая реалии англоязычных стран (школы, суды, географию) как фиксированный энциклопедический материал [Томахин, 1988]. Методический инструментарий носил репродуктивный характер и ограничивался пассивным восприятием адаптированных текстовых материалов и механическим заучиванием лексических реалий. Язык в рамках указанной модели функционировал в роли утилитарного канала передачи готовых информационных блоков, из-за чего личность обучающегося оказывалась изолированной от опыта подлинного и живого межкультурного диалога.

2. Лингвострановедческая концепция (1970–1990-е гг.). Коренной перелом в отечественной методике связан с возникновением лингвострановедения, основоположниками которого стали В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин. Ученые совершили революционный для своего времени

шаг: они перенесли фокус внимания со страноведческих фактов как таковых на то, как эти факты отражаются внутри самой языковой системы. Предметом изучения стала безэквивалентная лексика, коннотативные слова и фразеологизмы. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров подчеркивали, что изучение языка должно быть одновременно и приобщением к национальной культуре [Верещагин, Костомаров, 1973, с. 25]. Позднее эта мысль была сформулирована следующим образом: «усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 5]. Ключевым механизмом реализации этой установки выступает усвоение лексического фона языковых единиц – «непонятийных семантических долей», в которых и заключены живые культурные смыслы [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 20–26].

В этот же период отечественная наука обогащается фундаментальными трудами в области ономастики (В. Д. Бондалетов, 1983; А. В. Суперанская, 1990), доказавшими, что имя собственное обладает мощным кумулятивным (накопительным) потенциалом и чутко реагирует на социальные изменения. Концепция А. В. Суперанской раскрывает *когнитивные причины языковой номинации*, в частности специфику того, как человеческое сознание выбирает имя, выстраивает ассоциативные связи и обуславливает превращение нарицательного слова в имя собственное (механизм онимизации). В. Д. Бондалетов совершил

важнейший методический прорыв – он перевел ономастику из статуса узко академической дисциплины в сферу широкого образования и написал первое в СССР масштабное учебное пособие «Русская ономастика» (1983), адресованное студентам пединститутов и школьникам. Кроме того, следует сказать, что опора на ономастические исследования В. Д. Бондалетова сегодня позволяет внедрить в практику обучения старшеклассников анализ имен собственных как особых лингвокультурных знаков, интеграция которых в учебный процесс выводит учащихся на уровень понимания скрытых когнитивных причин языковой номинации.

Логическим развитием и качественным расширением этой традиции в 1990-х годах стало появление социокультурного подхода В. В. Сафоновой (1991, 1996, 2001). Согласно её концепции, «социокультурный подход в языковом образовании – это концепция ... ориентированная на подготовку обучающихся к межкультурному общению в контексте диалога культур и цивилизаций, на их защиту от культурного вандализма и этноцентризма» [Сафонова, 1996, с. 64]. В. В. Сафонова справедливо указывала на то, что «социокультурное образование средствами соизучаемых языков не может и не должно сводиться к простому коллекционированию сведений... Его цель — формирование готовности к осмыслению социокультурных систем и ценностных доминант» [Сафонова, 1996, с. 92].

Однако несмотря на мощный теоретический рывок, дидактический

инструментарий этого этапа, строящийся на лингвострановедческом подходе, все еще носил преимущественно иллюстративный характер: ученикам предлагалось сопоставлять лексические единицы двух культур, фиксируя различия, но без глубокого погружения в ценностно-смысловое ядро иноязычного этноса.

3. Лингвокультурологический и антропоцентрический подход (с начала XXI века по настоящее время). Рубеж веков ознаменовался переходом образования к антропоцентрической парадигме и утверждением концепции соизучения языка и культуры, методические фундамент которой был заложен в трудах Е. И. Пассова и С. Г. Тер-Минасовой. Е. И. Пассов в рамках своей концепции «Культура через язык, язык через культуру» разработал и ввел в научный оборот фундаментальный термин «соизучение языка и культуры», а также детально описал, что целью обучения является не просто знание грамматики, а развитие человека духовного (*homo moralis*) через диалог культур [Пассов, 2000].

С. Г. Тер-Минасова конкретизировала этот подход с позиции лингвистики, представив язык как «зеркало» и «хранителя» национальной идентичности, и связала его с прикладными проблемами межкультурной коммуникации [Тер-Минасова, 2000]. В книге «Язык и межкультурная коммуникация» автор анализирует различие между лексическим значением и лексическим фоном, рассматривает проблему безэквивалентной и фоновой лексики, демонстрирует, как расхождения в лексиче-

ском фоне порождают коммуникативные барьеры, а также развивает идею о том, что язык не только отражает культуру, но и формирует определённое видение мира. Смещая фокус в область обучения иностранным языкам, С. Г. Тер-Минасова формулирует базовое дидактическое условие эффективного освоения языка: «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова, 2000, с. 27].

Когнитивную основу этого этапа закладывают фундаментальные работы Н. Д. Арутюновой (1988, 1990, 1999), посвященные логическому анализу языка и теории концептуализации, а также концепция языковой личности и теории прецедентности Ю. Н. Караулова (1987). В рамках концепции Н. Д. Арутюновой языковые единицы фиксируют не изолированные предметы, а результаты сложнейшей ментальной деятельности человека и его ценностные оценки. Как отмечает исследователь, «язык вобрал в себя, переработал и закрепил в своих категориях и формах, в значениях слов и их сочетаниях, в правилах дискурса... опыт теоретического и практического познания мира, его этическую и эстетическую оценку...» [Арутюнова, 1999, с. 3]. Данный тезис позволяет утверждать, что антропоцентрические единицы служат идеальным дидактическим материалом для развития критического мышления школьников и их умения декодировать скрытые прагматические сигналы медиатекста. Подобный выбор продиктован

тем, что «человеческий фактор пронизывает весь язык, определяя его структуру, выбор лексики, синтаксические модели» [Арутюнова, 1999, с. 5]. Вектор анализа этих единиц неизбежно выводит исследователя на аксиологический уровень, поскольку «роль оценки в жизни человека чрезвычайно велика... Она связывает человека с миром, точнее, она устанавливает ценностное отношение человека к миру» [Арутюнова, 1999, с. 132]. Таким образом, интеграция идей Н. Д. Арутюновой в лингводидактику позволяет организовать обучение не вокруг абстрактных грамматических правил, а вокруг человека как создателя смыслов, чьи ценностные ориентиры овеществляются в эпонимах и антрополексемах.

Ключевой дидактический вклад Ю. Н. Караулова заключается в разработке трёхуровневой модели языковой личности, которая включает следующие уровни:

- 1) вербально-семантический (владение лексикой и грамматикой);
- 2) лингвокогнитивный (владение концептами, идеями и прецедентными именами);
- 3) мотивационно-прагматический (уровень целей, мотивов и ценностей, т. е. умение критически мыслить) [Караулов, 1987, с. 36].

Согласно учению Ю. Н. Караулова, полноценное развитие языковой личности невозможно ограничить рамками вербально-семантического уровня – простым освоением лексико-грамматического инвентаря. Процесс постижения иноязычной картины мира требует обязательного выхода на лингвокогнитивный и мотивационно-прагматический уровни,

где ключевую роль играют прецедентные феномены [Караулов, 1987, с. 51]. В дидактическом контексте профильного обучения старшеклассников теория Ю. Н. Караулова доказывает, что прецедентные имена, выступающие конечной точкой процессов апеллятивизации в медиадискурсе, функционируют как свернутые ментальные конструкторы, хранящиеся в когнитивной базе носителей языка [Караулов, 1987, с. 216]. За каждым таким именем тянется «ассоциативный шлейф» коллективной памяти этноса.

Межкультурный и аксиологический векторы данной парадигмы получили свое логическое завершение в трудах В. А. Масловой (2001, 2004, 2016) и В. И. Карасика (2002, 2010, 2019). Исследователи концептуализировали лингвокультурологию как самостоятельную дисциплину, изучающую язык как живой транслятор национальных ценностей, и доказали, что понимание современного медиа- и сетевого дискурса требует обязательного извлечения имплицитных, неочевидных смыслов.

В концепции В. А. Масловой языковая система трактуется как ключевое хранилище культурных смыслов [Маслова, 2023, с. 27]. Разработанный ею лингвокультурологический анализ делает упор на развитие исследовательских навыков, что идеально совпадает с познавательным потенциалом старшеклассников. Следует подчеркнуть, что данный подход позволяет эффективно решать задачи ФГОС по формированию социокультурной компетенции.

Выявляя культурные коды в языковых единицах, в данном случае в фамильных антропонимах и эпонимах, школьники выходят за рамки чисто лингвистических знаний. Они учатся вести осознанный диалог на стыке культур, что имеет огромное воспитательное значение в период личностного и ценностного самоопределения.

Аксиологический вектор данной парадигмы детально раскрывается в монографии В. И. Карасика «Языковые мосты понимания» (2019), где обосновывается необходимость герменевтического анализа современных медиатекстов для экспликации имплицитных смыслов, составляющих основу ценностного программирования аудитории [Карасик, 2019, с. 14, с. 248]. Под данным феноменом ученый понимает скрытый механизм формирования жизненных ориентиров, идеалов и социальных стереотипов, реализуемый с помощью лингвокультурных средств (включая антрополексемы и эпонимы) [Карасик, 2019, с. 245]. Этот механизм функционирует имплицитно, создавая специфическую языковую среду, в которой определенные ценностные доминанты воспринимаются как естественные и престижные, зачастую минуя осознанный критический фильтр воспринимающей стороны [Карасик, 2019, с. 247]. В рамках указанной концепции понимание текста трактуется как конструирование многомерной ментальной модели, включающей выводное знание и неочевидные смыслы. На профильном уровне обучения это положение становится дидактиче-

ским ключом к анализу антропоцентрических лексических единиц старшеклассниками: учащиеся переходят от пассивной фиксации внешнего лингвистического фона к активной интерпретации аксиологического потенциала иноязычного знака [Карасик, 2019, с. 384].

Синергия этих идей подготовила прочную научную почву для оформления лингвокультурологического анализа как ведущего аналитического инструмента в практике современной школы. Слово (включая антрополексемы и эпонимы) в рамках этой парадигмы рассматривается как свернутый «культурный код», требующий когнитивного и герменевтического истолкования.

Анализ историко-педагогических этапов показывает, что каждый шаг в эволюции соизучения языка и культуры был ответом на запросы своего времени – от накопления фактов до автоматизации их поиска и интеллектуального анализа в цифровую эпоху.

Цифровая реальность XXI века сформировала принципиально новые вызовы, которые обуславливают возможность применения лингвокультурологического анализа в практике обучения старшеклассников тремя ключевыми факторами современной информационной среды:

1. Запрос на дешифровку (декодирование) медиадискурса в цифровую эпоху. В условиях избыточных информационных потоков зарубежные массмедиа транслируют сложные, многослойные смыслы через модные и культурные тренды. Традиционное лингвострановедение, наце-

ленное лишь на запоминание готовых фактов, здесь бессильно. Ученикам необходим рабочий инструмент для критического осмысления и дешифровки скрытых ценностных доминант.

2. Развитие критического мышления вместо механического накопления знаний. Лингвокультурологический анализ превращает учащегося из пассивного потребителя информации в исследователя. Разбирая механизмы онимизации и апеллятивизации, старшеклассник учится видеть когнитивные причины превращения имени человека (эпонима) в нарицательное слово, обозначающее целую культурную вежу или стиль жизни.

3. Формирование целостной социокультурной компетенции. На профильном уровне обучения лексико-грамматические знания перестают быть конечной целью. Ключевой задачей становится развитие интерпретационного компонента – способности понимать чужую культуру через ее живые языковые маркеры без отрыва от собственного национального самосознания.

Таким образом, переход от описательного страноведения к аналитической лингвокультурологии – это закономерный ответ педагогической науки на вызовы цифровой эпохи, позволяющий воспитывать мыслящую личность, готовую к реальному межкультурному диалогу. В рамках современной антропоцентрической парадигмы иноязычного образования особое значение приобретает способность учащихся не просто декодировать лексические единицы, но и осмысливать их как элементы

культурной системы изучаемого языка.

Одним из сложным для восприятия старшеклассников традиционно считается пласт лексики, связанный с именем человека. В соответствии с этим возникает необходимость четкого понятийно-терминологического разграничения трех фундаментальных понятий: антропоним, антрополексема и эпоним.

Антропоним (от греч. *anthropos* – человек и *onuma* – имя) представляет собой имя собственное (проприальную единицу), фиксирующее индивидуальное именование человека (личное имя, отчество, фамилию, псевдоним) [Суперанская, 2012]. С точки зрения семантики, в структуре антропонима доминирует референциальная (денотативная) функция. Главное назначение антропонима в медиатексте – это точная идентификация и индивидуализация конкретного исторического или публичного лица. Сам по себе «чистый» антропоним нейтрален, так как он выделяет субъекта из дискурсивного поля, но не приписывает ему качеств общего словаря.

Антрополексема (от греч. *anthropos* – человек и *lexis* – слово) относится к сфере нарицательной лексики (апеллятивам). Антрополексема вербализует определенный концепт человека, категоризируя и оценивая его социальные, психологические, возрастные, гендерные или поведенческие признаки [Карасик, 2019]. В отличие от антропонима, антрополексема обладает богатым сигнификативным и коннотативным значением (например, *celebrity* –

звезда, *insider* – инсайдер, свой человек). Она отвечает не на вопрос «кто это?», а на вопрос «какой это человек?».

Эпоним (от греч. *eponymos* – дающий имя) занимает в этой классификации особое деривационное положение. Под эпонимом понимается антропоним, послуживший основой для наименования неодушевленного объекта – материального артефакта, бренда, стиля, научного закона или географического объекта. В медиадискурсе, например, индустрии моды и ювелирного искусства процесс эпонимизации носит регулярный характер: фамилия дизайнера или основателя компании отчуждается от человеческого денотата и объективируется, превращаясь в знак качества, товарную марку или маркер эстетического направления (например, стиль *Belperron*, ювелирный дом *Prounis*).

Для развития социокультурной компетенции старшеклассников критически важно продемонстрировать не статичное существование данных единиц, а их живую динамику в языке СМИ, которая подчинена двум взаимообратным процессам:

1. Апеллятивизация (переход «Антропоним → Антрополексема → Эпоним»). Регулярный процесс современного медиадискурса, при котором имя собственное известного человека утрачивает свою уникальную привязку к одному лицу и превращается в нарицательный эталон, символ определенного качества.

2. Онимизация (переход «Антрополексема → Антропоним»). Исторический процесс, в ходе которого

качественная нарицательная характеристика человека закрепляется за ним в качестве жесткого идентификатора. Ярким примером в англоязычной лингвокультуре служит пласт профессиональных и дескриптивных фамилий (например, исходная антрополексема *smith* – «кузнец» в процессе онимизации трансформируется в антропоним *Smith*). Понимание этого процесса развивает у учащихся историческое чутье языка.

Векторы рассматриваемых языковых трансформаций можно представить в виде сквозной лингвистической цепочки: антрополексема → онимизация → антропоним → апеллятивизация → прецедентная антрополексема (тип человека) → эпоним (марка, бренд, стиль).

Инструментальным воплощением данного подхода выступает разработанная нами технология лингвокультурологического анализа медиатекста, направленная на выявление прагматических функций и скрытых культурных кодов в современном медиадискурсе. В ее основе лежит лингвистическая цепочка «антропоним → антрополексема → эпоним», отражающая эволюцию человеческого имени в пространстве массовой культуры. Ниже представлена практическая методика применения данной технологии на материале англоязычного фэшн-медиатекста «Madonna Played Keeper In Swarovski-Covered Gloves At The 2026 World Cup Halftime Show» [Cafolla, 2026], который посвящен недавно прошедшему Чемпионату мира по футболу.

Цель технологии – развитие социокультурной компетенции старшеклассников на основе формирования

навыков критического анализа и поровневого декодирования онимических трансформаций по траектории «антропоним → антрополексема → эпоним».

Дидактический алгоритм включает три последовательных этапа, каждый из которых переводит учащегося на более высокий уровень семиотического осмысления текста и последовательно развивает структурные компоненты социокультурной компетенции.

1. *Денотативно-номинативный этап* (идентификация антропонимического слоя).

Задача этапа: первичная лингвистическая фиксация и классификация имен собственных (антропонимов) в текстовом пространстве.

Развиваемый компонент социокультурной компетенции: лингвострановедческий (когнитивный) компонент. Данный аспект предполагает освоение фоновых знаний о реалиях, выдающихся личностях и культурно-исторических вехах стран изучаемого языка.

Содержание деятельности: учащиеся осуществляют сплошную выборку онимической лексики из аутентичного текста. На данном этапе фокус внимания направлен на идентификацию реальных исторических лиц, авторов и участников медиасобытия (*Madonna, Rita Melssen, Ronaldo*). Преподаватель организует лингвострановедческий полилог, в ходе которого устанавливается экстралингвистический контекст: актуализируются биографические данные личностей, их национально-культурная принадлежность и роль в

современной массовой культуре. Работа на этом этапе позволяет расширить эрудицию учащихся, преодолеть поверхностное восприятие текста и сформировать фактологическую базу социокультурных знаний.

2. *Концептуально-семантический этап* (выделение и деконструкция антрополоксем).

Задача этапа: выявление процессов генерализации и метафоризации имен, определение их социально-ролевого статуса в изучаемой культуре.

Развиваемый компонент социокультурной компетенции: социолингвистический и ценностно-смысловой компоненты. Они включают в себя способность понимать национальную специфику речевого поведения, социальные стереотипы, а также концепты и ценности, укорененные в менталитете носителей языка.

Содержание деятельности: на данном этапе учащиеся переходят от конкретных личностей к анализу лексем, обозначающих социальные роли, типы людей и абстрактные концепты (*queen of the dancefloor, goalkeeper, stylist*). Происходит деконструкция лингвистического контекста: учащиеся анализируют, как имя собственное начинает функционировать в качестве нарицательного эталона или прецедентного феномена (например, превращение антропонима *Madonna* в антрополоксему поп-иконы эпохи). Ученики обучаются видеть за языковой единицей устоявшийся в англоязычном социуме ментальный конструкт, критиче-

ски осмысливая механизмы конструирования «идеала» и «успеха» в современном обществе.

3. *Прагматико-эпонимический этап* (экспликация эпонимов и интерпретация культурных кодов).

Задача этапа: анализ финальной стадии деантропонимизации, выявление скрытых прагматических (коммерческих) функций текста и глобальных культурных кодов.

Развиваемый компонент социокультурной компетенции: прагматический (аналитико-поведенческий) компонент. Данный компонент отвечает за умение адекватно интерпретировать скрытые интенции авторов медиатекста, распознавать манипулятивные или рекламные стратегии и успешно осуществлять межкультурный диалог без риска ложной интерпретации смыслов (мифов) цифрового пространства.

Содержание деятельности: итоговый этап технологии посвящен работе с эпонимами – именами людей, застывшими в названиях материальных артефактов, брендов и модных течений (*Swarovski, Saint Laurent, KIKO Milano*). Учащиеся исследуют статическую сочетаемость эпонимов и декодируют их прагматический потенциал. Они приходят к пониманию, как через данные языковые единицы фэшн-дискурс осуществляет скрытую рекламу и эстетизацию реальности. Результатом этапа становится раскрытие и анализ таких культурных кодов, как «Athleisure», постмодернистская ирония и глобализация. Это развивает у учащихся способность осознанно и

критически воспринимать медиасреду, выводя их социокультурную компетенцию на новый уровень.

В качестве иллюстративного базиса и инвариантной модели при-

менения описанной трехэтапной технологии представим результаты поуровневого лингвокультурологического анализа статьи в виде аналитической матрицы (см. таблицу 1).

Таблица 1. Аналитическая матрица поуровневого лингвокультурологического анализа текста

Этап цепочки	Выявленные маркеры в тексте	Культурологический смысл и функция в контексте
1. Антропоним (имя собственное конкретного человека / исторической личности)	Madonna, Shakira, Justin Bieber, Ronaldinho, Ronaldo, Rita Melssen, Marcelo Gutierrez	Имена как маркеры легитимности и масштаба. На этом уровне имена функционируют как реальные субъекты действия. Включение топ-артистов и легенд футбола (Роналдо, Роналдиньо) в одно пространство легитимизирует статус ЧМ-2026 как главного «глобального зрелища». Имена стилиста и визажиста подчеркивают элитарность и авторский подход к созданию мифа
2. Антрополексема (имя как культурный концепт, символ качеств, стилей и эпох)	«Queen of the dancefloor», «Madonna's signature athleisure style», «Madonna's Confessions II era», «looks to celebrate the players»	Имя как эталон и культурный код. Имя «Мадонна» окончательно отрывается от физического лица и становится антрополексемой, обозначающей сильную, сексуальную эстетику 90-х («paparazzi images»), спортивный шик («athleisure») и конкретную визуальную эру («Confessions II»). Имена игроков (players) здесь – не спортивная статистика, а концепт триумфа, который стилисты визуально интерпретируют через моду
3. Эпонимы (имя, ставшее коммерческим брендом, названием линии продуктов или вещей)	Swarovski (от Даниэля Сваровски), Saint Laurent (от Ива Сен-Лорана), KIKO Milano (бренд косметики Стефано Перкасси), Millenia necklace (название линейки украшений)	Материализация статуса через бренды-эпонимы. На высшей точке цепочки имена превращаются в осязаемые предметы роскоши и маркеры коммерческой индустрии. «Сен-Лоран» и «Сваровски» в тексте выступают уже не как люди, а как знаки качества, которые упаковывают поп-культуру в форму материального люкса. Они связывают спорт, моду и косметический ритуал («KIKO Milano campaign») в единую коммерческую экосистему, транслируемую на 2 миллиарда зрителей

Анализ показывает, как имена реальных людей (создателей, артистов, спортсменов) превращаются в

концепты поп-культуры и коммерческие бренды, формирующие глобальное зрелище Чемпионата Мира по футболу 2026:

1. Конкретные люди (антропнимы) объединяются ради исторического события.

2. Их личный стиль и авторитет масштабируются до уровня культурных феноменов (антрополексемы).

3. Событие облекается в модные и бьюти-продукты (эпонимы), которые зрители могут купить и использовать в своих целях.

Особенности динамических процессов (онимизации и апеллятивизации) в ономастическом пространстве англоязычного фэшн-медиа на примерах «Индустрии моды» и «Музыкальной индустрии» показаны в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты процессов онимизации и апеллятивизации на примерах из текста

Этап цепочки (Лингвистический процесс)	Результат процесса на примере Индустрии Моды	Результат процесса на примере Музыкальной Индустрии	Культурологический смысл трансформации
1. Исходная антрополексема (слово, легшее в основу имени)	Swarovski / Saint Laurent Корни фамилий, восходящие к славянским/европейским нарицательным понятиям или топонимам	Madonna Изначально – религиозная антрополексема (Мадонна, Богоматерь), означающая «моя госпожа» (<i>ma donna</i>)	Язык использует готовый лексический материал (религиозный, географический или сословный) для создания будущих имен
2. Онимизация (переход нарицательного в имя собственное)	Даниэль Сваровски (основатель фабрики) Ив Сен-Лоран (модельер)	Мадонна Луиза Чикконе Американская девочка, получившая это имя при рождении	Закрепление имени за конкретным историческим лицом (паспортными данными человека)
3. Антропоним (имя конкретного человека в тексте)	«... <i>custom Swarovski and Saint Laurent...</i> » В тексте это основатели модных домов, чьи исторические имена стоят за вещами	«... <i>Madonna swapped the ballroom...</i> », «... <i>stylist Rita Melssen...</i> » Мадонна как живой субъект, певица, которая выходит на поле	Человек становится носителем уникальной биографии, автором действий или создателем продукта
4. Апеллятивизация (переход имени собственного)	Swarovski (кристаллы) Saint Laurent (костюм)	Madonna's look / style Имя певицы начинает обозначать не её	Имя человека отрывается от его физического тела и начинает жить в мире неодушевленных предметов и стилей

в категорию нарицательных)	Имена кутюрье начинают обозначать саму одежду и камни	саму, а конкретное стилевое направление (атлейжер, корсеты)	
5. Прецедентная антрополексема (имя-миф, обозначающее тип человека или эталон)	Ив Сен-Лоран как синоним «революционера высокой моды» Сваровски как синоним «абсолютного блеска»	« Queen of the dance-floor » Мадонна здесь – имя-прецедент. Это тип вечно актуальной, сильной, сексуальной поп-иконы («strong, confident, sexy»)	Артист превращается в культурный архетип. Любую другую певицу, которая попытается сделать подобное, медиа назовут «новой Мадонной»
6. Эпонимы (имя как бренд, товарный знак, официальный стиль)	Swarovski / Saint Laurent / KIKO Milano В тексте: «... <i>custom Saint Laurent look...</i> », «... <i>Swarovski crystal embellishment...</i> », «... <i>KIKO Milano campaign...</i> »	« Madonna's signature athleisure style » / « Confessions II era » Имя Мадонны юридически и эстетически закрепляет за собой целый стиль одежды и эпоху в медиа	Финальная стадия: Имя полностью коммерциализировано. Человека может не быть, но бренд-эпоним (Saint Laurent, Swarovski) производит смыслы, эстетику и продается миллиардам людей.

Данные Таблицы 2 демонстрируют, что переход от реального человека к глобальному бренду и стилю в современной культуре происходит волнообразно. Лингвокультурологическая цепочка «антрополексема → онимизация → антропоним → апеллативизация → прецедентная антрополексема → эпоним» показывает, как имя собственное сначала рождается, а затем превращается в известный культурный конструкт. Действительно, когда Мадонна выходит на стадион перед 2 миллиардами зрителей, происходит культурный синтез: один бренд-человек (*Мадонна* как прецедентная антрополексема) надевает на себя другие бренды-имена (эпонимы *Swarovski* и *Saint Laurent*), наносит макияж третьего бренда

(*KIKO*) и едет в машине, управляемой футбольными брендами (*Ronaldo*).

Таким образом, обучение лингвокультурологическому анализу триады «антропоним → антрополексема → эпоним» на уроках английского языка позволяет преодолеть поверхностное восприятие медийной информации, сформировать навыки критического мышления посредством выявления скрытых текстовых коннотаций, расширить общекультурный кругозор учащихся, связав языковые явления с культурным и историческим контекстом.

Для верификации предложенной технологии была составлена технологическая карта этапа урока в 11 классе профильного уровня (Таблица 3).

Таблица 3. Технологическая карта этапа урока английского языка в старших классах

Этап урока и хронометраж	Дидактическая задача	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД и компоненты компетенции
1. Вызов и семантизация (4 минуты)	Введение в тему, актуализация знаний о культурных кодах и антропонимах, переходе антропонимов в нарицательную лексику	Объявляет тему урока и знакомит с текстом о выступлении Мадонны на полуфинальном шоу. Задает вопрос: «Как антропонимы (имена знаменитостей) могут стать культурными кодами в медиапространстве?»	Читают заголовок и первые абзацы текста, обсуждают возможные значения и контексты. Формулируют предположения о роли Мадонны как культурного символа	Познавательные УУД: аналитическое чтение. Компетенция: когнитивный компонент
2. Дискурс-анализ (6 минут)	Анализ исторического и культурного контекста события	Предлагает проанализировать роль Мадонны в контексте полуфинального шоу Чемпионата мира. Задает вопросы: «Почему выбор Мадонны для этого события значим?», «Какие культурные ассоциации вызывает её участие?»	Обсуждают исторические и культурные аспекты участия Мадонны. Строят логические высказывания на основе текста и своих знаний	Коммуникативные УУД: логическое рассуждение. Компетенция: интерпретационный компонент
3. Продуктивный перенос (7 минут)	Развитие навыка самостоятельного переноса лингвистических моделей на современные реалии	Организует групповую работу: «Представьте, что Мадонна участвует в современном культурном событии. Какие ассоциации и культурные коды это вызовет?» Предлагает создать современные эпонимы, связанные с её образом	Ведут дискуссию в группах, генерируют примеры современных эпонимов (например, «the Madonna effect»). Презентуют свои идеи и мини-тексты	Регулятивные УУД: сотрудничество в группе. Компетенция: продуктивный компонент
4. Рефлексия (3 минуты)	Оценка уровня осознания языкового и культурного материала.	Задает вопросы: «Почему понимание антрополексем важно для интерпретации	Формулируют выводы о роли антрополексем в современных медиа.	Личностные результаты: смыс-

		современных медиа?», «Как участие Мадонны в полуфинальном шоу отражает культурные изменения?»	Обсуждают значимость культурных символов в медиапространстве	лообразование. Компетенция: рефлексивный компонент
--	--	---	--	--

Обсуждение результатов. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают, что на современном этапе развития общего образования классический социокультурный подход требует качественного переосмысления. В условиях масштабной цифровизации и избытка медийной информации традиционное изучение страноведческого материала (изолированных фактов, дат, географических названий) уже не в полной мере отвечает вызовам времени. Современному старшекласснику, имеющему возможность ежедневно погружаться в зарубежное медиапространство, необходим эффективный инструмент для декодирования скрытых смыслов, оценки подтекста и распознавания приемов ценностного программирования в текстах СМИ. Логическим продолжением отечественной историко-педагогической традиции в новых цивилизационных условиях может стать технология лингвокультурологического анализа, практическая методика применения которой показана в статье.

Данные выводы открывают новые перспективы для осмысления дидактического потенциала антропоцентрической лексики в школьной лингводидактике и позволяют соот-

нести результаты исследования с существующими научно-методическими концепциями:

1. Реализация принципа сознательности (от Л. С. Выготского к Ю. Н. Караулову). Переход от описательного страноведения к аналитической лингвокультурологии позволяет в полной мере реализовать заложенный К. Д. Ушинским и Л. С. Выготским принцип сознательности в обучении. Внедрение сквозной лингвистической цепочки (антрополоксема → онимизация → антропоним → апеллятивизация → эпоним / прецедентное имя) трансформирует данный принцип в практику последовательного развития высших уровней языковой личности по Ю. Н. Караулову (1987).

2. Соизучение языка и культуры. Технология лингвокультурологического анализа на основе триады «антропоним → антрополоксема → эпоним» развивает и конкретизирует классические положения, Е. И. Пасова (2000), В. В. Сафоновой [Сафонова, 2014] и С. Г. Тер-Минасовой [Тер-Минасова, 2008] о необходимости соизучения языка и культуры. Однако, если в традиционных подходах социокультурная компетенция старшеклассников формируется преимущественно на базе статического страноведческого материала (изуче-

ние географических названий, государственных праздников, традиций), то предложенная модель опирается на живую языковую динамику современного медиадискурса. Это позволяет учащимся увидеть язык как развивающуюся систему, чутко реагирующую на исторические и социальные сдвиги.

3. Преодоление алгоритмического патернализма ИИ (подхода, при котором алгоритм принимает решение за пользователя) через когнитивный анализ. В эпоху, когда генеративные нейросети способны мгновенно выдавать готовые реферативные справки и переводы, механическое накопление знаний теряет актуальность. Опираясь на концепцию логического анализа языка Н. Д. Арутюновой (1999), разработанный нами комплекс заданий переводит старшеклассника из роли пассивного потребителя цифрового контента в позицию исследователя. Самостоятельно анализируя механизмы онимизации и апеллятивизации фэшн-медиадискурса, учащиеся выявляют глубинные когнитивные причины превращения имени собственного в нарицательный концепт, репрезентирующий стиль жизни, что развивает суверенное критическое мышление.

4. Герменевтика и аксиология медиатекста. Работа с деривативными антрополексемами (например, *Chanel-esque*) позволяет учащимся выйти на ценностную (аксиологическую) сторону концепта [Карасик, 2019]. Это подтверждает тезис В. А. Масловой [Маслова, 2001; 2016] о том, что лингвокультурология должна исследовать язык как жи-

вой транслятор национальных ценностей. Старшеклассники учатся извлекать имплицитные смыслы медиатекста, соотнося «чужие» культурные коды со своим национальным самосознанием, что минимизирует риски манипулятивного воздействия масс-медиа. Задания, представленные в технологической карте фрагмента урока, реконструируют процесс восприятия информации и решают проблему «буквализма», свойственного современному «клиповому» мышлению учащихся. Сталкиваясь с выражениями вроде «*Madonna's look*» или сложными контекстами «*The star arrived through the underbelly of the stadium in an open-top car flanked by dancers, driven by the beaming Ronaldinho and Ronaldo out onto the grass*», школьники под руководством учителя преодолевают барьер механического перевода и выходят на уровень герменевтического анализа текста. При правильной организации дескриптивного анализа учащиеся смогут успешно осуществить когнитивный переход от денотативного значения имени к его сигнификативно-оценочному значению. Следовательно, ономастическое пространство медиатекста может выступать мощным стимулом для формирования и развития критического мышления у школьников.

Таким образом, в отличие от традиционных репродуктивных методов обучения иностранным языкам, предложенный подход позволяет трансформировать дидактический процесс в практику воспитания критически мыслящего «человека культуры» [Пассов, 2000]. Разработанный инструментарий полностью

соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) в части достижения метапредметных результатов освоения образовательной программы.

Заключение. Проведенное научно-методическое исследование, направленное на теоретическое обоснование и практическую разработку модели лингвокультурологического анализа медиатекста как средства развития социокультурной компетенции старшеклассников, позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Историко-педагогический анализ показал, что соизучение языка и культуры в отечественной дидактике прошло закономерную многоэтапную эволюцию от фактологического академического страноведения середины XX века к лингвострановедению (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин) и социокультурному подходу (В. В. Сафонова) конца столетия. В XXI веке, в условиях тотальной цифровизации и избыточных информационных потоков, данная традиция логически трансформировалась в антропоцентрическую и лингвокультурологическую парадигму (Е. И. Пасов, С. Г. Тер-Минасова и др.), требующую качественного обновления дидактического инструментария.

2. Осуществлено строгое терминологическое дифференцирование понятий «антропоним», «антрополексема» и «эпоним» с уточнением их лингводидактического статуса. В рамках профильного обучения старшеклассников антропоним определен как первичный социокультурный

ориентир [Бондалетов, 1983]; антрополексема – как лингвокультурный концепт, активизирующий ментальные пространства [Арутюнова, 1999; Маслова, 2001]; эпоним – как инструмент аксиологического анализа, позволяющий вскрывать механизмы ценностного программирования медиадискурса [Карасик, 2019].

3. Теоретически обоснована и дидактически разграничена понятийно-семантическая цепочка «антропоним → антрополексема → эпоним», особенности динамических процессов (онимизации и апелляции) в ономастическом пространстве англоязычных фэшн-медиа, на базе которой разработана инновационная технология лингвокультурологического анализа медиатекста и показана методика ее внедрения в образовательный процесс по иностранному (английскому) языку в старших классах средней школы. Данная технология способствует развитию социокультурной компетенции через формирование навыков критического анализа медиаконтента, поэтапного декодирования онимических трансформаций. Это даёт возможность не только углублять понимание культурных кодов, но и активно развивать аналитическое мышление у школьников.

Перспективным направлением дальнейших исследований видится разработка элективных курсов для старшеклассников, посвященных сопоставительному анализу процессов эпонимизации в русском и английском медиапространствах в том числе в рамках иных дискурсивных полей (политического, экономического, научно-технического), что

позволит углубить межкультурный компонент социокультурной компетенции будущих выпускников.

Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сборник / общ. ред. Н. Д. Арутюновой. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова ; отв. ред. Г. В. Степанов ; АН СССР, Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1988. – 341 с.
3. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
4. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника : (опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; МГУ, Науч.-метод. центр рус. яз. при Моск. гос. ун-те им. М. В. Ломоносова, Группа страноведения. – Москва, 1973. – 232 с.
6. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
7. Верещагин, Е. М. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с. – (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).
8. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
9. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
10. Карасик, В. И. Языковые ценности и лингвокультурные типы : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2010. – 175 с.
11. Карасик, В. И. Языковые мосты понимания : монография / В. И. Карасик. – Москва : Дискурс, 2019. – 524 с.
12. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7-е изд. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
13. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие / В. А. Маслова. – Москва : Юрайт, 2023. – 209 с.
14. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.
15. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования : «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 173 с.
16. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
17. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
18. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – Москва : Высшая школа ; Амскорт интернешнл, 1991. – 305 с.
19. Суперанская, А. В. Имя – через века и страны / А. В. Суперанская ; Академия наук СССР. – Москва : Наука, 1990. – 192 с.
20. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – 6-е изд., стер. – Москва : Либроком, 2012. – 366 с.
21. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики лингвистического и межкультурного образования / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2008. – 344 с.
22. Томахин, Г. Д. Америка в зеркале языка : (очерки по американскому

лингвострановедению) / Г. Д. Томахин. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.

23. Ушинский, К. Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск : Дет. лит., 1994. – 424 с.

24. Швейцер, А. Д. Очерк современного английского языка в США / А. Д. Швейцер. – Москва : Высшая школа, 1963. – 216 с.

Список источников

1. Бондалетов, В. Д. Ономастика : учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. Д. Бондалетов. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.

2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово / Slovo, 2000. – 261 с.

3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. — 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Московского университета, 2008. – 352 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №

413) (в ред. приказа Минпросвещения России от 12 февраля 2025 г. № 93) // Контур.Норматив. – URL: (дата обращения: 23.07.2026).

5. Федеральная рабочая программа | Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень) // Единое содержание общего образования: сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL: edsoo.ru (дата обращения: 23.07.2026).

6. Федеральная рабочая программа | Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (углублённый уровень) // Единое содержание общего образования : сайт ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – URL: edsoo.ru (дата обращения: 23.07.2026).

7. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : учебное пособие / Л. В. Щерба. – Москва : Академия, 2003. – 160 с.

8. Cafolla, A. Madonna Played Keeper In Swarovski-Covered Gloves At The 2026 World Cup Halftime Show / A. Cafolla. – Текст : электронный // British Vogue. – 2026. – 20 July. – URL: <https://www.vogue.co.uk/article/madonna-world-cup-final-half-time-show> (дата обращения: 22.07.2026).