



Ценностная медиация в обучении иностранным языкам: практики отбора политических текстов преподавателями

А. П. ГУЛОВ, О. В. ПРИНЦИПАЛОВА, Ю. А. КАРАУЛОВА, Ю. Э. МЮЛЛЕР

АННОТАЦИЯ

Проблема исследования. Ценностная медиация в иноязычном образовании остается теоретически размытым и эмпирически недостаточно изученным явлением. Отсутствуют систематизированные данные о том, каким образом преподаватели университетов осуществляют отбор политических текстов и какую роль при этом играют ценностные ориентиры. Проблема особенно актуальна в контексте подготовки будущих дипломатов, где политический текст одновременно выступает инструментом языкового обучения и средством формирования профессиональной идентичности.

Цель исследования — выявить и типологизировать механизмы ценностной медиации в практике отбора политических текстов преподавателями английского и немецкого языков МГИМО МИД России.

Методы исследования. Применен конвергентный смешанный дизайн с методологической триангуляцией: полуструктурированные нарративные интервью с преподавателями ($n = 57$), анкетирование студентов ($n = 218$) и кодификационный тематический анализ по модели Braun и Clarke. Кодирование осуществлялось четырьмя исследователями попарно; межкодерная надежность составила k Козна = 0,79. Количественные данные обработаны в SPSS 28. Триангуляция реализована через матрицу конвергенции.

Результаты исследования. Установлены четыре ключевые темы: (1) многоуровневая логика отбора текстов, (2) спектр ценностной осознанности преподавателей, (3) восприятие ценностного содержания студентами и (4) влияние институционального контекста. Выявлена дихотомия осознанной (54%) и интуитивной (46%) ценностной медиации. По результатам анкетирования 74,3% студентов фиксируют ценностное содержание политических текстов, при этом лишь 39,4% связывают его с целенаправленной позицией преподавателя. Триангуляция качественных и количественных данных продемонстрировала конвергенцию по всем четырем темам.

Заключение. Результаты позволяют операционализировать понятие ценностной медиации применительно к иноязычному образованию в дипломатическом контексте. Предложена модель «институционально ориентированной автономии», описывающая сочетание свободы преподавателя в выборе текстов с имплицитным регулятивным влиянием миссии университета. Полученные данные могут быть использованы при проектировании программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ценностная медиация, обучение иностранным языкам, политический текст, аксиология образования, межкультурная компетенция, кодификационный тематический анализ, триангуляция, МГИМО, подготовка дипломатов

Для цитирования: Гулов А. П., Принципалова О. В., Караулова Ю. А., Мюллер Ю. Э. Ценностная медиация в обучении иностранным языкам: практики отбора политических текстов преподавателями // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 256–272. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.18>

Поступила: 12.02.2026 | Одобрена: 21.05.2026 | Опубликована: 31.08.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Value Mediation in Foreign Language Teaching: Teachers' Practices of Selecting Political Texts

A. P. GULOV, O. V. PRINCIPALOVA, YU. A. KARAULOVA, YU. E. MULLER

ABSTRACT

The problem of the research. Value mediation in foreign language education remains theoretically vague and empirically under-researched. There is a lack of systematic data on how university instructors select political texts and what role value orientations play in this process. The problem is particularly relevant in the context of training future diplomats, where political text simultaneously serves as a language teaching tool and a means of forming professional identity.

The aim of the study is to identify and typologize the mechanisms of value mediation in the practice of selecting political texts by English and German language instructors at MGIMO University.

Methods. A convergent mixed-methods design with methodological triangulation was employed: semi-structured narrative interviews with instructors (n = 57), student questionnaires (n = 218), and codebook thematic analysis following Braun and Clarke. Coding was performed by four researchers in pairs; inter-coder reliability was $\kappa = 0.79$. Quantitative data were processed in SPSS 28. Triangulation was implemented through a convergence coding matrix.

Results. Four key themes were identified: (1) multi-level logic of text selection, (2) spectrum of instructor value awareness, (3) student perception of value content, and (4) influence of institutional context. A dichotomy of conscious (54%) and intuitive (46%) value mediation was revealed. Survey data showed that 74.3% of students identify the value content of political texts, yet only 39.4% associate it with the instructor's deliberate position. Triangulation of qualitative and quantitative data demonstrated convergence across all four themes.

Conclusion. The results allow operationalization of value mediation in foreign language education within a diplomatic context. A model of "institutionally oriented autonomy" is proposed, describing the combination of instructor freedom in text selection with the implicit regulatory influence of university mission. The findings can be applied in designing professional development programmes for foreign language instructors.

KEYWORDS

value mediation, foreign language teaching, political text, axiology of education, intercultural competence, codebook thematic analysis, triangulation, MGIMO, diplomat training

For Citation: Gulov, A. P., Principalova, O. V., Karaulova, Yu. A., & Muller, Yu. E. (2026). Value Mediation in Foreign Language Teaching: Teachers' Practices of Selecting Political Texts. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (4), 256–272. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.18>

Received: 12 February 2026 | Approved: 21 May 2026 | Published: 31 August 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Международные инициативы ООН в сфере образования задают ценностные ориентиры, которые меняют и подход к обучению иностранным языкам. Сегодня это не просто формирование языковой компетенции, а воспитание гражданина мира. Ключевой документ здесь — Повестка в области устойчивого развития до 2030 года. В ней цель 4 (SDG 4) напрямую увязывает качество образования с ответственностью, уважением к правам человека, культурным разнообразием и устойчивым развитием, требуя обеспечить инклюзивное и справедливое образование для всех [1].

Особая роль в реализации этой повестки отведена ЮНЕСКО. Это специализированное учреждение ООН координирует Глобальную повестку образования 2030, разрабатывает рамочные рекомендации и механизмы мониторинга, а также продвигает концепции образования в интересах устойчивого развития и глобального гражданства [2]. В Европе эти ориентиры конкретизирует Совет Европы. Его языковая политика строится на Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком (CEFR) и нацелена на развитие плюрилингвального и интеркультурного образования, демократической культуры и прав человека. В итоге ценности равноправия, уважения к другому и ответственного участия в жизни общества становятся неотъемлемой частью обучения языкам.

Этот ценностный вектор дополняет инициатива «Академическое воздействие ООН» (United Nations Academic Impact) [3]. Для университетов и исследовательских центров она формулирует несколько базовых принципов: приверженность правам человека, равный доступ к образованию, развитие глобального гражданства, продвижение мира и межкультурного диалога, а также борьбу с бедностью и поддержку устойчивого развития через образование.

В России эти международные ориентиры соотносятся с национальными стратегическими документами. В них образование рассматривается как ключевой механизм ценностного становления личности и формирования гражданской идентичности. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и нацпроект «Образование» делают акцент на укреплении духовно-нравственных основ, воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных ценностей народов России и готовности к ответственному участию в жизни общества.

При этом в российской научной и экспертной среде всё активнее обсуждается потенциал образования как инструмента «мягкой силы» во внешней политике [4]. Отсюда — внимание к экспорту российского образования, продвижению русского языка и национальных культурных ценностей в логике глобальной конкуренции образовательных систем.

В совокупности всё это позволяет рассматривать обучение иностранным языкам в российских вузах (в том числе при подготовке будущих дипломатов) как особое пространство ценностной медиации. Здесь международные стандарты ООН, ЮНЕСКО и Совета Европы пересекаются с национальными приоритетами воспитания и задачами внешнеполитического позиционирования России.

Вопрос о ценностном содержании образовательного процесса занимает центральную позицию в современной педагогической дискуссии. В условиях глобальных вызовов и интенсификации международного диалога университет выступает не только пространством формирования компетенций, но и институтом аксиологического воспроизводства [5]. Это положение приобретает особую значимость применительно к подготовке специалистов в области международных отношений и дипломатии, где владение иностранным языком неразрывно связано с пониманием ценностных систем, артикулированных в политическом дискурсе.

Обучение иностранному языку в таком контексте не может быть редуцировано до освоения языковых форм: оно предполагает систематическое обращение к текстам, репрезентирующим актуальную политическую повестку, и содержит имплицитный аксиологический компонент. Тем не менее понятие ценностной медиации как целенаправленной или имплицитной деятельности преподавателя по трансляции ценностей через отбор текстового материала остается теоретически размытым и эмпирически малоизученным.

В настоящей работе мы определяем ценностную медиацию в иноязычном образовании как процесс, при котором преподаватель, осуществляя отбор, адаптацию и дидактическое оформление учебного текста, целенаправленно или имплицитно транслирует ценностные ориентиры —

профессиональные, культурные, гражданские, — которые присваиваются обучающимися в ходе работы с текстовым материалом. Это авторский конструкт, синтезирующий концепцию университета как пространства формирования ценностей [5], модель медиации CEFR [6], положения теории межкультурной коммуникативной компетенции [7] и типологию эксплицитного и имплицитного ценностного образования [8].

Критический дискурс-анализ (КДА) убедительно демонстрирует, что политический текст представляет собой многоуровневую семиотическую конструкцию, в которой языковые средства служат инструментом идеологического позиционирования [9; 10]. В области обучения иностранным языкам эта перспектива была интегрирована в концепцию критической языковой осведомленности К. Уоллес [11]. К. Крамш [12] расширила понимание роли текста через понятие «символической компетенции», согласно которому взаимодействие с иноязычным текстом предполагает осмысление субъективных позиций и властных отношений, выраженных через язык. Применительно к педагогической практике это означает, что преподаватель, отбирая политический текст, неизбежно совершает ценностный выбор — даже если не осознает этого.

Важно подчеркнуть, что современный политический текст все чаще выступает не просто вербальной конструкцией, а сложным семиотическим единством. Как отмечают В.В. Сафонова и Е.В. Шустрова, в современной высшей школе объектом обучения все в большей степени становятся не только вербальные тексты, но и «поликодовая компетенция», необходимая для интерпретации «англоязычной политической карикатуры как одного из жанров поликодового текста» [13, с. 79]. Политический текст в широком смысле, будь то карикатура, мем или статья с инфографикой, представляет собой «вербально-визуальное единство» [13, с. 80]. Его смысловая интерпретация затруднена целым рядом факторов, которые необходимо учитывать при ценностной медиации: «клиповый характер подачи презентации и восприятия визуально-вербальной информации, а также определенная лакунарность, как языковая, так и лингвокультурная» [13, с. 81]. Кроме того, для адекватного понимания требуется учет «специфических композиционных особенностей» и «особенностей структурирования конкретных разновидностей поликодового текста» [13, с. 80].

В отечественной науке аксиологический подход к иноязычному образованию получил значительное развитие. И. В. Трешина и А. В. Конобеев [14] обосновали систему аксиологических приоритетов в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. В. Ю. Нескородова и Н. А. Тарасюк [15] продемонстрировали эффективность аксиологического подхода в обучении иноязычному общению. А. И. Саттарова и Н. А. Тарасюк [16] разработали методику обучения китайскому языку на основе аксиологического подхода. Вместе с тем аксиологический аспект отбора текстового материала в дипломатическом контексте не получил целостного освещения.

Актуальность обращения к ценностной проблематике в образовании подчеркивается и в современных исследованиях, которые фиксируют кризис идентичности и разобщенность в студенческой среде. Как отмечает Е. С. Сахарчук, современная эпоха характеризуется «признаками агностицизма и духовной пассивности студентов, гедонистическими доминантами и общей растерянностью в определении смысловых приоритетов» [17, с. 4] (Сахарчук с соавт.). В этой связи университет призван стать не просто транслятором знаний, но и пространством, формирующим «ориентированное на социально значимые идеалы мышление» [17, с. 4], что напрямую перекликается с задачей воспитания будущих дипломатов в МГИМО.

МГИМО как ведущий университет подготовки дипломатических кадров представляет особый институциональный контекст. А. В. Торкунов [18] рассматривает образование как инструмент «мягкой силы», обозначая университеты международного профиля как центры формирования позитивного восприятия ценностей страны. М. М. Лебедева [19] отмечает, что российские университеты международной специализации реализуют двойную функцию: подготовку специалистов и трансляцию ценностных ориентиров внешней политики.

Таким образом, выявляется исследовательский пробел: отсутствие эмпирических данных о механизмах ценностной медиации на уровне повседневной педагогической практики преподавателей иностранных языков в университете дипломатического профиля. Цель исследования — выявить и систематизировать механизмы ценностной медиации в практике отбора политических текстов преподавателями английского и немецкого языков МГИМО МИД России.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Концепт ценностной медиации в высшем образовании

Р. Барнетт [5] определяет университет как «пространство бытия», в котором ценности формируются через включенность субъектов в интеллектуальную и коммуникативную деятельность. Т. Ловат и Р. Туми [20] показали, что качество преподавания и ценностное образование связаны эффектом «двойной спирали»: глубокие уровни обучения достигаются тогда, когда студент соотносит учебный материал с личностно значимыми ценностями. Дж. М. Халстед и М. Дж. Тейлор [8] различают «ценности, которым учат» и «ценности, через которые учат», подчеркнув, что вторые реализуются имплицитно — через выбор содержания и форм взаимодействия.

Межкультурная коммуникативная компетенция и медиация

Модель М. Байрама [7] включает пять «savoir», одним из которых является «savoir s'engager» — критическое культурное сознание. Обновленная редакция акцентирует этические обязательства преподавателя как медиатора между культурными системами. Вместе с тем модель подвергалась критике: Ф. Дервин [21] указал на необходимость преодоления допущения о гомогенности культур; А. Холлидей [22] обосновал различие между эссенциалистским и критико-космополитическим подходами к культуре; Х. Хофф [23] систематизировала критику и показала необходимость обновления модели для незападных контекстов. Эта критика особенно релевантна для исследования в МГИМО — университете с выраженной западной институциональной идентичностью.

Дополнительный том CEFR (Council of Europe) [6] конкретизировал медиацию как отдельную деятельность, включающую медиацию текста, концептов и коммуникации. Дж. Харпер [24] продемонстрировал, что систематическое применение «savoir» Байрама обеспечивает включение МКК в преподавание иностранного языка. Э. Пиккардо и Б. Норт [25] обосновали деятельностный подход к языковому образованию.

Аксиологические и дидактические предпосылки отбора текстового материала

В отечественной педагогике теоретические основания ценностного измерения образования были заложены В. А. Сластениным и Г. И. Чижаковой [26], которые определили педагогическую аксиологию как систему знаний о ценностях образовательного процесса и способах их реализации в профессиональной деятельности педагога. Предложенная ими категоризация ценностей-целей, ценностей-средств и ценностей-отношений создает аналитическую рамку, применимую к исследованию преподавательских решений при отборе учебного материала. В лингводидактическом контексте ценностное измерение отбора неразрывно связано с проблемой аутентичности: Ф. Мишан [27] обосновала, что аутентичность учебного текста определяется не только его происхождением из реальной коммуникативной среды, но и дидактической интенцией, с которой преподаватель включает текст в учебный процесс, — иными словами, акт отбора аутентичного материала сам по себе содержит ценностный компонент. Расширение понятия медиации за пределы межкультурной коммуникативной компетенции представлено в работе Д. Пунджювене с соавт. [28], которые на примере интеграции мигрантов продемонстрировали, что лингвистическая и культурная медиация в языковом образовании выступает механизмом трансляции ценностей принимающего сообщества, — результат, переносимый на контекст дипломатической подготовки, где преподаватель аналогичным образом опосредует ценности профессионального сообщества. Методологически изучение подобных практик требует обоснования объема выборки не через формальные расчеты статистической мощности, а через концепцию информационной силы, предложенную К. Малтеруд, В.Д. Сирсма и А.Д. Гуассора [29]: достаточность выборки в качественном исследовании определяется специфичностью цели, релевантностью участников, силой теоретической рамки и качеством диалога, что непосредственно применимо к обоснованию объема интервью в настоящей работе.

Политический текст как объект лингводидактики

К. Уоллес [11] предложила использовать аутентичные медиатексты как средство развития критической грамотности. Барили и Байрам [30] показали, что работа с политически значимым контентом способствует развитию критической оценки культурных практик. Исследования Й. Пралас и Д. Жугич [31] в области ESP демонстрируют, что студенты-дипломаты нуждаются в специализированных языковых компетенциях, связанных с аргументацией и ведением перегово-

воров. Л. Ваховский [32] раскрыл аксиологический потенциал философии образования. Е. А. Деревянченко [33] рассмотрела медиативную деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Обзор литературы демонстрирует, что проблема ценностной медиации исследуется на пересечении нескольких научных традиций: аксиологии высшего образования, теории МКК, КДА и концепции «мягкой силы». Вместе с тем остается неизученным вопрос о том, как институциональный контекст дипломатического университета влияет на практики преподавателей при отборе текстового материала в повседневной педагогической деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Применен конвергентный смешанный дизайн Дж. В. Кресвелл и В.Л. Плано Кларк [34], объединяющий качественные и количественные методы. Качественная составляющая представлена полуструктурированными нарративными интервью с преподавателями; количественная — анкетированием студентов. Валидность результатов обеспечена применением методологической триангуляции [35]: (а) триангуляция методов — сочетание тематического анализа и анкетирования; (б) триангуляция источников данных — сбор информации от преподавателей и студентов; (в) триангуляция исследователей — независимое кодирование двумя парами аналитиков. Интеграция данных осуществлялась посредством матрицы конвергенции [36]. Сбор и анализ данных осуществлялись в период с сентября 2025 по январь 2026 года и включали три последовательные фазы.

На первой фазе (сентябрь 2025 г.) проводилась подготовительная работа: финализация гайда интервью на основе экспертной оценки двух специалистов в области лингводидактики, пилотирование студенческой анкеты ($n = 24$) с последующей корректировкой формулировок, а также получение информированного согласия участников. На второй фазе (октябрь — ноябрь 2025 г.) осуществлялся основной сбор данных. Полуструктурированные интервью с преподавателями проводились параллельно с анкетированием студентов. На третьей фазе (декабрь 2025 — январь 2026 г.) проводился анализ данных: тематическое кодирование транскриптов интервью, статистическая обработка результатов анкетирования, а также интеграция качественных и количественных данных методом триангуляции.

Участники

Выборка преподавателей ($n = 57$) сформирована методом целевого отбора по критериям: (а) преподавание английского или немецкого языка в МГИМО, (б) стаж работы в университете не менее одного года, (в) систематическое использование политических текстов в учебном процессе. В выборку вошли 41 преподаватель английского и 16 преподавателей немецкого языка. Стаж варьировался от 1,5 до 35 лет ($M = 12,8$; $SD = 7,6$; $Me = 11$). Среди респондентов — 18 кандидатов наук и 5 докторов наук.

Студенческая выборка ($n = 218$) сформирована из обучающихся 1–4 курсов бакалавриата: 159 изучают английский, 59 — немецкий язык. Распределение по курсам: 1 курс — 48, 2 курс — 51, 3 курс — 58, 4 курс — 61 человек.

Инструменты сбора данных

Гайд полуструктурированного интервью включал 28 вопросов, объединенных в шесть тематических блоков: (I) профессиональный профиль респондента, (II) критерии и источники отбора текстов, (III) восприятие ценностного содержания, (IV) методы работы с политическим текстом, (V) институциональный контекст и педагогическая автономия, (VI) педагогическая рефлексия. Интервью проводились индивидуально в очном формате на базе МГИМО, а в случае территориальной удаленности респондента — дистанционно с использованием платформы Zoom. Средняя продолжительность одного интервью составила 65 минут (диапазон: 40–90 минут). Все интервью записывались на цифровой диктофон с предварительного согласия участников, после чего транскрибировались дословно. Транскрипты были направлены респондентам для верификации. Все участники предоставили информированное согласие.

Анкета для студентов включала 24 позиции: 18 вопросов по пятибалльной шкале Ликерта и 6 открытых вопросов. Содержание охватывало четыре блока: (а) восприятие ценностного содержания политических текстов, (б) роль преподавателя в формировании ценностного отношения, (в) влияние работы с текстами на профессиональное самоопределение, (г) влияние институционального контекста (специфика МГИМО) на восприятие текстового материала. Анкета прошла пилотирование ($n = 24$). Внутренняя согласованность α Кронбаха = 0,81 (Nunnally, Bernstein) [37].

Анализ данных

Качественные данные анализировались методом кодификационного тематического анализа в шестифазной модели В. Брауна и В. Кларк [38; 39]. Кодификационный подход — промежуточный между рефлексивным тематическим анализом и подходом кодирующей надежности: он предполагает разработку структурированной кодовой книги, однако сохраняет пространство для интерпретации и уточнения кодов в ходе анализа [39]. В отличие от рефлексивного подхода, кодификационный тематический анализ допускает расчет межкодерной надежности, что повышает прозрачность процедуры.

Кодирование проводилось в программе Atlas.ti 24 четырьмя исследователями, организованными в две пары. На первом этапе каждая пара независимо кодировала 20% массива данных (12 нарративов, отобранных методом случайных чисел). Межкодерная надежность составила k Коэна = 0,79, что квалифицируется как существенное согласие [40]. Расхождения разрешались посредством консенсусных обсуждений с протоколом. Существенных разногласий при кодировании выявлено не было: все расхождения касались уточнения границ кодов и были разрешены в рамках одной итерации обсуждения.

Количественные данные обрабатывались в SPSS 28: описательная статистика (M , SD , Me , частоты, процентные распределения), точный тест Фишера для сравнения категориальных переменных, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Уровень статистической значимости установлен на $p < 0,05$.

Процедура триангуляции

Триангуляция осуществлялась по протоколу конвергенции, адаптированному из работы А. О'Кейтейн, Э. Мерфи и Дж. Николл [36]. Из качественного анализа извлечены 4 темы с 11 подтемами; из количественного — ключевые частотные результаты по каждому блоку анкеты, включая блок институционального контекста. Каждая пара находок оценивалась двумя исследователями по четырем категориям: «согласие», «частичное согласие», «расхождение» и «молчание». Оценки совпали по 15 из 18 парных сравнений; по 3 расхождениям консенсус был достигнут путем обсуждения.

Этические аспекты и позиционность

Конфиденциальность обеспечивалась кодированием: преподаватели обозначены как P01–P57; студенты заполняли анонимные анкеты. Принадлежность к университету могла повлиять на формулировку вопросов интервью (имплицитное знание институциональной культуры), на реакцию респондентов (коллегиальные отношения могли побуждать к социально желательным ответам) и на интерпретацию данных (тенденция к позитивному восприятию институциональной среды). Для минимизации этих рисков предприняты меры: (а) велся рефлексивный дневник; (б) проведена процедура предварительного обсуждения результатов с 8 респондентами для верификации интерпретаций; (в) гайд интервью прошел экспертную оценку внешнего специалиста по качественным методам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

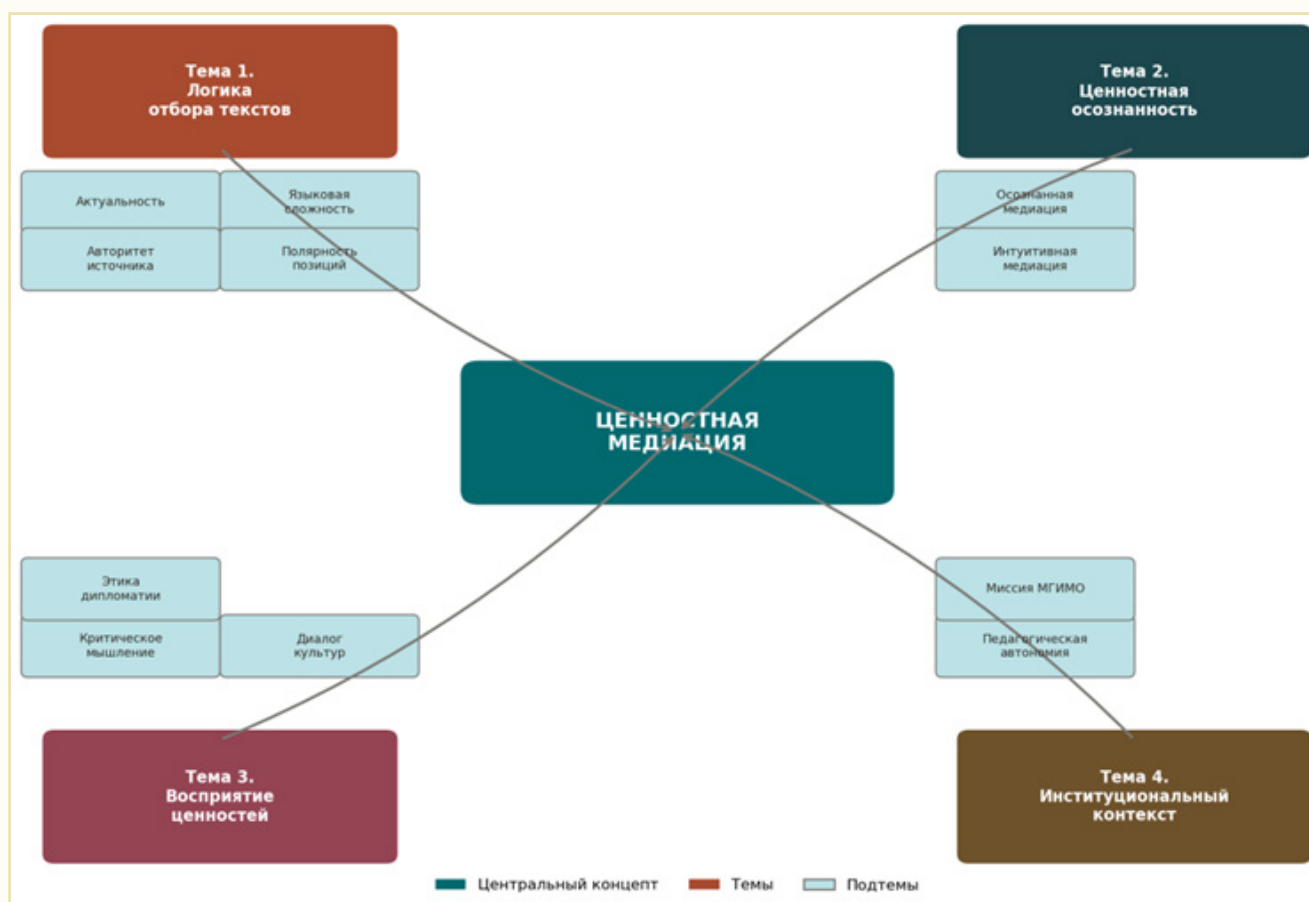
Кодирование и тематическая структура

В ходе первичного кодирования 57 нарративов сгенерировано 614 кодов, отражающих содержание высказываний на семантическом и латентном уровнях. На этапах пересмотра и уточнения коды сведены к 48 финальным, организованным в 4 темы и 11 подтем. Тематическая структура представлена в таблице 1, тематическая карта — на рисунке 1.

Таблица 1 Тематическая структура результатов кодирования нарративов (n = 57)

Тема	Подтемы	n	Примеры кодов	Фрагмент данных
1. Логика отбора текстов	1.1. Актуальность	52	текст_привязка_к_повестке; актуальность_события	«Текст должен быть живым — студент должен узнать повесть» (P14)
	1.2. Авторитет источника	49	источник_авторитетность; качество_издания	«The Economist, Foreign Affairs — это маркер качества» (P23)
	1.3. Языковая сложность	45	уровень_B2-C1; лексика_профессиональная	«Фильтрую по уровню — если слишком сложно, теряю дискуссию» (P38)
	1.4. Полярность позиций	34	противоположные_точки_зрения; сопоставление_позиций	«Даю два текста — западного и российского аналитика» (P31)
2. Ценностная осознанность	2.1. Осознанная медиация	31	цель_ценность_выбор; проектирование_ценностей	«Мне важно, чтобы студент увидел, что такое настоящий дипломат» (P17)
	2.2. Интуитивная медиация	26	ценности_естественно; имплицитное_воздействие	«Это... ну, возникает само, я не планирую специально» (P04)
3. Восприятие ценностей	3.1. Критическое мышление	47	анализ_аргументации; выявление_манипуляций	«Главное — чтобы студент не верил тексту, а анализировал» (P12)
	3.2. Этика дипломатии	42	проф_этика_дипломат; служение_государству	«Дипломат — это же, ну... он не навязывает, он убеждает» (P17)
	3.3. Диалог культур	36	межкультурное_понимание; толерантность_к_иному	«Понимать позицию — не значит соглашаться» (P29)
4. Институцион. контекст	4.1. Педагогическая автономия	44	свобода_выбора; отсутствие_указаний	«Никто мне не говорит, какой текст взять» (P33)
	4.2. Миссия МГИМО	40	миссия_влияние; институц_идентичность	«Университет не диктует — он задает... ну, такое поле притяжения» (P07)

Примечание. n — количество нарративов, в которых подтема зафиксирована минимум в двух фрагментах.

**Рисунок 1** Тематическая карта: структура ценностной медиации в практике отбора политических текстов

Тема 1. Многоуровневая логика отбора текстов

Подавляющее большинство респондентов (52 из 57) назвали актуальность основным критерием отбора. Актуальность трактовалась многомерно — не только как хронологическая близость события, но и как его резонанс с учебной тематикой семестра и текущей международной повесткой. Респондент P14 (стаж 14 лет, английский язык) сформулировал: «Текст должен быть живым — студент должен узнать в нем повестку, которую он видел в новостях вчера. Иначе обсуждение будет формальным». Респондент P42 (стаж 35 лет, немецкий язык) дополнила: «Актуальность — это не только... ну, не новость в узком смысле. Речь Бисмарка может быть более актуальной, чем вчерашнее интервью, если она отвечает на вопросы, которые студенты задают сегодня. Я всегда ищу вот эту... переключку эпох».

Авторитет источника (49 из 57) занимает второе место. Преподаватели отдают предпочтение текстам *The Economist*, *Foreign Affairs*, *Der Spiegel*, официальным речам и документам международных организаций. Языковая сложность (45 из 57) выступает фильтрующим критерием: текст должен соответствовать уровню B2–C1.

Критерий «полярности позиций» (34 из 57) заслуживает отдельного внимания: часть преподавателей целенаправленно подбирает тексты с противоположными точками зрения. P31 (стаж 20 лет, английский язык): «Я сознательно даю два текста — ну, например, позицию западного и российского аналитика по одному конфликту. И вот тут студент должен увидеть, как... как разный выбор слов маркирует геополитическую позицию. Это, знаете, не всегда очевидно для них». Этот критерий фиксировался чаще у преподавателей со стажем более 10 лет (25 из 36) по сравнению с менее опытными коллегами (9 из 21), что может свидетельствовать о формировании ценностной рефлексивности по мере накопления опыта.

Тема 2. Спектр ценностной осознанности

Анализ выявил дихотомию в отношении преподавателей к ценностному компоненту отбираемых текстов.

Осознанная ценностная медиация (31 из 57, 54%) характеризуется эксплицитной формулировкой аксиологических задач. Респонденты указывали, что текст отбирается с учетом «тех ценностей, которые он может помочь обсудить» (P07, стаж 20 лет). P17 (стаж 18 лет, английский язык): «Мне важно, чтобы студент через текст увидел, что такое настоящий дипломат — человек, который не навязывает, а убеждает. Ну, это... такая, знаете, профессиональная этика, которая в тексте заложена, и я хочу, чтобы они ее... ну, почувствовали».

Интуитивная ценностная медиация (26 из 57, 46%) проявляется в признании ценностного измерения при отсутствии его целенаправленного проектирования. P04 (стаж 4 года): «Ценности — это... ну, то, что возникает в ходе обсуждения как бы естественным образом. Я не планирую специально: вот сейчас будем обсуждать свободу слова. Но мы обсуждаем текст — и это само появляется». P09 (стаж 7 лет): «Когда студент читает речь дипломата, он впитывает профессиональные нормы. Мне кажется, это... без специального вмешательства работает».

Сравнительный анализ по языку преподавания выявил тенденцию: среди преподавателей немецкого языка доля осознанной медиации (11 из 16, 68,8%) выше, чем среди преподавателей английского (20 из 41, 48,8%). Однако точный тест Фишера не выявил статистически значимого различия ($p = 0,17$). Отсутствие значимой связи между языком преподавания и типом медиации представляет собой контринтуитивный результат: можно было бы ожидать, что различная политическая значимость английского (доминирующий язык международной дипломатии) и немецкого создает различные дидактические контексты. Одно из возможных объяснений: институциональная культура МГИМО оказывает нивелирующее влияние, формируя единое аксиологическое поле вне зависимости от преподаваемого языка.

Среди преподавателей с ученой степенью осознанная медиация встречается значительно чаще: 19 из 23 имеющих степень (82,6%) по сравнению с 12 из 34 без степени (35,3%). Точный тест Фишера подтвердил статистическую значимость ($p < 0,001$). Это согласуется с представлением о том, что исследовательская подготовка способствует рефлексивности в педагогической практике.

Тема 3. Восприятие ценностного содержания

Наиболее частотной ценностной категорией стало критическое мышление (47 из 57). Респонденты акцентировали способность студентов анализировать аргументацию, выявлять риторические стратегии и формулировать обоснованную позицию. P12 (стаж 22 года, английский язык): «Главное — чтобы студент не верил тексту, а анализировал. Я вот, например, даю статью из The Guardian и спрашиваю: а какие приемы использует автор? Почему именно эти слова? И вот тут начинается настоящая работа». Этика дипломатии и служения зафиксирована у 42 респондентов; диалог культур и толерантность — у 36.

Тема 4. Институциональный контекст

44 из 57 респондентов характеризуют степень педагогической автономии в выборе текстов как высокую. Миссия МГИМО выступает имплицитным регулятором: 40 респондентов отмечают специфику университета. P07: «Университет не диктует — он задает... такое поле притяжения. Я выбираю тексты свободно, но выбираю их для будущих дипломатов, и это, конечно, определяет все. Ну, не в смысле ограничивает, а... направляет». P51 (стаж 8 лет, немецкий язык): «У нас нет... ну, нет списков обязательных текстов. Но когда ты работаешь в МГИМО, ты понимаешь, что... ну, что готовишь людей, которые будут представлять страну. И это... как рамка, которую ты не замечаешь, но она есть».

Результаты анкетирования студентов

Количественные данные ($n = 218$) дополняют качественные результаты. Средний балл по шкале «Восприятие ценностного содержания политических текстов» составил $M = 3,78$ ($SD = 0,71$) при максимуме 5 баллов. Основные результаты представлены на рисунке 2.

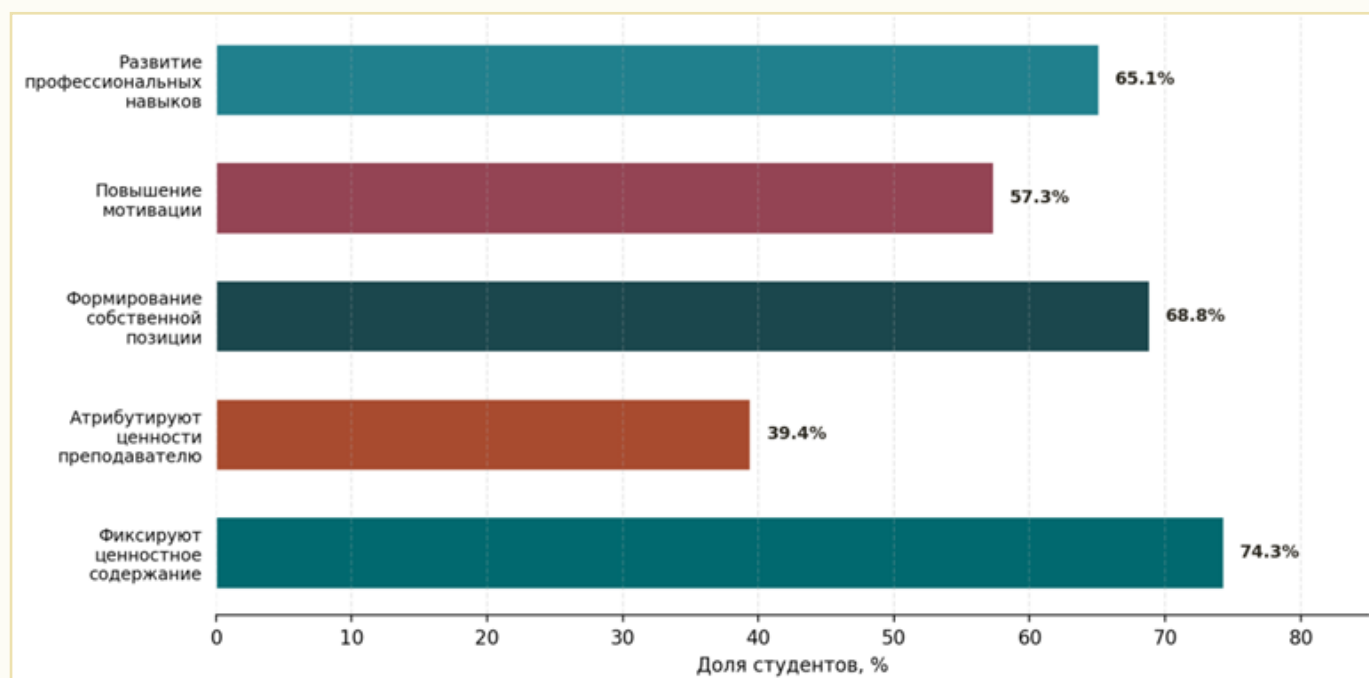


Рисунок 2 Результаты анкетирования студентов: восприятие ценностного содержания ($n = 218$)

74,3% студентов (162 из 218) согласились с утверждением «Политические тексты на занятиях содержат определенные ценности и мировоззренческие позиции». 39,4% (86 из 218) связывают ценностное содержание с целенаправленной позицией преподавателя. 68,8 % (150 из 218) отметили, что обсуждение политических текстов способствует формированию собственной позиции. 57,3% (125 из 218) указали на повышение мотивации при работе с актуальным контентом. 65,1% (142 из 218) считают, что критический анализ текстов развивает профессиональные навыки. По блоку институционального контекста 61,9% (135 из 218) отметили,

что специфика МГИМО как дипломатического университета влияет на содержание и характер работы с политическими текстами.

Сравнение по курсам обучения: студенты 3–4 курсов ($n = 119$) демонстрируют более высокий уровень восприятия ценностного содержания ($M = 3,94$; $SD = 0,65$) по сравнению со студентами 1–2 курсов ($n = 99$; $M = 3,58$; $SD = 0,73$). Различий по изучаемому языку не установлено ($M = 3,79$ для английского, $M = 3,75$ для немецкого).

Корреляционный анализ (Спирмен) выявил: умеренную положительную связь между восприятием ценностного содержания и самооценкой критического мышления ($r_s = 0,44$; $p < 0,001$); умеренную связь с мотивацией к изучению языка ($r_s = 0,37$; $p < 0,001$); слабую связь между курсом обучения и атрибуцией ценностного содержания преподавателю ($r_s = 0,22$; $p = 0,001$).

Результаты триангуляции

Матрица конвергенции (см. табл. 2) отражает сопоставление качественных и количественных данных по каждой из четырех тем.

Таблица 2 Матрица конвергенции: сопоставление качественных и количественных данных

Тема	Качественные данные ($n = 57$)	Количественные данные ($n = 218$)	Оценка конвергенции
1. Логика отбора	52 из 57 — актуальность как базовый критерий	68,8% студентов отмечают привязку текстов к актуальной повестке	Согласие
2. Ценностная осознанность	31 (осознанная) vs. 26 (интуитивная)	39,4% атрибутируют ценности преподавателю	Согласие
3. Восприятие	47 из 57 акцентируют критическое мышление	74,3% фиксируют ценностное содержание; 65,1% связывают с профессиональными навыками	Частичное согласие
4. Институц. контекст	40 из 57 — миссия как имплицитный регулятор	61,9% отмечают влияние специфики МГИМО на работу с текстами	Частичное согласие

Триангуляция выявила согласие по темам 1 и 2. Частичное согласие по теме 3 объясняется расхождением в «словарях»: преподаватели артикулируют ценности через когнитивные категории (критическое мышление), тогда как студенты — через профессионально-практические (навыки дипломата). Частичное согласие по теме 4: преподаватели описывают влияние миссии как имплицитное и трудноуловимое, тогда как студенты фиксируют его более прямолинейно; при этом количественные данные подтверждают наличие осознания институциональной специфики.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты позволяют уточнить теоретическое понимание ценностной медиации в иноязычном образовании.

Выявленная дихотомия осознанной и интуитивной медиации дополняет классификацию Дж. М. Халстеда и М. Дж. Тейлора [8], различающих эксплицитные и имплицитные формы ценностного образования. В нашем исследовании обе формы сосуществуют в рамках одного институционального контекста и проявляются как полюсы единого континуума. Связь между наличием ученой степени и осознанной медиацией ($p < 0,001$) согласуется с идеей Р. Барнетта [5] о рефлексивности как базовом условии «бытия университета» и с аксиологическим подходом А.В. Конобеева и И.В. Трешиной [14], акцентирующих устойчивость ценностных ориентаций как критерий зрелости личности педагога.

Доминирование категории «критическое мышление» (47 из 57 преподавателей, 65,1% студентов) согласуется с эффектом «двойной спирали» Т. Ловат и Р. Туми [20]. Преподаватель,

позиционируя себя как развивающего аналитические навыки, фактически осуществляет ценностную медиацию — на когнитивном языке, приемлемом для академического самоопределения. Критическое мышление выступает «конвертирующей категорией», посредством которой аксиологическое содержание переводится на язык когнитивных навыков. Этот механизм проявляется в конкретных кодах: например, код «выявление_манипуляций» одновременно относится к когнитивному навыку (распознавание риторических приемов) и к ценностной установке (честность коммуникации). Модель М. Байрама [7] позволяет интерпретировать это через «savoir s'engager»: критическое культурное сознание органично вписывается в работу с политическими текстами и допускает «нейтральную» формулировку. Следует, однако, учитывать, что в контексте такого вуза, как МГИМО преподаватели формируют критическое сознание из позиции, определенной институциональной миссией, а не из «нейтральной». Концепция интеркультурного гражданства М. Байрама, развитая А. Барили и М. Байрамом [30], требует адаптации для незападных контекстов.

Расхождение между долей студентов, фиксирующих ценностное содержание (74,3%), и долей, атрибутирующих его преподавателю (39,4 %), представляет теоретический интерес. Оно может свидетельствовать о высокой эффективности интуитивной медиации. Механизм описан К. Крамш [12] через понятие символической компетенции: взаимодействие с иноязычным текстом запускает процесс смыслообразования, выходящий за рамки авторского и преподавательского намерения. Наиболее действенная трансляция ценностей — та, которая не распознается реципиентом как целенаправленная.

Различие между студентами старших и младших курсов свидетельствует о кумулятивном характере формирования аксиологической компетентности, что согласуется с моделью М. Байрама [7] и положениями конструктивной аксиологии Л. Ваховского [32]. Применимость этого результата, впрочем, ограничена тем, что исследование Т. Ловата и Р. Туми [20] проводилось в школьном контексте (К-12); экстраполяция эффекта «двойной спирали» на вузовский контекст требует дальнейшей эмпирической проверки, хотя полученные нами данные указывают на аналогичную динамику.

Сочетание высокой педагогической автономии (44 из 57) и «мягкого» влияния миссии университета (40 из 57) порождает модель, которую мы обозначаем как **«институционально ориентированная автономия»**. Мы определяем ее как режим профессиональной деятельности, при котором преподаватель обладает полной свободой в выборе конкретных дидактических средств (текстов, заданий, методов), однако тематическая и аксиологическая рамка его выборов имплицитно задается миссией и профилем образовательного учреждения. Критерии модели: (а) отсутствие формальных директив по выбору текстов, (б) наличие разделяемой профессиональной идентичности, связанной с институциональной миссией, (в) интериоризация институциональных ценностей как «фона» педагогических решений. Границы применимости: модель описана для элитного университета с выраженной институциональной идентичностью; ее переносимость на иные контексты требует проверки. Модель конкретизирует концепцию «мягкой силы» Дж. С. Най [41] применительно к микроуровню педагогической практики: «мягкая сила» реализуется не через директивные указания, а через профессиональную идентичность.

Описанную нами модель «институционально ориентированной автономии» можно интерпретировать в более широком контексте социологических дискуссий о «трансформирующей агентности» (transformative agency). П.С. Сорокин, развивая идеи Дж. Мейера, определяет этот феномен как «действие, проактивно меняющее структуры» [42, с. 125]. Принципиально важным для нашего исследования является тезис о том, что в современных обществах социальная структура может не только «подавлять», но и «поддерживать, легитимизировать инициативное формирование новых социальных образований и утверждение связанных с ними новых ценностей и форм „действия“» [42, с. 124]. Именно это мы и наблюдаем в практике преподавателей МГИМО: институциональная миссия университета и его культурный код выступают не столько ограничителем, сколько источником и легитиматором их педагогической автономии. Университет, готовящий будущих дипломатов, формирует у преподавателей тот самый тип «расширенного действия» (expanded actorhood), который выходит за рамки простой трансляции знаний и нацелен на формирование профессиональной идентичности студента через ценностно-насыщенный политический текст. Таким образом, наша эмпирическая модель иллюстрирует на микроуровне педагогической практики то, как «социальная структура становится источником той „трансформирующей агентности“, что ее изменяет» [42, с. 131].

Ограничения исследования

Выборка ограничена одним университетом. Нарративные данные отражают декларируемые практики, которые могут расходиться с реальным поведением; для верификации целесообразно дополнительное наблюдение занятий (classroom observation), что определяется как перспектива дальнейших исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование показало, что ценностная медиация в обучении иностранным языкам будущих дипломатов — это не второстепенный, а структурообразующий элемент содержания обучения, который проявляется уже на этапе отбора политических текстов. Само понятие ценностной медиации удалось раскрыть через механизмы, связывающие личные установки преподавателя, институциональные ориентиры вуза и образовательные запросы студентов.

Эмпирические данные подтвердили, что отбор текстов строится на многоуровневой логике, где сочетаются языковые, профессиональные, мировоззренческие и репутационные соображения. Ценностная составляющая такого выбора может быть как вполне осознанной и рефлекслируемой, так и преимущественно интуитивной — это говорит о необходимости специальной методической поддержки преподавателей и развития их рефлексивной позиции.

Студенческие ответы показывают: большинство обучающихся чувствует ценностный подтекст политических текстов, но далеко не всегда связывает его с целенаправленной позицией преподавателя. Это указывает на скрытый характер значительной части ценностной медиации и на возможное несовпадение педагогических намерений с тем, как их интерпретируют студенты.

Один из ключевых итогов — выявление серьезного влияния институционального контекста. Миссия и стратегические ориентиры университета задают границы допустимого при выборе материалов и косвенно формируют ценностные акценты, даже если преподаватель опирается в первую очередь на профессионально-языковые критерии. На основе этого предложена модель институционально ориентированной автономии, которая описывает баланс между свободой преподавателя в отборе текстов и неявным нормативным воздействием образовательной организации.

Полученные результаты позволяют по-новому подойти к проектированию программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков в дипломатических вузах, где работа с ценностной стороной политических текстов становится отдельной зоной профессиональной компетентности. Предложенный подход может быть полезен при обновлении учебно-методических комплексов, разработке магистерских программ и курсов дополнительного профессионального образования, а также для дальнейшего изучения ценностной медиации в других областях языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЮНЕСКО. Цель устойчивого развития URL: <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en> (дата обращения 31.03.2026)
2. Юнеско. Образование 2030. URL: <https://openlearning.unesco.org/partners/education-2030/> (дата обращения 31.03.2026)
3. Инициатива ООН Ten Principles of Academic Impact URL: <https://augpusa.com/ten-principles-of-academic-impact/> (дата обращения 31.03.2026)
4. Посаженикова А.А. Высшее образование как инструмент «мягкой силы»: состояние и вызовы иммиграции (на примере стран Бенилюкса) // Современная Европа. 2025. №3(131). С. 135-146. DOI: 10.31857/S0201708325030118
5. Barnett R. Being a University. London, Routledge, 2010. 198 p. <https://doi.org/10.4324/9780203842485>
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. 273 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (дата

- обращения: 16.03.26).
7. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd ed. Bristol, Multilingual Matters, 2021. 177 p.
 8. Halstead J. M., Taylor M. J. Learning and teaching about values: A review of recent research // *Cambridge Journal of Education*. 2000. Vol. 30. No. 2. P. 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
 9. Fairclough I., Fairclough N. *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. London, Routledge, 2013. 280 p.
 10. Wodak R. *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London, SAGE, 2015. 256 p.
 11. Wallace C. *Critical Reading in Language Education*. London, Palgrave Macmillan, 2003. 216 p. <https://doi.org/10.1057/9780230514447>
 12. Kramsch C. *The Multilingual Subject*. Oxford, Oxford University Press, 2009. 272 p.
 13. Сафонова, В. В. Шустрова Е.В. Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024. № 2. С. 78–93. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6
 14. Трешина И.В., Конобеев А. В. Опыт проектирования аксиологического содержания подготовки будущего учителя иностранного языка // *Наука и Школа*. 2024. № 2. С. 273–282. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-2-273-282
 15. Нескородева В. Ю., Тарасюк Н. А. Реализация аксиологического подхода в методике обучения иноязычному общению школьников профильных классов на основе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «История России» // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2024. № 4(72). С. 273–282.
 16. Саттарова А. И., Тарасюк Н. А. Методика обучения китайскому языку школьников на основе реализации аксиологического подхода (уровень основного общего образования) // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2024. № 3(71). С. 182–192.
 17. Сахарчук Е.С., Киселева Е.А., Баграмян Э.Р., Сахарчук А.Л. Аксиология образования: идеалы и объединяющие ценности в социальном воспитании современной студенческой молодежи // *Образование и наука*. 2023. Т. 25. № 3. С. 67–96. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96
 18. Торкунов А. В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // *Вестник МГИМО-Университета*. 2012. № 4(25). С. 85–93. DOI: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93
 19. Лебедева М. М. «Мягкая сила» в отношении Центральной Азии: участники и их действия // *Вестник МГИМО-Университета*. 2014. № 2(35). С. 47–55. DOI: 10.24833/2071-8160-2014-2-35-47-55
 20. Lovat T., Toomey R., eds. *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect*. Dordrecht, Springer, 2009. 196 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5>
 21. Dervin F. *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. London, Palgrave Macmillan, 2016. 120 p. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2>
 22. Holliday A. *Intercultural Communication and Ideology*. London, SAGE, 2011. 224 p.
 23. Hoff H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice // *Intercultural Communication Education*. 2020. Vol. 3. No. 2. P. 55–74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
 24. Harper J. Using Byram's savoirs to ensure the incorporation of intercultural communicative competence into language teaching // *Journal of English Language Teaching and Linguistics*. 2023. Vol. 8. No. 2. P. 227–236. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v8i2.1131>
 25. Piccardo E., North B. *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol, Multilingual Matters, 2019. 330 p. <https://doi.org/10.21832/9781788924351>
 26. Слостенин В. А., Чижикова Г. И. *Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
 27. Mishan F. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol, Intellect, 2005. 348 p.
 28. Pundziuvienė D., Meškauskienė A., Ringailienė T., Matulionienė J. The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language // *Sustainable Multilingualism*. 2023. Vol. 23. P. 121–145. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0015>
 29. Malterud K., Siersma V. D., Guassora A. D. Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power // *Qualitative Health Research*. 2016. Vol. 26. No. 13. P. 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
 30. Barili A., Byram M. Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education // *Foreign Language Annals*. 2021. Vol. 54. No. 3. P. 776–799. <https://doi.org/10.1111/flan.12526>
 31. Pralas J., Žugić D. Designing material for teaching English for political science and diplomacy // *Folia Linguistica et Litteraria*. 2022. Vol. 42. P. 211–225. <https://doi.org/10.31902/fl.42.2022.14>
 32. Vakhovskiy L. Axiological potential of philosophy of education // *Journal of Education Culture and Society*.

2025. Vol. 16. No. 1. P. 29–37. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.2.29.37>
33. Деревянченко Е. А. Медиативная деятельность в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30. № 2. С. 97–103. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103>
 34. Creswell J. W., Plano Clark V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, SAGE, 2018. 492 p.
 35. Denzin N. K. Triangulation 2.0. // *Journal of Mixed Methods Research*. 2012. Vol. 6. No. 2. P. 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
 36. O'Cathain A., Murphy E., Nicholl J. Three techniques for integrating data in mixed methods studies. 2010. BMJ. 341. c4587. <https://doi.org/10.1136/bmj.c4587>
 37. Nunnally J. C., Bernstein I. H. *Psychometric Theory*. 3rd ed. New York, McGraw-Hill, 1994. 752 p.
 38. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 4. No. 2. P. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
 39. Braun V., Clarke V. *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London, SAGE, 2021. 376 p.
 40. Landis J. R., Koch G. G. The measurement of observer agreement for categorical data // *Biometrics*. 1977. Vol. 33. No. 1. P. 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
 41. Nye J. S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York, PublicAffairs, 2004. 208 p.
 42. Сорокин, П. С. "Трансформирующая агентность" как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21, № 1. С. 124–138. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138.

REFERENCES

1. UNESCO. Sustainable Development Goal 4. Available at: <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en> (accessed 31.03.2026).
2. UNESCO. Education 2030. Available at: <https://openlearning.unesco.org/partners/education-2030/> (accessed 31.03.2026).
3. United Nations initiative "Ten Principles of Academic Impact". Available at: <https://augpusa.com/ten-principles-of-academic-impact/> (accessed 31.03.2026).
4. Posazhennikova A.A. Higher Education as Soft Power Tool: Current State and Challenges of Immigration (Case of Benelux Countries). *Contemporary Europe*, 2025, no. 3 (131), pp. 135–146. DOI: 10.31857/S0201708325030118
5. Barnett R. *Being a University*. London, Routledge, 2010. 198 p. DOI: 10.4324/9780203842485
6. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2020. 273 p. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf> (accessed 16 March 2026).
7. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd ed. Bristol, Multilingual Matters, 2021. 177 p.
8. Halstead J. M., Taylor M. J. Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 2000, vol. 30, no. 2, pp. 169–202. DOI: 10.1080/713657146
9. Fairclough I., Fairclough N. *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. London, Routledge, 2013. 280 p.
10. Wodak R. *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London, SAGE, 2015. 256 p.
11. Wallace C. *Critical Reading in Language Education*. London, Palgrave Macmillan, 2003. 216 p. DOI: 10.1057/9780230514447
12. Kramsch C. *The Multilingual Subject*. Oxford, Oxford University Press, 2009. 272 p.
13. Safonova V. V., Shustrova E. V. Problem-based tasks for interpreting a multimodal text when delivering university FL education degree programmes. *Moscow University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2024, no. 2, pp. 78–93. DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-6 (In Russ.)
14. Treshina I. V., Konobeev A. V. Experience in designing the axiological content of the professional and methodological training of future foreign language teachers. *Science and School*, 2024, no. 2, pp. 273–282. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-2-273-282 (In Russ.)
15. Neskorocheva V. Yu., Tarasyuk N. A. Implementation of the axiological approach in the methodology of teaching foreign language communication to students of specialized classes based on the integration of the disciplines "Foreign Language" and "History of Russia". *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2024, no. 4(72), pp. 273–282. (In Russ.)

16. Sattarova A. I., Tarasyuk N. A. The methodology of teaching Chinese to schoolchildren based on the implementation of an axiological approach (basic general education level). *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2024, no. 3(71), pp. 182–192. (In Russ.)
17. Sakharchuk E. S., Kiseleva E. A., Bagramyan E. R., Sakharchuk A. L. Axiology of education: Ideals and unifying values in social education of modern student youth. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 67–96. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-3-67-96 (In Russ.)
18. Torkunov A. V. Education as a Soft Power Tool in Russian Foreign Policy. *MGIMO Review of International Relations*, 2012, no. 4(25), pp. 85–93. DOI: 10.24833/2071-8160-2012-4-25-85-93 (In Russ.)
19. Lebedeva M. M. "Soft power" regarding Central Asia: participants and their actions. *MGIMO Review of International Relations*, 2014, no. 2(35), pp. 47–55. DOI: 10.24833/2071-8160-2014-2-35-47-55 (In Russ.)
20. Lovat T., Toomey R., eds. Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect. Dordrecht, Springer, 2009. 196 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-5>
21. Dervin F. Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox. London, Palgrave Macmillan, 2016. 120 p. DOI: 10.1057/978-1-137-54544-2
22. Holliday A. Intercultural Communication and Ideology. London, SAGE, 2011. 224 p.
23. Hoff H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 2020, vol. 3, no. 2, pp. 55–74. DOI: 10.29140/ice.v3n2.264
24. Harper J. Using Byram's savoirs to ensure the incorporation of intercultural communicative competence into language teaching. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2023, vol. 8, no. 2, pp. 227–236. DOI: 10.21462/jeltl.v8i2.1131
25. Piccardo E., North B. The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education. Bristol, Multilingual Matters, 2019. 330 p. DOI: 10.21832/9781788924351
26. Slasterin V. A., Chizhakova G. I. Introduction to Pedagogical Axiology: A Textbook for University Students. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 192 p. (In Russ.)
27. Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials. Bristol, Intellect, 2005. 348 p.
28. Pundziuvienė D., Meškauskienė A., Ringailienė T., Matulionienė J. The role of linguistic and cultural mediation in learning the host country's language. *Sustainable Multilingualism*, 2023, vol. 23, pp. 121–145. DOI: 10.2478/sm-2023-0015
29. Malterud K., Siersma V. D., Guassora A. D. Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 2016, vol. 26, no. 13, pp. 1753–1760. DOI: 10.1177/1049732315617444
30. Barili A., Byram M. Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign Language Annals*, 2021, vol. 54, no. 3, pp. 776–799. DOI: 10.1111/flan.12526
31. Pralas J., Žugić D. Designing material for teaching English for political science and diplomacy. *Folia Linguistica et Litteraria*, 2022, vol. 42, pp. 211–225. DOI: 10.31902/fl.42.2022.14
32. Vakhovskiy L. Axiological potential of philosophy of education. *Journal of Education Culture and Society*, 2025, vol. 16, no. 1, pp. 29–37. DOI: 10.15503/jecs2025.2.29.37
33. Derevyanchenko E. A. Mediation in the context of professionally oriented foreign language teaching in higher educational institutions. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, no. 2, pp. 97–103. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-2-97-103 (In Russ.)
34. Creswell J. W., Plano Clark V. L. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3rd ed. Thousand Oaks, SAGE, 2018. 492 p.
35. Denzin N. K. Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 2012, vol. 6, no. 2, pp. 80–88. DOI: 10.1177/1558689812437186
36. O'Cathain A., Murphy E., Nicholl J. Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *BMJ*, 2010, vol. 341, c4587. DOI: 10.1136/bmj.c4587
37. Nunnally J. C., Bernstein I. H. Psychometric Theory. 3rd ed. New York, McGraw-Hill, 1994. 752 p.
38. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, vol. 4, no. 2, pp. 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
39. Braun V., Clarke V. Thematic Analysis: A Practical Guide. London, SAGE, 2021. 376 p.
40. Landis J. R., Koch G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 1977, vol. 33, no. 1, pp. 159–174. DOI: 10.2307/2529310
41. Nye J. S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York, PublicAffairs, 2004. 208 p.
42. Sorokin P. S. "Transformative agency" as an object of sociological analysis: Contemporary discussions and the role of education. *RUDN Journal of Sociology*, 2021, vol. 21, no. 1, pp. 124–138. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138. (In Russ.)

Авторы

Гулов Артем Петрович
(Россия, Москва)

Доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка №6, научный сотрудник Исследовательской лаборатории «Наука и университеты в зеркале социальных институтов»
МГИМО МИД России
E-mail: gulov@tea4er.org
ORCID ID: 0000-0001-7192-5316

Принципалова Ольга Вячеславовна
(Россия, Москва)

Доцент, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой немецкого языка
МГИМО МИД России
E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-7222-3121
Scopus Author ID: 57224580425

Караулова Юлия Анатольевна
(Россия, Москва)

Доцент, кандидат юридических наук, заместитель декана по учебной работе Факультета управления и политики, доцент кафедры английского языка №6
МГИМО МИД России
E-mail: karaulova8@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-0634-7714
Scopus Author ID: 57195260167

Мюллер Юлия Эдуардовна
(Россия, Москва)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка
МГИМО МИД России
E-mail: j.mueller@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-9842-3113

Authors

Artem P. Gulov
(Russia, Moscow)

Dr. Sci. (Educ.), Associate Professor of the English Language Department No. 6, Research Fellow of the Research Laboratory "Science and Universities in the Mirror of Social Institutions"
MGIMO University
E-mail: gulov@tea4er.org
ORCID ID: 0000-0001-7192-5316

Olga V. Printsipalova
(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.), Head of the German Language Department
MGIMO University
E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-7222-3121
Scopus Author ID: 57224580425

Yulia A. Karaulova
(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Law), Deputy Dean for Academic Affairs, Faculty of Management and Politics, Associate Professor, English Language Department No. 6
MGIMO University
Email: karaulova8@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-0634-7714
Scopus Author ID: 57195260167

Yulia E. Muller
(Russia, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, German Language Department
MGIMO University
Email: j.mueller@my.mgimo.ru
ORCID ID: 0000-0001-9842-3113

Вклад авторов

Гулов А. П.: концептуализация, методология, администрирование данных, создание черновика рукописи
Принципалова О. В.: методология, верификация данных, администрирование данных
Караулова Ю. А.: администрирование данных, создание рукописи и её редактирование
Мюллер Ю. Э.: администрирование данных, создание рукописи и её редактирование, визуализация

© Гулов А. П., Принципалова О. В.,
Караулова Ю. А., Мюллер Ю. Э., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution

Artem P. Gulov: Conceptualization, Methodology, Data Curation, Writing - Original Draft
Olga V. Printsipalova: Methodology, Validation, Data Curation
Yulia A. Karaulova: Data Curation, Writing - Review & Editing
Yulia E. Muller: Data Curation, Writing - Review & Editing, Visualization

© Artem P. Gulov, Olga V. Printsipalova,
Yulia A. Karaulova, Yulia E. Muller, 2026

The authors declared no conflicts of interest