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

*На правах рукописи*

**Цымбалюк Елена Ивановна**

# Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
**Романенко Надежда Михайловна**

Москва – 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

**ВВЕДЕНИЕ** ..... 3

**Глава I. Теоретико-методологические основы проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы**

1.1. Роль русской литературы как объединяющего фактора в многонациональной молдавской школе ..... 21
1.2. Место межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова ..... 38
1.3. Структурно-компонентный состав и уровни межкультурной компетенции студента филологического факультета ..... 64
1.4. Модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы ..... 93
Выводы по главе I ..... 115

**Глава II. Содержательно-технологическое обеспечение модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы**

2.1. Программа и методика опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов ..... 118
2.2. Внедрение технологического комплекса по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы ..... 141
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов ..... 169
Выводы по главе II ..... 186

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ..... 188

**СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ** ..... 194

**БИБЛИОГРАФИЯ** ..... 195

**СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА** ..... 217

**ПРИЛОЖЕНИЯ** ..... 218

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова обусловлена тем, что современное общество в силу своей полиэтничности и поликультурности выдвигает перед педагогической теорией и практикой ряд задач, связанных с необходимостью научить молодое поколение *жить вместе и на равных в условиях культурного многообразия* [9]. В Молдове, кроме титульной нации, молдаван, составляющих 64,5 % населения, проживает более 20 других этносов – украинцы, русские, болгары, румыны, гагаузы, евреи и другие [213], что является благоприятным условием для воспитания толерантности, являющейся гарантией успешного демократического общества. В соответствии с международными стандартами, национальные меньшинства имеют право на национальную, языковую, культурную и религиозную идентичность, на её сохранение и развитие [2, ст. 24; 3, ст. 819]. В рамках призыва к единству и общественному согласию Президент Республики Молдова отмечал: «*Молдова – наш общий дом. Мы все вместе – единый многонациональный народ*» [6], поэтому «Концепция национальной политики Республики Молдова» направлена на решение приоритетных целей и задач по интеграции и консолидации единого поликультурного и многоязычного народа путём приведения общенациональных интересов в соответствие с интересами всех этнических и языковых сообществ страны [2, ст. 24]. В связи с этим в системе высшего профессионального образования на первый план выдвигается задача обучения и воспитания личности, способной «должным образом и эффективно реагировать на запросы, вызовы и возможности, возникающие в межкультурных ситуациях» [9], то есть личности, обладающей сформированной межкультурной компетенцией.

В условиях поликультурной среды Республики Молдова филологам нового поколения необходимо владеть компетенциями, позволяющими

удовлетворять запросы и отвечать на вызовы современной действительности. Специалист XXI века – это профессионал, умеющий выстраивать эффективный взаимовыгодный диалог с представителями разных культур и национальностей. Сказанное доказывает очевидную необходимость решения проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов, которая вошла в разряд наиболее актуальных задач современного образования Республики Молдова. Геополитическое положение страны обусловило формирование многонационального, структурно сложного состава населения. Каждая из национальностей имеет свои особенности, которые ярко проявляются в её духовной культуре, ментальности, моделях поведения. При этом представители каждого этноса стремятся сохранить свой язык, культурное наследие и самобытность. Вместе с тем социальные, экономические и политические изменения, происходящие в Молдове, её стремление стать частью Европейского союза, предопределяют всё более частые и продолжительные межкультурные контакты не только в самой стране, но и за её пределами. То есть, проблема успешного взаимодействия представителей разных культур становится сегодня важной государственной задачей.

Своевременным является данный вопрос для студентов филологических факультетов – будущих учителей русского языка и литературы, так как именно им предстоит работать в поликультурной среде, с представителями различных культур, проживающими в республике, правильно понимать их сходства и различия, знать и принимать их ценности, традиции и образ жизни.

Это связано, *во-первых*, с особенностями функционирования русского языка в республике. В качестве основного средства выстраивания межкультурного взаимодействия его использует русскоязычная часть населения, в которую входят не только этнические русские, но и украинцы, гагаузы, болгары, евреи, поляки, белорусы, цыгане и др.

*Во-вторых*, изучение русской литературы – неродной для представителей национальных меньшинств – исключительно значимо в межкультурном взаимодействии населения Молдовы, так как является одним из действенных

способов выстраивания диалога культур этнически разных людей, проживающих на одной территории и в условиях одного и того же исторического времени.

*В-третьих*, представители национальных меньшинств в Республике Молдова – это чаще всего ученики школ с русским языком обучения, поэтому именно студентам филологических факультетов – будущим учителям русского языка и литературы предстоит работать в учебных заведениях с многонациональным составом.

Социальный заказ общества находит отражение в государственных нормативных документах: Национальной рамке квалификаций, Учебных планах вузов и Куррикулумах, в которых указывается, что филолог-русист должен стремиться к улучшению межличностных отношений, понимать различные культуры и их традиции в целях продвижения мультикультурализма, проявлять толерантность в общении и уважение к общечеловеческим, культурным ценностям, то есть проявлять готовность и быть способным осуществлять межкультурное взаимодействие. Поэтому формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов есть ответ на социальный заказ общества, реализация которого имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. *Внешняя* направленность формирования межкультурной компетенции как общественного явления состоит в стабилизации межнациональных отношений, учёте культурных особенностей и интересов каждого народа, проживающего в Молдове, в стремлении к межкультурному диалогу. *Внутренняя* направленность заключается в становлении в условиях высшего образования активных действующих субъектов межкультурного общения, способных решать актуальные образовательные проблемы, связанные с необходимостью обучения и воспитания учеников – представителей разных национальностей, придерживающихся разных культурных ценностей, традиций и образа жизни.

Концепция изучения русской литературы, утверждающей идеи культурного многообразия и культурной терпимости, является, *с одной*

*стороны*, одним из способов решения задачи понимания и сопричастности людей разных национальностей друг другу, с *другой*, поможет лучше узнать и понять саму русскую культуру и её носителей, приблизить решение проблемы «своего и чужого» – важнейшей в межкультурной коммуникации. Всё вышесказанное и будет как нельзя лучше способствовать формированию межкультурной компетенции.

Таким образом, актуальность темы исследования является очевидной.

**Степень разработанности проблемы**. Проблема формирования межкультурной компетенции не нова. В педагогической науке накоплен значительный фонд посвященных её изучению исследований. Как предмет научного осмысления межкультурная компетенция широко представлена в работах современных учёных: западных (M. Byram, K. Knapp), российских (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Г. В. Елизарова, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, И. Л. Плужник) и молдавских (И. О. Цвик, А. А. Барбэнягрэ, О. К. Герлован).

Согласно педагогической традиции в рамках профессиональной подготовки формирование межкультурной компетенции рассматривается в контексте лингвистических дисциплин и опирается на принцип «культура через язык» (А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Г. В. Елизарова, Т. В. Любова, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, О. В. Сыромясов, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, А. Н. Щукин и др.). При этом художественному тексту отводится вспомогательная роль.

Однако анализ работ, посвящённых проблемам развития и становления указанного конструкта в процессе литературного образования, позволяет утверждать, что огромный потенциал и широкое поле для деятельности, направленной на формирование межкультурной компетенции студентов, имеет изучение художественного текста как такового и работа с ним. Как средство формирования межкультурной компетенции анализ текста произведения художественной литературы рассматривается немногими исследователями, среди которых А. Н. Ибрагимова, Е. В. Малькова, Н. Д. Токарева, О. С. Федотова, И. О. Цвик. Учёные сходятся во мнении о том, что

художественное произведение представляет собою «слепок иноязычной культуры», оно «аккумулирует и канализирует все национально-культурные доминанты», при правильном выборе дидактических и методических средств, анализ художественного текста способен влиять на все аспекты формирования межкультурной компетенции.

В силу этого ведущими при изучении художественного текста становятся подходы, направленные на выявление его национально-культурной специфики. Это *культурологический* подход, основы которого заложены в работах М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, А. Ф. Лосева, В. Н. Топорова, позднего Ю. М. Лотмана; ещё только формирующийся *этнофилологический* подход, представителями которого являются Д. К. Донская, В. Н. Захаров, Г. Н. Ионин, О. К. Лагунова, Е. С. Роговер; *национально-культурный* подход, выдвинутый И. О. Цвик.

Несмотря на внушительный фонд накопленных знаний в области формирования межкультурной компетенции в высшем образовании, материалы, полученные самим автором в ходе исследования, привели к выводу, что степень разработанности данной проблемы недостаточна.

Анализ диссертационных работ, посвященных различным аспектам формирования межкультурной компетенции позволяет констатировать, что:

а) на сегодняшний день содержание и единый структурно-компонентный состав исследуемого конструкта у студента филологического факультета при изучении русской литературы не определен, не описаны его уровни;

б) недостаточно изучены теоретические и не в полной мере представлены практические аспекты формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы;

в) не разработано содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования межкультурной компетенции студентов филологического профиля посредством изучения русской литературы, способное существенно изменить его эффективность и задействовать педагогический и учебно-дидактический потенциал вуза;

г) не достигнуто полное понимание студентами филологических факультетов необходимости наличия межкультурной компетенции в их профессиональном багаже.

Изложенное выше свидетельствует о наличии следующих **противоречий**:

- *на профессионально-ориентированном уровне – между потребностью* общества в специалистах, владеющих сформированной межкультурной компетенцией, способных ориентироваться в поликультурной среде и готовых к деловому, профессиональному и личностному общению с представителями других национальностей/ культур и *несовершенством* их подготовки в современных вузах;
- *на теоретико-методическом уровне – между необходимостью* формирования межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов и *недостаточным* теоретическим и методическим обеспечением данного процесса;
- *на научно-дидактическом уровне* – между *значительным дидактическим потенциалом* текста художественного произведения русской литературы как средства формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов и *отсутствием* научно-обоснованной системы практического использования его возможностей.

На основании выявленных и изложенных выше противоречий, а также исследовательской установки на поиск путей и способов их разрешения определена **проблема** исследования. Это ответ на вопрос: «Как обеспечить эффективное формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов при изучении русской литературы в процессе их профессиональной подготовки в вузе?»

В соответствии с проблемой была определена **тема исследования**: «Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русский литературы».

**Объект исследования**: процесс формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов.

**Предмет исследования**: разработка и верификация модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русский литературы.

**Цель исследования**: теоретическое обоснование, экспериментальная проверка и содержательно-технологическое обеспечение модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы.

**Гипотеза исследования**. Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы будет эффективно, если:

- процесс формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов будет базироваться на *компетентностном, деятельностном, системном, межкультурном, культурологическом, аксиологическом, антропоцентрическом подходах;*
- будет разработан структурно-компонентный состав исследуемого конструкта, описаны и охарактеризованы его уровни, их критерии;
- основу процесса формирования межкультурной компетенции будут составлять эффективные традиционные и инновационные формы, методы и психолого-педагогические технологии, отвечающие современным требованиям профессиональной подготовки учителя русского языка и литературы;
- будет разработана педагогическая модель процесса формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы и её содержательно-технологическое обеспечение, определены особенности механизма её внедрения в учебный процесс вуза;
- системообразующим ядром модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов будет признан художественный текст.

Цель и гипотеза определили ряд **задач исследования**:

1. *Изучить* особенности многонациональной молдавской школы и *выявить* роль в ней русской литературы как объединяющего фактора;
2. *Определить* основные требования к профессиональной подготовке выпускников филологических факультетов вузов Республики Молдова в целом и будущих учителей русского языка и литературы в частности и *обозначить* место межкультурной компетенции в ней;
3. *Обосновать* теоретически суть и содержание межкультурной компетенции студентов филологических факультетов и *разработать* её структурно-компонентный состав, уровни, их критерии и шкалу оценивания;
4. *Сконструировать* и экспериментально *апробировать* модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы и *определить* её содержательно-технологическое сопровождение;
5. *Разработать* авторский элективный курс «Русская литература сквозь призму национального характера» для углубления специализации будущих учителей русского языка и литературы при одновременном повышении их профессиональной и межкультурной подготовки.

**Методологическую основу исследования** составили: *идеи классиков педагогики* (Ф. А. В. Дистервег, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский); *ведущие положения педагогики профессионального образования* (О. А. Абдуллина, Г. В. Гнездилов, Л. А. Коробейникова, В. А. Сластенин, А. В. Усова); *ключевые позиции теории педагогических технологий* (Б. Т. Лихачев, В. П. Беспалько, И. П. Волков, В. В. Юдин); *основные постулаты методологии проведения педагогических экспериментов* (Е. И. Пассов, Н. В. Кузьмина, Э. А. Штульман); *центральные положения моделирования как метода научного познания*

(Б. С. Грязнов, В. И. Журавлёв, В. В. Краевский, В. А. Штофф); *передовые идеи моделирования в педагогических исследованиях* (Е. Н. Землянская, Н. А. Козырев, О. А. Козырева, Е. Н. Степанов, Ю. П. Шапран).

Ведущими подходами в исследовании выступили *компетентностный* (В. И. Гуцу, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, В. А. Сластенин, С. Р. Халилов, А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская); *культурологический* (М. М. Бахтин, В. С. Библер, И. Ю. Марковина, А. П. Садохин, Ю. А. Сорокин, И. И. Халеева), *структурно-функциональный* (Б. Малиновский, Т. Парсонс, А. Редклифф-Браун).

Для проверки положений выдвинутой гипотезы и поставленных задач использовались следующие **методы**.

*Теоретические методы:* анализ и синтез педагогической, методологической, литературоведческой и методической литературы по проблеме исследования; изучение и анализ нормативно-правовой (Закон об образовании Республики Молдова, Национальная рамка квалификаций) и учебно-методической документации (учебные планы ведущих вузов Республики Молдова, куррикулумы); общенаучные методы исследования (обобщение, систематизация и классификация, анализ и обобщение педагогического опыта, сравнительный, структурный и функциональный анализ, прогнозирование, моделирование содержания обучения и процесса формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов).

*Эмпирические методы*: наблюдение, авторские диагностические методики («*Диагностика межкультурной эрудированности*», ситуативное моделирование «*Перестановка ролей*»)**,** тестирование, анкетирование («*Умения межкультурного общения*», «*Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения*»), методики («*Диагностика уровня эмпатических способностей*» В. В. Бойко, «*Ценностные ориентации*» М. Рокича), интервьюирование («*Письменное интервью*»), беседа, ранжирование, контент-

анализ продуктов учебной деятельности студентов, статистический, сравнительный анализ и описание результатов эксперимента.

*Статистические методы обработки экспериментальных данных* исследования: установление положительного сдвига уровня межкультурной компетенции у студентов экспериментальной группы в результате проведённого контролируемого воздействия и свидетельство его достоверности и значимости – G-критерий знаков (или критерий Мак-Немара); обоснование связи между воздействием и его результатом – U-критерий Манна-Уитни.

**Теоретическую основу исследования** составили работы, посвящённые изучению сущности *межкультурной коммуникации* (Э. Холл, Е. М. Верещагин, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова); представляющие *модели межкультурной компетенции* (M. Byram, K. Knapp, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. П. Садохин, В. В. Сафонова); исследующие *формирование межкультурной компетенции* (А. В. Анненкова, А. Л. Бердичевский, Г. В. Елизарова, А. Н. Ибрагимова, Т. В. Любова, Е. В. Малькова, И. Л. Плужник, О. В. Сыромясов, В. П. Фурманова, И. О. Цвик); рассматривающие *специфику образовательной деятельности педагога в поликультурной среде* (О. В. Гукаленко, И. О. Гарипова, Г. Д. Дмитриев, Т. В. Поштарева, Н. Н. Назаренко); представляющие *научные концепции* в области *культурологии* (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, Д. С. Лихачев), *лингвокультурологии* (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. М. Шаклеин), теории *коммуникативного поведения* (Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин), теории *диалога культур* в истории культуры (Д. С. Лихачев), литературоведении и семиотике (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман), лингвистике (С. Г. Тер-Минасова), педагогике (В. С. Библер, Е. И. Пассов); концепции *вторичной языковой личности* (И. И. Халеева, В. П. Фурманова, Г. В. Елизарова) и *межкультурной личности* (И. Л. Плужник, И. О. Цвик); раскрывающие различные методические аспекты *изучения художественного текста* (Г. А. Антипов, О. А. Донских, Н. В. Кулибина, Е. В. Малькова, И. Ю. Марковина, Л. А. Новиков,

Т. В. Поштарёва, Л. А. Сомова, Ю. А. Сорокин, Н. Д. Токарева, О. С. Федотова, И. О. Цвик).

**База исследования.** Исследование проводилось на базе филологического факультета Кишиневского государственного педагогического университета имени Иона Крянгэ в течение 2017–2020 гг. Контрольная и экспериментальная группы были сформированы из студентов первого и второго курсов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература. Английский язык» (код учебной программы согласно перечню направлений профессиональной подготовки и специальностей в высшем образовании РМ 0114.9/0114.10). При подборе параллельных групп испытуемых были учтены требования однородности выборки. В эксперименте приняли участие и учителя-практики, выступившие в качестве экспертов (5 человек). Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 73 человека.

Опытно-экспериментальная работа включала взаимосвязанные и взаимообусловленные **этапы**.

**Первый этап – подготовительный –** проводился в 2017–2018 гг. В процессе данного этапа осуществлялся подбор и теоретический анализ психолого-педагогической, дидактической, культурологической литературы по проблеме исследования, определена тема исследования, её актуальность, научная новизна и практическая значимость, основные задачи, гипотеза, объект, предмет и база исследования. Также было осуществлено планирование опытно-экспериментальной работы, формулирование её целей и задач; определение варьируемых и неварьируемых условий опытного обучения; разработка критериев уровней сформированности межкультурной компетенции; построение процедуры их измерения; подбор, адаптация и модификация, а также создание измерительных материалов для оценивания межкультурной компетенции студентов филологических факультетов.

**Второй этап – констатирующий** (ноябрь – декабрь 2018 г.) – включал определение, формирование и подготовку к опытно-экспериментальной работе контрольной и экспериментальной групп; проведение констатирующего

эксперимента, то есть определение начального уровня сформированности межкультурной компетенции у студентов указанных групп с помощью разработанных и подобранных методик и диагностик; анализ полученных данных.

**Третий этап – формирующий** (январь – май 2019 г.) – представлял собой организацию и проведение запланированного экспериментального обучения: внедрение разработанной педагогической теоретической модели, совершенствование авторского элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера», апробацию инновационно-комплексной методики формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы, подбор и внедрение педагогических технологий для формирования каждого из компонентов межкультурной компетенции.

**Четвертый этап – контрольный** (июнь 2019 г. – март 2020 г.). На данном этапе была проведена диагностика с повторным использованием тех же методов, методик и измерительных материалов, которые применялись на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования; были проанализированы и скорректированы полученные результаты по сформированности межкультурной компетенции у будущего учителя русского языка и литературы; осуществлен мониторинг качества экспериментального обучения; обобщены и систематизированы данные, полученные в ходе экспериментального исследования, уточнены теоретические и эмпирические выводы; разработаны методические рекомендации, определены перспективные направления дальнейшего научного поиска в исследуемой области.

**Научная новизна исследования:**

- ✓ впервые на основе анализа теоретико-методологического материала первой главы *было* уточнено определение понятия «формирование межкультурной компетенции студента филологического факультета средствами русской литературы»;

- ✓ *определено* содержание, *разработан* структурно-компонентный состав (когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный компоненты), *описаны* критерии и уровни межкультурной компетенции студентов филологических факультетов – будущих учителей русского языка и литературы;
- ✓ *создана* и экспериментально *апробирована* модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы;
- ✓ *разработан* авторский элективный курс «Русская литература сквозь призму национального характера» как эффективный способ формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы;
- ✓ *представлена* методика формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы, *включающая* развёрнутый методический аппарат, отражающий этапы работы и предлагающий систему упражнений, которые направлены на выявление, восприятие, понимание и осмысление национально-культурного компонента художественного текста. Основной метод – межкультурно-компаративный анализ художественного текста;
- ✓ *разработана* авторская анкета «Диагностика межкультурной эрудированности студентов» для определения уровня когнитивно-знаниевого компонента межкультурной компетенции.

**Теоретическая значимость.** Автором разработан новый подход к преподаванию русской литературы, с одной стороны, и формированию межкультурной компетенции, с другой. Это сочетание культурологического, аксиологического и мировоззренческого подходов. Разработана собственная методика формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы.

**Практическая значимость.** Разработанный авторский элективный курс «Русская литература сквозь призму национального характера» имеет очень

большой воспитательный потенциал для подготовки учителей русского языка и литературы. Полученный в университете опыт они смогут перенести в свою практическую деятельность в будущем.

**Педагогическая значимость.** На уровне философско-аксиологическом, это приобщение к русской литературе как источнику информации о нравственных ценностях и инструменту вовлечения студентов в рефлексивную деятельность. Это важно на фоне массовой утраты навыка чтения качественной художественной литературы, а ведь именно художественная литература заставляет анализировать проблемы нравственного характера сквозь призму межкультурной коммуникации.

**Достоверность полученных результатов** обеспечивается целостным подходом к исследованию; методологической обоснованностью и логичностью исходных гипотетических теоретических положений; использованием комплекса методов, адекватных объекту, цели и задачам исследования; организацией экспериментальной работы в соответствии с целями, задачами и условиями её проведения; практическим подтверждением основных теоретических положений исследования результатами экспериментальной работы; применением методик качественной и количественной оценки и интерпретации результатов; сравнительным анализом полученных результатов экспериментальной работы и массовой практики подготовки учителей русского языка и литературы в ряде вузов; воспроизводимостью результатов исследования, их репрезентативностью.

**Апробация и внедрение результатов** исследования осуществлялись через практическую работу диссертанта в качестве преподавателя филологического факультета Кишинёвского государственного педагогического университета им. Иона Крянгэ. Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждены и одобрены на *научно-практических конференциях*: *международных* – «Реальность этноса» (Санкт-Петербург, 2017), «Стратегия развития образовательного пространства 21 века» (Тирасполь, 2018), «Славянские чтения – 10» (Кишинёв, 2018),

«Interdisciplnaritate și dialog multicultural» (Кишинёв, 2019), «Традиции и инновации русистики в культурном пространстве СНГ: состояние и перспективы» (Кишинёв, 2019), «Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului» (Кишинёв, 2020); *национальных* – «Проблемы социогуманитарных наук и модернизации образования» (Кишинёв, 2019), Coferința republicană a cadrelor didactice (Кишинёв, 2020); *международном конгрессе* «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств» (Минск, 2019). Основные положения, выводы и рекомендации исследования, имеющие теоретическое и прикладное значение, отражены в 12 публикациях, в том числе в 4 статьях в специализированных журналах.

**Положения, выносимые на защиту.**

**1. Межкультурная компетенция студентов-филологов** представляет собой интегрированное личностное образование, выражающееся в способности интерпретировать художественные тексты, в нашем случае русскоязычные, подвергать их межкультурно-компаративному анализу, целью которого является глубокое познание как русской, так и родной культуры (молдавской, гагаузской, украинской, болгарской, цыганской и др.). Сформированная средствами русской литературы межкультурная компетенция способствует выстраиванию диалога между представителями разных национальностей, обеспечивает доступную и точную передачу мысли и чувства в условиях поликультурного пространства.

**2. Компоненты межкультурной компетенции** студента филологического факультета раскрывают её сущность / содержание, каждый в определённом аспекте: *когнитивно-знаниевый* (включает знание когнитивных основ межкультурной коммуникации и знание / понимание специфики культур) отражает её нормативную основу; *коммуникативно-деятельностный* (содержит компаративную, интерпретационную, стратегическую составляющие) закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия; *ценностно-эмоциональный* (представлен ценностной и эмоциональной составляющими)

обеспечивает соединение когнитивных и коммуникативно-деятельностных свойств личности в единое целое.

**3. Дидактическая модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы** разработана на основе *компетентностного, деятельностного, системного, межкультурного, культурологического, аксиологического, антропоцентрического подходов* и представляет собой целостную систему, состоящую из шести блоков, образующих единство *(целевой, методологический, содержательный, технологический, диагностический и результативный)*. Каждый блок решает конкретную задачу и, взятый в отдельности, не достигает поставленной цели. Достижение цели возможно только при взаимодействии совокупности блоков модели. Системообразующим ядром модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы является *художественный текст.*

**4. Содержательно-технологическое обеспечение модели** формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы представляет собой внедрение авторского элективного *курса* ***«Русская литература сквозь призму национального характера»,*** включающего *инновационно-комплексную методику* изучения русской литературы (развернутый методический аппарат, отражающий этапы работы с художественным текстом, её особенности и последовательность, предлагающий систему упражнений, заданий, вопросов, различные приёмы и способы, направленные на выявление, восприятие, понимание и осмысление национально-культурного компонента изучаемых произведений) и предполагающего использование *педагогических технологий*: «круглый стол», кейс-стади, проектных, тренинговых, игровых.

Цель, задачи, логика исследования определили **структуру диссертации.** Она состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Во введении обоснована актуальность темы исследования, её

проблема; определены объект, предмет, цель и задачи исследования; сформулирована гипотеза; представлены методологическая и теоретическая основы работы, основные методы; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость и достоверность результатов исследования; изложены положения, выносимые на защиту.

В первой главе *«Теоретико-методологические основы проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы»* на основе анализа исторических и культурных фактов выявлены особенности современного молдавского общества, обусловленные его поликультурностью (противоречия, лингвистическая ситуация); изучены *механизмы межкультурного взаимодействия* в образовательном пространстве Республики Молдова; определена *роль русской литературы как объединяющего фактора* в многонациональной молдавской школе; представлены основные *требования к выпускнику-филологу*, в целом, и к будущему учителю русского языка и литературы, в частности; исследована специфика образовательной деятельности педагога в поликультурной среде; проанализированы основные *модели межкультурной компетенции*; установлено *содержание понятия* «межкультурная компетенция», *место* межкультурной компетенции *в профессиональной подготовке* студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова; разработан и описан *структурно-компонентный состав* исследуемого конструкта; представлена *модель формирования межкультурной компетенции* в процессе профессиональной подготовки студентов филологических факультетов средствами русской литературы.

Во второй главе *«Содержательно-технологическое обеспечение модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы»* изложена программа экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции, особое внимание уделено раскрытию *методологии измерения уровня* сформированности межкультурной компетенции, описанию измерительных

материалов, в том числе авторской *«Диагностики межкультурной эрудированности студентов»*; описана реализация системы работы по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов, содержание авторского элективного *курса «Русская литература сквозь призму национального характера»*, его *идея*, инновационно-комплексная *методика формирования межкультурной компетенции* студентов филологических факультетов средствами русской литературы, *технологии* формирования компонентов межкультурной компетенции; представлены анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции; при помощи статистических методов обработки данных доказана *достоверность* полученных результатов и *эффективность* разработанной модели и обеспечивающего её содержательно-технологического комплекса.

В заключении работы предлагаются общие выводы и рекомендации.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## 1.1. Роль русской литературы как объединяющего фактора в многонациональной молдавской школе

Специфической особенностью полиэтнического сообщества Республики Молдовы является уникальная лингвистическая ситуация, заключающаяся в том, что сегодня население страны фактически подразделено на две большие группы: молдоязычную (или румыноязычную; выбор термина зависит от политической ориентации и подходов к проблеме) и русскоязычную. Причём вторая группа включает не только этнических русских, но и представителей других национальностей: украинцев, гагаузов, болгар, армян, евреев, цыган, белорусов и пр. Для всех них русский язык выступает в качестве родного наряду с языком своей национальности. Более того, некоторые из них никакого другого языка, кроме русского, не знают. Все они, как отмечают современные исследователи, составляют «часть Русского мира» Молдовы, их «культурные интересы и запросы в значительной степени ориентированы на Россию и связаны с ней» [128, с. 6]. Безусловно, сила влияния русского языка и культуры в Молдове объясняется не численностью русскоязычного населения, а другими, устойчивыми и глубинными, долговременными явлениями и процессами: «культурная жизнь Бессарабии XIX в. более столетия развивалась в российском контексте, строилась на образцах русской культуры» [244, с. 121]; в XX в. на протяжении нескольких десятилетий жизнь народов, населяющих республику, была связана с русским миром, русскими ценностями. Тянущиеся к высокой русской культуре и молдаване, и представители других национальностей считали обязательным знание русского языка. Оно открывало возможность

успешно социализироваться и, что важнее, приобщиться к русской культуре, а посредством её – к мировой.

В современном мире, пожалуй, трудно найти государство, в центре внимания которого не находились бы проблемы межнациональных, межкультурных отношений, поскольку часто между народами, проживающими на одной территории, возникают различного рода конфликты. Причём, как отмечает Н. М. Романенко, несмотря на многочисленные исследования межнациональная напряжённость в мире «не «падает»: то в одном, то в другом регионе возникают межнациональные споры и конфликты между людьми ввиду отсутствия эффективных межэтнических коммуникативных практик» [144, с. 41]. Особенно это актуально для поликультурных государств, каким является и Молдова. Так, до сих пор остаётся неурегулированным начавшийся ещё в советское время (1989 г.) конфликт в Приднестровье. Основными причинами раскола между Кишинёвом и Тирасполем среди прочих (исторических, геополитических, экономических, идеологических) стали культурные [122, с. 63]. Отстаивая независимость Приднестровской Республики, население Левобережной Молдовы стремилось сохранить исторически сложившееся ещё в XIX в. взаимодействие русскоязычия, русской культуры с молдавскими и украинскими ценностями. Образование АТО «Гагауз-Ери» на юге республики также было связано с определённой межнациональной напряжённостью и явилось «по сути борьбой за сохранение гагаузскости, то есть за продолжение этнокультурной самобытности гагаузского народа» [168, с. 255].

Для гармонизации межэтнических, межкультурных отношений в условиях полиэтничности и поликультурности существует целый комплекс механизмов и мер, которые активно стимулируются политикой влиятельных международных организаций. Одним из естественных механизмов, способствующих минимизации возможных конфликтов и выстраиванию межкультурного диалога, является система образования. В документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы подготовка молодёжи к жизни в многокультурном

обществе названа в числе приоритетных направлений. В Докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (1996 г.) подчеркнута идея об освоении подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитании уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей [66]. Образование, обеспечивающее доступ к знаниям для всех, призвано сыграть вполне определённую роль в решении этой универсальной задачи. Таким образом, грамотное образование и гармоничное воспитание, в обязательные требования которых включаются такие ценности, как отношения добрососедства, толерантности, необходимость знания культуры проживающих по соседству народов, а по возможности и языка, уважительного отношения к потребностям других сегодня приобретают важнейшее значение. Разные страны по-разному подходят к решению данного вопроса, это зависит от экономических, политических, идеологических, исторических и других условий отдельно взятой страны.

Изучение особенностей современной молдавской школы неразрывно связано с историей страны, её многонациональным составом, культурой и традициями. Более того, задачи, которые выдвигает общество XXI века перед современным образованием, могут найти решение в аспекте переосмысления собственной истории и поиска новых путей для успешного межкультурного взаимодействия.

Республика Молдова – страна с немногочисленным, но многонациональным населением, расположенная на Юго-востоке Европы между Румынией и Украиной. Это страна со сложной, многовековой историей. Издавна на территориях, составляющих современную Молдову, проживали различные народы. На этой земле веками складывались традиции взаимопонимания между людьми, культивировался мирный характер взаимоотношений. В данном регионе состав населения и в этническом, и культурном отношении всегда был достаточно разнообразным. Причем эта особенность чётко прослеживается на протяжении всех исторических эпох (см.

*Приложение 1*. Историческая справка об этническом составе населения, проживающем на территории исторической Молдовы). Именно в ней заключается уникальность данного края.

В настоящее время в Молдове, согласно данным переписи населения 2014 г., наряду с титульным этносом, составляющим 64,5 % населения, проживают представители следующих национальностей: украинцы (6,6 %), гагаузы (4,6 %), русские (4,1 %), болгары (1,9 %), цыгане (0,3 %) и другие [213]. Молдаване компактно проживают в центре Республики Молдова, украинцы – в северной зоне, болгары и гагаузы – в южных районах. В Приднестровье – русские, молдаване и украинцы. Наличие общих черт (одна историческая судьба, религия, ступень социально-экономического развития) и продолжительные межкультурные контакты повлияли на национальное самосознание населяющих Молдову народов, на все аспекты их материальной и духовной культуры. В процесс формирования молдавской народной культуры были вовлечены в большей или меньшей степени представители всех этносов, проживающих на территории государства. Так, северо-западные украинцы (руснаки, русины), близкие по своим этническим характеристикам к молдаванам, полностью с ними слились, то есть ассимилировались [28, с. 16; 169, с. 43]. Украинцы из южнорусских губерний (переселенцы, появившиеся здесь после присоединения Бессарабии в 1812 году к России) и русские – ассимилировались только частично. При этом с одной стороны, украинская и русская культуры оказали определённое воздействие на формирование молдавской культуры, а с другой – само русское и украинское население, которое сохранило свою национальную специфику, испытало значительное молдавское влияние [54, с. 22]. Болгары и гагаузы процессу ассимиляции с молдаванами подверглись в меньшей степени. Вместе с тем они сыграли значительную роль в формировании молдавской народной культуры. Результатом взаимодействия интеграционных, адаптационных и трансформационных процессов явилось «полиэтничное сообщество этносов с особой культурной традицией» [55, с. 3], при этом каждый этнос в большей или

меньшей степени сохранил свою традиционную культуру (см. *Приложение 2*. Особенности традиционной культуры народов Молдовы).

Таким образом, *полиэтничность и поликультурность населения Республики Молдовы есть продукт её своеобразного географического расположения в пограничье Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы и является исторически доказанным фактом. Свободное развитие культур различных народов на данной территории имеет давние традиции. Это способствует, с одной стороны, обогащению общего духовного и культурного наследия молдавского народа, а с другой – сохранению для каждого из этносов традиционной культуры, её самобытных элементов.*

Современная система образования Республики Молдова учитывает исторически сложившийся поликультурный состав населения. Более того, ряд её особенностей детерминирован данным обстоятельством. Вместе с тем, Министерство Образования, Культуры и Исследований Республики Молдова учитывая исключительную важность социальной интеграции многонационального, многокультурного общества страны, а также его европейской интеграции, ведёт работу по продвижению европейских стандартов и, в соответствии с этим, проводит реформы.

В упрощённом виде система образования Молдовы может быть представлена следующим образом. *Общее* образование включает:

a) раннее образование: до 6 (7) лет;

b) начальное образование: I–IV классы;

c) гимназическое образование: V–IX классы;

d) лицейское образование: X–XII классы.

В мае 2005 г. Республика Молдова присоединилась к Болонскому процессу, который направлен на расширение доступа к европейскому образованию, а в 2014 г. был принят Кодекс об образовании, в соответствии с которым система *высшего* образования была структурирована по трём циклам:

a) I цикл – лицензиатура (уровень 6 МСКО);

b) II цикл – магистратура (уровень 7 МСКО);

c) III цикл – докторантура (уровень 8 МСКО).

Высшей научной квалификацией является учёная степень хабилитированного доктора.

Одной из особенностей современной системы образования Молдовы является традиционное для данного региона *«разделение» учебных заведений республики в зависимости от языка преподавания/ обучения.* Так, согласно Кодексу об образовании (ст. 10 ч. 1), учебный процесс осуществляется на румынском языке [4, статья 10 (1)]. В то же время, в стране существует ряд учебных заведений, в которых обучение ведётся на русском языке, имевшем вплоть до июня 2018 г. статус языка межнационального общения [4, глава 1, статья 3]. По данным Министерства образования, в 2017–2018 учебном году в Молдове зафиксировано 1 088 довузовских учебных заведений с румынским языком обучения и 259 с обучением на русском языке [62, с. 40]. В вузах страны также предоставляется возможность получить образование на русском языке. Так, небольшие русскоязычные группы есть в 15 государственных университетах, а в Комратском государственном университете (2,4 тыс. студентов) и в Тараклийском государственном университете им. Григория Цамблака (свыше тысячи студентов) обучение ведётся полностью на русском языке [20].

Вместе с тем во всех довузовских учебных заведениях страны преподаётся *государственный язык* с первого по выпускной классы. Изучение румынского языка – важнейшая образовательная стратегия в Молдове, так как владение государственным языком является необходимым условием для обеспечения интеграции представителей различных национальностей в социокультурное пространство страны и консолидации гражданского общества. В связи с этим законодательная база предусматривает также увеличение доли «дисциплин, изучаемых на румынском языке, в общеобразовательных учреждениях с другим языком преподавания» [4, статья 10 (4)]. В то же время *русский язык и литература* в соответствии с положениями Кодекса об образовании (ст. 9 ч. 8) в школах с государственным языком обучения, начиная с 2018–2019 учебного

года, является необязательным предметом, который может изучаться учащимися по желанию *как иностранный*.

В соответствии с потребностями поликультурного состава населения в системе образования Молдовы для представителей нетитульной национальности предусмотрена возможность изучения родного языка и литературы. Статья 10 (ч. 2) Кодекса об образовании регламентирует помимо этого право обучаться на родном языке на уровне обязательного образования в районах, где традиционно или в значительном количестве проживают представители национальных меньшинств [4]. Поэтому «Учебный план для начального, гимназического, лицейского образования» – официальный нормативный документ, согласно которому осуществляется учебно-воспитательный процесс в Республике Молдова, – предусматривает работу следующих учебных заведений:

- Начальная школа и гимназия *с русским языком* обучения;
- Начальная школа и гимназия *с родным языком* обучения для учащихся украинской, гагаузской, болгарской национальностей;
- Начальная школа и гимназия *с румынским языком* обучения для учащихся украинской, гагаузской, болгарской национальностей;
- Начальная школа и гимназия *с русским языком* обучения для учащихся украинской, гагаузской, болгарской национальностей.

Учебный план для лицейского образования строится по такому же принципу [7, с. 33–43]. Однако он не предусматривает лицеи *с родным языком* обучения для учащихся украинской, гагаузской, болгарской национальностей.

Следует также отметить, что работа по расширению языков обучения началась ещё в конце 90-х годов прошлого века в рамках реформы образования. Так, в учебных заведениях с русским языком обучения учащимся украинской, гагаузской, болгарской национальностей была предоставлена возможность изучать родной язык и литературу. Однако *украинский/ гагаузский/ болгарский язык и литература* и сегодня *преподаётся* в них *только как отдельный предмет* (украинский в 46, гагаузский в 48, болгарский в 28 школах [62, с. 40]). В республике практически отсутствуют образовательные учреждения, в которых данные языки являются языками обучения, то есть преподавания всех

предметов в школе (с очень малыми исключениями: экспериментальные гимназии и лицеи, где программа начального и среднего образования ведётся на украинском (2 школы) или болгарском (1) языке как родном; проекты двуязычного образования в Гагаузии). Важно отметить и то, что *в школах с преподаванием на русском языке наблюдается многонациональный состав учащихся*, и во всех случаях ученики – представители различных этносов – здесь изучают родной язык и литературу большинства в зависимости от числа учеников, представителей национального меньшинства, которое преобладает в данном учебном заведении [123, с. 6].

Таким образом, в Молдове основными моделями обучения в школах, где учатся представители национальных меньшинств, являются следующие:

- с обучением на русском языке (с контингентом учащихся, представляющих различные национальности);
- с обучением на русском языке и с преподаванием родного языка одного из национальных меньшинств как отдельного предмета (украинского/ гагаузского/ болгарского).

Для преподавания соответствующих языков и литератур в Молдове были созданы программы – Куррикулумы, которые периодически обновляются. Куррикулум по русскому языку и литературе, а также куррикулумы украинского, гагаузского и болгарского языков и литератур содержат «весомый компонент по развитию навыков общения и чёткую тенденцию интегрирования изучения языка с изучением литературы» [123, с. 11].

Одной из насущных проблем в данном контексте, помимо обеспечения дидактическими материалами, соответствующими специфике предмета, является подбор учебников. Это связано с тем, что изучение этнических языков за рубежом – в инонациональном окружении – невозможно организовать по модели, которая используется на исторической родине национальных меньшинств и, соответственно, по учебникам, там изданным. Такие учебники слишком сложны и избыточны. С другой стороны, учебники и методики, предназначенные для преподавания данного языка как иностранного, также не могут удовлетворить возникшие потребности, так как язык изучения является для обучающихся родным. Вместе с тем, в самом государстве создание

учебников, а также методической литературы связано со значительными затруднениями (финансирование, подбор специалистов и др.). В связи с этим, в настоящее время разработаны учебники по украинскому/ гагаузскому/ болгарскому языку и литературе только для начального и гимназического звена, причём количество необходимых экземпляров очень мало [123, с. 11]. К тому же, они нуждаются в оценке и оптимизации.

Учёт многонационального и поликультурного состава населения Республики Молдова всегда являлся одной из приоритетных задач системы образования. Так, для её реализации была разработана уникальная, не имеющая аналогов ни в одной стране мира дисциплина – *История, культура и традиции русского/ украинского/ гагаузского/ болгарского народа*. Её целью является формирование у учащихся системы нравственных и духовных качеств путём изучения *культурных традиций народов*, которые веками проживали на территории междуречья Прута и Днестра. Основной задачей видится стремление помочь представителям различных национальностей осознать принадлежность к своему этносу как части единого народа Республики Молдова, к своей культуре как к составной части многонациональной культуры страны, входящей в круг культуры человечества.

Как отдельный предмет данная дисциплина была введена в программы учебных заведений в 2003 г. Её преподавание, согласно рекомендациям Министерства образования, осуществляется на соответствующем языке, а изучение является обязательным для учащихся с 1 по 9 класс (1 час в неделю) [7, с. 33–43]. Однако разработка учебно-дидактического обеспечения данной дисциплины связано с определёнными сложностями. Более того, она до сих пор находится в стадии реализации. Несмотря на то, что разработаны и изданы куррикулумы для 1–9 классов, соответствующие учебники практически отсутствуют. В настоящий момент только учебники «История, культура и традиции *русского* народа» представлены в полном объёме. Их создание было осуществлено по инициативе и при финансовой поддержке Конгресса русских общин Республики Молдова. Учебники включают элементы истории, литературы, географии, изобразительного искусства, традиций и быта. В них чётко прослеживается связь с историей края.

Одной из концепций системы образования в Молдове, учитывающей её поликультурный состав, является совмещение национально-культурного компонента и межкультурного воспитания учащихся, независимо от их национальной принадлежности. В рамках внедрения данной концепции система образования предусматривает введение *факультативных* дисциплин. В соответствии с этим Учебный план предоставляет каждому учащемуся возможность выбора курсов, предметов по выбору. Курсы по выбору – это дисциплины, которые школа предлагает для изучения в результате выявления интересов учащихся и учёта особенностей и традиции местности [7, с. 28]. В числе приоритетных областей при разработке курсов рассматривается *Межкультурное воспитание*, трактуемое как

♦ понимание и признание ценностей представителей различных культур;

♦ сотрудничество с другими лицами, принадлежащими к культурным, религиозным группам, ведущими иной образ жизни, в духе взаимного уважения (учиться мирно сосуществовать с окружающими) [7, с. 29].

В дисциплины по выбору входит множество уникальных курсов, разработанных как для национальной школы, так и для школ с русским языком обучения. Одним из них является курс для начальной школы *«Культура добрососедства»*. По содержанию данный учебный курс является развернутым «молдововедением» и включает разнообразный материал исторического, природно-географического, литературоведческого и лингвистического характера о Республике Молдова. Также «учителя знакомят детей с общим и особенным на примере нескольких культур, делая акцент на том, что объединяет людей, а также на том, что объективно существующие различия – это то, чем люди интересны друг другу» [5, с. 7]. Для учащихся гимназического звена среди курсов по выбору можно выделить курс *«Образование для развития общества»*, в рамках которого предлагается образовательная основа для ознакомления учащихся с концепцией сообщества и приобщения к гражданским ценностям демократического общества [11, с. 2]. Курс *«Межкультурное образование»* ориентирован на интеграцию в образовательное пространство таких принципов, как толерантность, равенство, взаимодополняемость ценностей, увеличение роли духовной специфики

местных ценностей, привязанных к общим ценностям человечества и т. д. [10, с. 3]

Безусловно, незаменимым звеном учебного процесса является педагог. В связи с этим одной из важнейших проблем образования выступает проблема подготовки учителей [49, с. 132]. Особенно учителей русского языка и литературы. В Молдове специалистов в области педагогики подготавливают 8 вузов. Однако молдавское образование испытывает острую нехватку в квалифицированных преподавателях на всех уровнях [70, с. 120]. Согласно статистическим данным, в 2016 г. из 2 409 (I цикл) студентов, закончивших высшие учебные заведения и получивших дипломы в области педагогики, только 799 поступило на работу в школы страны [213, с. 154]. В целом, как сообщило Министерство образования, в 2016–2017 учебном году в молдавских школах вакантными остались 1 252 педагогические должности. Поэтому проблема подготовки педагогических кадров и их трудоустройства в Молдове требует незамедлительных решений.

Вместе с тем одним из важных аспектов подготовки будущих учителей является формирование *умения работать в поликультурной среде*. Для учителей русского языка и литературы этот вопрос особенно актуален. С учётом данного требования в системе филологической подготовки некоторых вузов страны предусмотрены двойные специальности. Так, Кишинёвский государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ подготавливает учителей со следующими специальностями:

- Румынский язык и литература (в школах с преподаванием на русском языке)/ Русский язык и литература (в школах с преподаванием на румынском языке);
- Румынский язык и литература/ Болгарский язык и литература (в школах с преподаванием на русском языке);
- Румынский язык и литература/ Английский язык и литература (в школах с преподаванием на русском языке).

В Государственном университете имени Алеко Руссо (мун. Бельцы) студенты могут получить следующие двойные специальности:

- Румынский язык и литература/ Русский язык и литература;

- Русский язык и литература/ Румынский язык и литература;
- Украинский язык и литература/ Румынский язык и литература.

Также двойные специальности введены в программы таких вузов, как Комратский государственный университет и Тараклийский государственный университет им. Григория Цамблака на юге республики, Тираспольский педагогический университет им. Т. Г. Шевченко в Приднестровье.

Таким образом, *система образования в Республике Молдова учитывает многонациональный состав населения. В программы учебных заведений вводится национально-культурный компонент, ведётся работа по расширению списка изучаемых языков и языков обучения, особое внимание уделяется межкультурному воспитанию учащихся. Предпринят ряд мер для создания условий, в которых представители различных национальностей (украинцы, русские, гагаузы, болгары), с одной стороны, изучают государственный язык, а с другой – имеют возможность изучать родной язык, литературу, а также историю, традиции и культуру своего народа.* Однако внедрение вышеуказанных мер связано со многими ещё не решёнными вопросами. Подготовка преподавателей, обеспечение учебно-методической литературой, дидактическими пособиями, учебниками осуществляется не в полной мере. Практически все работы проводятся в основном в области языковой политики. Комплекс действенных механизмов, направленных на объединение многонационального состава, недостаточно разработан (кроме обязательного изучения румынского языка и литературы; приобщения к национальным ценностям посредством специальных курсов; введения новой дисциплины «История, культура и традиции»).

**В связи с этим на первый план выступает сверхзадача – поиск интегрирующих, консолидирующих идей, способных объединить поликультурный социум Молдовы. Одним из ведущих механизмов единения может стать изучение русского языка и русской литературы.**

Учёные отмечают, что «литература – социокультурный феномен, занимающий специфическое место в жизни нации и человечества, так как, с *одной стороны*, она способствует укреплению собственной национальной идентичности личности, а с *другой*, – именно литературному обучению и

образованию принадлежит одна из ведущих ролей в адаптации в поликультурное общество, в выработке у молодого поколения способности к жизни и общению в межкультурной среде, что возможно *через* сформированную межкультурную компетенцию» [192, с. 7–8].

Исключительная значимость изучения русской литературы в межкультурном взаимодействии населения Молдовы обусловливается следующими суждениями. *С одной стороны*, в республике для представителей национальных меньшинств русская литература является неродной, так же, как неродной является и литература титульной нации. Как справедливо отмечает доктор исторических наук Е. В. Рацеева, «гражданин Молдовы, болгарин по национальности является (чаще всего) учеником школы с русским языком обучения. Для него родная словесность – болгарская, а русская, румынская (молдавская), как и иная другая – неродная» [141, с. 11]. Следовательно, для самих представителей национальных меньшинств Молдовы их литература – для них родная, а русская литература и литература титульной нации – неродная.

*С другой стороны*, важным фактором в данном аспекте является функционирование русского языка на территории Молдовы. Это связано с тем, что, как указывалось выше, исторически в республике создалась специфическая лингвистическая ситуация: молдавско-русское двуязычие – основной инструмент коммуникации в нашей многонациональной стране, позволяющий русскоговорящим гражданам Молдовы не только интегрироваться в молдавское общество, но и сохранить свою культурную идентичность.

Язык – неотъемлемая часть культуры, он выступает в качестве маркёра и идентификатора этнокультурной идентичности, важного средства коммуникации, способа познания действительности и трансляции ценностей [111, с. 169–170; 64, с. 121; 21, с. 106]. Главным и основным свойством языка является его универсальность, позволяющая реализовать не только внутрикультурное, но и межкультурное общение. Именно эта особенность русского языка реализуется в условиях Республики Молдова: это язык, посредством которого могут свободно взаимодействовать между собой представители разных национальностей [179, с. 99]. Его преподают в довузовских учебных заведениях с румынским языком обучения; во многих

школах, гимназиях, лицеях республики (20 %) обучение ведется на русском языке. Русскоязычная часть населения страны, в которую входят не только этнические русские, но и украинцы, гагаузы, болгары, евреи, поляки, белорусы, цыгане и др., для общения между собой, как официального (в государственных учреждениях, учебных заведениях, службах сервиса, на работе и т. п.), так и неофициального (в общественных местах, транспорте, на улицах и т. д.) использует русский язык, как одинаково понятный и одинаково доступный [179, с. 98–99]. Молодёжь (имеются в виду представители нетитульной нации) предпочитает общаться на русском языке [49, с. 128]. Популярен русский язык и среди титульного населения – молдаван (только 1 % населения совсем не знает русского языка). Более того, для представителей национальных меньшинств русский язык выступает в качестве второго наряду с языком своей национальности. Многие из них никакого другого языка, кроме русского, не знают. Очевидно, что для всех них *русский язык – единственный, который их объединяет*. Русский язык таким образом является средством выстраивания межкультурного взаимодействия.

Язык в литературном произведении является главным носителем культурной информации и выразителем национальной ментальности. Причём именно в художественной форме он имеет возможность реализоваться во всей своей полноте. Неоспорим и тот факт, что глубокое постижение литературных произведений невозможно без соответствующих знаний языка. Поэтому русский язык представляет собой *базовую составляющую* при изучении русской литературы. Вместе с тем, как было отмечено выше, функционирование русского языка и литературы имеет важное значение не только для русскоязычного коммуникативного пространства в республике, но и для выстраивания диалога культур. В связи с этим на первый план выдвигается **важнейшая функция русского языка и литературы как объединяющих многонациональное население Республики Молдова – это функция межкультурной коммуникации.**

Следовательно, изучение русской литературы как части русской культуры будет способствовать, *во-первых*, становлению личности, готовой

стать полноценным субъектом межкультурного общения. *Во-вторых*, выстраиванию диалога культур этнически разных людей, проживающих на одной территории и в условиях одного и того же исторического времени, что имеет особенное значение в многонациональном поликультурном государстве, каким является Республика Молдова. Поэтому в Молдове изучение русской литературы приобретает особое значение, так как именно в ней как части русской культуры заключается то общее, что может сплотить население поликультурной и многоязычной страны.

Русская литература всегда являлась «особым глобально-духовным пространством, где на примере русских вопросов обсуждаются вопросы вселенские» [113]. Она, с *одной стороны*, выражает национальный образ мира, национальное самосознание, мироощущение и менталитет народа, вектор его духовных поисков. И в этом заключается её *национальное* своеобразие. С *другой стороны*, русская классическая литература вбирает *опыт* мировой культуры, на своей национальной основе болеет *общечеловеческими* проблемами и интересами, открыта всем *универсальным* идеям и концепциям и сама становится квинтэссенцией всемирной культуры. В этом проявляется её *универсальность*.

Любая национальная (этническая) культура всегда ставит общечеловеческие проблемы, но в этом-то и заключается её непреходящая ценность: она решает их по-своему, самим разнообразием способов, форм и характера решений обогащая культуру мировую. Причём «общечеловеческое не отрицает национальное, а впервые даёт о себе знать, обнаруживает себя в форме национального», – утверждает профессор философии И. В. Малыгина. Более того, именно «в рамках национального формируется то индивидуальное, уникальное, что затем обретает достоинство общечеловеческого» [114].

Роль русской литературы всегда была особой: она была больше, чем просто художественная словесность и *обладала* способностью в одно и то же время *отражать* проблему, явление, *предвидеть* события и *фокусировать* внимание на *общей* картине, представлять *целое*. *Национальная особенность*

русской литературы, по мнению доктора философских наук И. В. Кондакова, состоит в том, что она вбирает в себя такие качества, как *аналитизм,* свойственный науке, способность к огромным обобщениям – *символизм*, показательный для любого искусства, *философствование* на любые темы и *психологизм* – проникновение в тайны души человеческой, а также *социальную критичность* и *политическую прогностику* [93]. На протяжении многих веков русской литературе свойственна особая духовность, обращённость к христианским ценностям, нравственный стержень [109, с. 90]. Являясь «особой формой философствования в культуре – художественной философией» [161, с. 103], она всегда была «носительницей *высших идеалов и ценностей*, а также *советчиком* во всех сферах жизни человека» [104]. Поэтому изучение русской литературы может служить одним из ведущих механизмов для единения многонационального состава Молдовы.

Таким образом, в результате анализа проблемы «Многонациональная молдавская школа и роль в ней русской литературы как объединяющего фактора» можно сформулировать следующие выводы.

Поликультурность Республики Молдова – исторически сложившийся факт. Издавна народы, населяющие данную территорию, жили в мире и согласии. Их объединяла многовековая история, одна историческая судьба, религия, одинаковая ступень социально-экономического развития, а также продолжительное межкультурное взаимодействие. На данной земле веками складывались традиции взаимопонимания между людьми, культивировался мирный характер взаимоотношений.

Каждая из национальностей имеет свои особенности, которые наиболее ярко проявляются в её духовной культуре. При этом представители каждого этноса стремятся сохранить свой язык, культурное наследие и самобытность. В связи с этим, часто между народами, проживающими на одной территории, возникают различного рода конфликты.

Для минимизации возможных межкультурных столкновений в системе образования Республики Молдова существует целый комплекс мер по

объединению многонационального состава: углублённое обязательное изучение государственного языка; введение факультативных дисциплин и внедрение новых предметов, ориентированных на межкультурное воспитание; подготовка педагогов для работы в учебных заведениях с многонациональным составом и др.

Одним из ведущих механизмов единения многонационального состава страны может служить изучение русской литературы, так как этот процесс способствует, *с одной стороны*, становлению личности, готовой быть полноценным субъектом межкультурного общения, а *с другой* – выстраиванию диалога культур этнически разных людей, проживающих в Республике Молдова. Важным фактором в данном контексте является функционирование русского языка на территории Молдовы как основного средства выстраивания межкультурного взаимодействия. В связи с этим на первый план выдвигается *важнейшая функция русского языка и литературы как объединяющих многонациональное население Республики Молдова – это функция межкультурной коммуникации*.

Для реализации данного механизма в практику образовательного учреждения (школы, вуза) педагог должен обладать определённым набором специальных качеств и, прежде всего, межкультурной компетенцией. Поэтому формирование межкультурной компетенции в рамках профессиональной подготовки студентов филологических факультетов в целом и русского языка и литературы в частности становится первостепенной задачей. Сформированная средствами русской литературы, которая утверждает идеи культурного многообразия и культурной терпимости, межкультурная компетенция студентов филологических факультетов будет способствовать выстраиванию между представителями разных культур диалога, посредством которого достигается понимание и воспитывается потребность сопричастности людей разных национальностей друг другу.

## 1.2. Место межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова

В силу полинациональности Республики Молдова формирование межкультурной компетенции имеет важное значение на уровне высшего образования и особенно в процессе профессиональной подготовки педагогов, каждый из которых должен быть готов решать актуальные образовательные проблемы, связанные с необходимостью обучения и воспитания учеников – представителей разных национальностей, придерживающихся разных культурных ценностей, традиций и образа жизни.

Понятие «межкультурная компетенция» вошло в научный дискурс в начале 1970-х годов, когда шло становление межкультурной коммуникации как самостоятельного научного направления. Межкультурная компетенция формируется в процессе *межкультурной* коммуникации, которая рассматривается как «взаимодействие между людьми разных культур» [232, с. 20]. Межкультурная коммуникация «относится к межличностному общению между людьми или группами, которые связаны различными культурными группами и/или социализированы в различных культурных (и, в большинстве случаев, лингвистических) средах [230, с. 44]. Как считают Л. А. Самовар и Р. Е. Портер, это «коммуникация между людьми, у которых культурное восприятие символических систем различно» [240, с. 70].

Понятие и термин «межкультурная коммуникация» были предложены американским антропологом Эдвардом Холлом («Культура и коммуникация. Модель анализа», 1954) при разработке программы подготовки слушателей Института внешнеполитической службы при Государственном департаменте США для работы за рубежом с учётом культурных традиций страны пребывания. Становление межкультурной коммуникации как учебной дисциплины первоначально было обусловлено сугубо практическими интересами американских политиков и бизнесменов. В США она стала преподаваться в ряде университетов с 60-х годов XX в. В Европе данный

процесс происходил несколько позднее и был связан с созданием Европейского Союза, который открыл границы для свободного перемещения товаров, лиц, услуг и капиталов. В России становление учебной дисциплины «Межкультурная коммуникация» происходило в конце 90-х годов, хотя сам термин благодаря работе Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» употреблялся с 1973 г.

Одним из ключевых в теории межкультурной коммуникации является понятие *«диалог культур»*. Центральное значение диалога в культуре и особую роль многоголосия культур утвердил в своих работах русский философ, культуролог, теоретик европейской культуры и искусства М. М. Бахтин. Согласно его точке зрения, «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры», а «самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой» [31, с. 85]. Причём способность одной культуры осваивать достижения другой выступает, по мнению учёного, источником жизнедеятельности каждой из них: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <…>. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [26, с. 353–354]. М. М. Бахтин считал, что диалогические отношения между культурами – это почти универсальное явление, пронизывающее все отношения и проявления человеческой жизни. Он был уверен: где начинается сознание, там начинается и диалог. Культура живёт диалогом культур, в диалоге – её смысл, её уникальность [25, с. 318]. Более того, культуролог отмечал, что посредством диалога может быть достигнуто взаимное понимание. Согласно высказыванию М. М. Бахтина, «… Всякое понимание диалогично» [82, с. 280].

В. С. Библер углубил, расширил и уточнил концепцию диалога культур, разработанную М. М. Бахтиным. Феномен культуры, писал учёный, «пронизывает <…> все решающие события жизни и сознание людей нашего века» [32, с. 261]. По мнению философа, «в диалоге культур речь идёт о диалогичности самой истины, о том, что понимание другого человека предполагает взаимопонимание. <…> Диалог, понимаемый в идее культуры, – это не диалог различных мнений или представлений, – это всегда диалог различных культур» [цит. по 34, с. 132–133]. Также для В. С. Библера было существенно и то, что вне диалога культура как бы «растворяется» в сознании её отдельного носителя и, тем самым, теряет свои неповторимые черты. Своеобразие культуры раскрывается только в диалоге.

Принцип диалогичности, пронизывающий сферу межкультурной коммуникации, означает уважение и признание всех национальных культур. *Диалог культур – это принятие и понимание иных культурных позиций и ценностей, когда каждая из сторон признаёт другую как равную, проявляет к ней интерес, понимает её отличия, уважает её уникальность и одновременно через её познание и сопоставление со своей культурой углубляет собственную идентичность.* Диалог придаёт практический смысл взаимодействию культур и является основой в развитии такого взаимодействия. Именно появление межкультурной коммуникации как специальной отрасли знаний, как справедливо отметил Вл. Луков, является одним из примеров конкретизации идеи диалога культур, столь актуальной в условиях глобализации и мультикультурализма [108].

Диалог культур выступает в качестве основной характеристики современной системы образования. Концепция межкультурного диалога является одной из теорий, на базе которой возможен анализ современных тенденций развития педагогики высшей школы [87, с. 33], направленных на формирование средств, условий и механизмов самосознания личности [46]. Как отмечает А. А. Полякова, «в образовательном пространстве диалога культур, родной и иноязычной, происходит обогащение личности ценностными

смыслами культур, формирование у личности «культурной способности» определять границу значимого и незначимого, умений работать со знаниями, с разными типами мышления, с идеалами различных культур» [цит. по: 187, с. 195]. Приобщение учащихся к диалогу культур очень важно с точки зрения их образования и воспитания, так как «формирование человека культуры, человека духовного всегда происходит благодаря диалогу культур» [130, с. 43]. В тоже время *диалог культур – это средство формирования и развития межкультурной компетенции*. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур студент опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания об этой культуре, сформированные в процессе её познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. В этом и заключается смысл формирования у студентов межкультурной компетенции [58, с. 73].

Для того чтобы выявить место межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова первоначально необходимо определить, каковы требования к будущему учителю русского языка и литературы, что предполагает изучение и анализ *Национальной рамки квалификаций* и *Учебных планов* высших учебных заведений, подготавливающих этих специалистов. Требования представляют собой набор компетенций, которыми должен овладеть выпускник-филолог. Это связано с тем, что для оценки уровня образованности личности в современном образовании применяется *компетентностный подход* – образовательная парадигма, которая предполагает изменение базовых установок взаимодействия педагогов и обучающихся. Она включает требования, предъявляемые к качеству образования, которое в противоположность концепции усвоения знаний представляет собой процесс приобретения учащимися умений, позволяющим им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [83, с. 18]. Сегодня в связи с изменениями, которые

претерпевают общество и экономика, «жизненный цикл знаний значительно сокращается». Полученные в ходе обучения в высшем учебном заведении последние часто «устаревают к тому времени, когда выпускники получают свои дипломы» [238, с. 4] и уже не могут обеспечить молодым специалистам «включение в той или иной мере в стабильную профессиональную деятельность» [56, с. 63]. Современные выпускники должны быть готовы к деятельности в условиях постоянных изменений в социальной среде. Для них, как указывают исследователи, «актуальны и значимы способности к самостоятельному целеполаганию, самостоятельной постановке и решению личностных и профессиональных задач, принятию критических решений, к эффективному, в том числе мультилингвальному, межличностному общению, к освоению и переработке огромных массивов информации, к деятельности в неопределённых и сложных ситуациях» [56, с. 64]. Это позволяет рассматривать компетентностный подход в качестве «теоретической базы современной личности, способной осуществлять эффективную активную жизнедеятельность в современном (глобальном) информационном социуме» [56, с. 64].

Компетентностный подход ориентирован на формирование в процессе образования некоторого набора специфических субъективных качеств, определяемых как «компетентности» и «компетенции». При компетентностном подходе на первый план выдвигается не информативность, а умение решать жизненные и профессиональные проблемы. Поэтому требования к профессии «превращаются в своего рода «пакеты компетенций», так как на рынке труда оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определённые функции» [185, с. 40]. Причём «в определении необходимых навыков для выпускников ключевую роль играет восприятие работодателей» [241, с. 173], то есть компетенции и их перечень ориентированы на стандарты трудоустройства.

Теория компетенций получила обоснование в работах американских учёных в середине XX в. Первоначально изучение компетенций осуществлялось с точки зрения качеств работника, его мотивации и личных

умений добиваться нужного результата. Так, Дж. Фланаган акцентировал внимание не столько на уровне образования специалиста (лётчика), сколько на его поведенческих реакциях для конкретной профессии [226]. Д. Макклелланд («Проверка компетентности, а не интеллекта», 1973) писал о важности формирования компетенций не для получения диплома и знания предмета, а прежде всего, для выполнения профессиональных обязанностей (руководителей) [235]. Р. Бояцис утверждал, что компетенция – «основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы» [41, с. 60]. В структуре личности (менеджера), по мнению учёного, компетенции образуют своего рода иерархию, и каждая компетенция может существовать на различных уровнях: бессознательном (мотивы и черты), сознательном (образ «Я» и социальная роль) и поведенческом (навыки).

Сам термин «компетенция» (от лат. *competence*) впервые был предложен в 1965 г. американским лингвистом Н. О. Хомским (Массачусетский университет) и первоначально обозначал языковую компетенцию – знание языка, которое имеется у каждого его носителя, и некоторые способы использования этого знания в процессе употребления говорящим или слушающим [189, с. 75]. В это время в США формировалось *Competence-based education* (CBE) – образование, ориентированное на компетенции. Одним из его первопроходцев по праву можно считать американского теоретика Дж. Кэрролла, который разработал первую полную модель усвоения знаний применительно к школьному образованию («Модель школьного обучения», 1963 [218]). Категории компетенция/ компетентность начинают использоваться «в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению» [79, с. 9].

Внедрение компетентностного подхода в европейскую практику повлияло на изменение характера и содержания трудовой деятельности, политики в области труда и образования, что привело к трансформации

системы обучения и образования, в том числе профессионального [200, с. 10]. Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984) обосновывает идею о взаимосвязи между социальными (социокультурными) и профессиональными компетенциями и разрабатывает список из 37 основных компетенций. Согласно его трактовке, компетенция представляет собой способность человека выполнять соответствующие действия в определённой области, она включает узкоспециализированные знания, специальные виды предметных навыков, способы мышления, а также чувство ответственности за свои собственные действия [239].

В этот период в Европе (Великобритании, Франции, Германии, Швеции, Нидерландах и др.) широко распространяются идеи саморазвития, образования в течение всей жизни. Компетентностный подход и в мире, и в России начинает рассматриваться учёными как новая парадигма образования, в соответствии с которой формирование компетенций есть конечный результат процесса образования [79, с. 9]. Для разных видов деятельности разрабатываются/ выделяются соответствующие виды компетентности (компетенции). Например, Совет Европы в 1990 г. для языковой компетенции/ компетентности представил социальную, социолингвистическую, стратегическую, языковую и учебную.

Значительный вклад в развитие компетентностного подхода в образовании внесли российские ученые: И. А. Зимняя (исследование проблемы компетенций в сфере образования), В. И. Байденко (модернизация профессионального образования), Ю. Г. Татур (образовательная система России), Л. А. Петровская (компетентность в общении), А. В. Хуторской (ключевые компетенции и образовательные стандарты), А. К. Маркова (структура профессиональной компетентности учителя), Н. В. Кузьмина (профессионально-педагогическая компетенция), Л. М. Митина (педагогическая компетентность) и многие другие.

Общие тенденции в понимании сущности компетенций отразились в документах и материалах ЮНЕСКО и Совета Европы. В 1996 г. Жак Делор в докладе «Образование: сокрытое сокровище» обозначил базовые компетенции

образования в глобальном обществе, которыми должен овладеть обучаемый. Это «четыре столпа образования»: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе, жить с другими; стремиться к достижению общих целей, учиться жить» [66, с. 37]. В том же году Советом Европы определены пять ключевых компетенций (key kompetencies), которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией; связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении жизни [229, с. 11]. Тем не менее, несмотря на внушительный фонд накопленных к тому моменту знаний и опыта само понятие «компетенция», как отметил в обобщающем докладе В. Хутмахер (Walo Hutmacher), содержательно точно не было определено. Вместе с тем, все исследователи данного понятия, по его словам, отмечали то, что оно ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что».

В настоящее время понятийный аппарат термина «компетенция» определён, но «не является неизменным, так как многомерное развитие общества требует разработки новых Образовательных Стандартов, направленных на дальнейшую его конкретизацию» [17, с. 32]. Сегодня одним из признанных в российской науке является определение А. В. Хуторского, согласно которому компетенция понимается как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере» [191, с. 14].

Компетентностный подход активно внедряется в систему образования Молдовы. Обсуждение этого процесса является одной из самых важных тем в теории и практике современного образования в республике. Так, В. И. Гуцу определяет компетенцию как «набор взаимосвязанных умений осуществлять

определённую деятельность в различных ситуациях, в том числе и в нестандартных» [65, с. 8]. В соответствии с системой национального образования и перспективами её развития, учёный разработал классификацию ключевых компетенций, в основе которой – телеологический принцип и способ интегрированного создания куррикулумных программ в системе высшего образования [65, с. 10]. Полем для исследований молдавских учёных также является формирование ключевых компетенций [227], проектирование учебного процесса в рамках компетентностного подхода [211; 212]; разработка интерактивных стратегий обучения и развитие компетенций посредством интерактивных технологий [219], исследование языковой компетенции [222] и др.

Вместе с тем следует отметить, что из-за полисемии, характерной для английского языка, слово «competence» может быть переведено и как «компетенция» (круг вопросов, знания), и как «компетентность» (владение знаниями, наличие опыта в их применении). В связи с этим многие исследователи предпринимают попытки дифференцировать эти два понятия. Анализ работ А. В. Хуторского [190], И. А. Зимней [80], А. П. Садохина [151], Г. Селевко [157], а также В. И. Байденко [23; 36], Э. Ф. Зеер [77; 78], Н. В. Кузьминой [99; 100], А. К. Марковой [116; 117], В. А. Сластенина [162; 163], Н. Ф. Талызиной [173] позволил сделать следующие выводы.

Понятия «компетенция» и «компетентность» близкие, но не равнозначные, они определяются во взаимосвязи друг с другом. Компетенция – свойство личности, выраженное в способности справляться с различными задачами, при наличии совокупности знаний, умений и навыков, приобретённых человеком в процессе обучения и необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Компетенция является частью какой-либо компетентности, например, профессиональной.

Компетентность предполагает применение полученных знаний, умений и навыков на основе сформированной компетенции. Уровень компетентности формируется в процессе обучения, а реализуется и развивается в

профессиональной деятельности. Таким образом, компетенция – это цель образования, а компетентность – его конечный результат, реализующийся в профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка филологов-русистов ведётся во многих университетах страны. Её история насчитывает почти 9 десятилетий. Старейшими вузами являются: Тираспольский государственный университет (г. Кишинёв, основан в 1930 г.), Кишинёвский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (1940 г.), Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо (1945 г.), Молдавский государственный университет (1946 г.) (см. *Приложение 3*. История вузов Республики Молдова). Подготовка специалистов, способных успешно осуществлять профессиональную деятельность в школах, основным контингентом которых являются представители разных национальностей, в том числе и титульной, всегда являлась одним из приоритетных направлений работы филологических факультетов указанных вузов. Сегодня филолог-русист в Молдове – это, прежде всего, специалист, который имеет двойную специальность: «Русский язык и литература. Английский язык».

Основные требования к *выпускнику филологического факультета* изложены в *Национальной рамке квалификаций* – документе, разработанном Министерством образования на основе профессиональных стандартов или профилей для каждого уровня в соответствии с потребностями рынка труда. Важным его компонентом является описание образовательных целей и компетенций по каждому циклу обучения и направлению профессиональной подготовки. В соответствии с данным документом современный выпускник филологического факультета (код специальности согласно перечню направлений профессиональной подготовки и специальностей в высшем образовании РМ:  0114.9 Языки и литература) должен обладать как общими, так и специфическими навыками/ компетенциями [8, с. 28]. Перечень компетенций представлен в *Приложении 4*. (см. *Приложение 4*. Описание

учебных целей и компетенций. I цикл – высшее образование. Код учебной программы: 0114.9 Языки и литература).

*Учебные планы* по соответствующему циклу обучения и направлению подготовки разрабатываются высшими учебными заведениями самостоятельно и утверждаются сенатом этих учреждений. Каждый вуз, согласно Кодексу об образовании (ст. 79, ч. 3, п. С), обладает в данной области определённой автономией [4]. Результаты анализа учебных планов по подготовке филологов со специальностью «Русский язык и литература. Английский язык» ТГУ [14], КГПУ им. И. Крянгэ [12] и МГУ [13] представлены в *Приложении 5*. (см. *Приложение 5*. Основные требования к выпускнику-филологу. Специальность: «Русский язык и литература. Английский язык»).

В целом, современный выпускник высшего учебного заведения в РМ – будущий учитель русского языка и литературы – должен не только обладать профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и активно включаться в коммуникационный процесс. В Молдове – это межкультурный коммуникационный процесс. Прежде всего, филолог-русист должен ✓стремиться к улучшению межличностных отношений, конструктивно общаться в разных социальных ситуациях; ✓уметь работать в сотрудничестве в команде; ✓использовать общение для успешного решения конфликтных ситуаций; ✓понимать различные культуры и их традиции; ✓уметь выявлять и учитывать различные культурные особенности учеников; ✓проявлять толерантность, терпимость в общении с людьми. Всё это означает, что будущий учитель русского языка и литературы должен уметь успешно осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде.

Поликультурная среда рассматривается как социальное пространство, в котором происходит развитие общества, построенного «на *интеграционных* процессах среди людей различных этносов, конфессий и прочих духовно-культурных идентификационных механизмов со всей совокупностью форм взаимосвязей, взаимодействия и взаимозависимостей между ними» [37, с. 118]. Поликультурность общества осмысливается в контексте «плюралистической

парадигмы», исходящей из безусловного признания различий, множественности и многоликости культурного и социального бытия, прав и свобод каждого гражданина, ненасилия, веротерпимости, толерантности, равенства, *взаимодействия и взаимовлияния культур* [97]. Другими словами, поликультурная среда – объективно существующая *система межкультурных социальных взаимоотношений*. Поэтому поликультурная среда как социально-воспитательный феномен обладает большим потенциалом.

Поликультурный контекст современной действительности обусловливает необходимость формирования межкультурной компетенции у будущих педагогов в условиях высшего образования [48, с. 24]. Современный вуз – это «интернациональная культурная среда, где в одном пространстве обучаются представители разных культур, религий, мышления, с разными представлениями о нравственности, духовности, этике, человеческих ценностях и поведении» [90, с. 506]. Как показывают современные исследования, в вузе для формирования МКК студентов особенно эффективны специально разработанные курсы в области межкультурного общения [237, с. 152]. Причём для представителей некоторых профессий (психологов, социальных работников, преподавателей, журналистов, социологов, переводчиков, менеджеров и других) это имеет основополагающее значение [237, с. 156].

Профессиональная деятельность педагога тесно связана с межкультурным общением. Как справедливо отмечает Г. Д. Дмитриев, именно будущим учителям особенно важно «уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [69, с. 116]. Поэтому для педагога формирование межкультурной компетенции имеет *профессиональное* значение. По мнению Л. А. Новиковой, межкультурная компетенция является частью профессиональной педагогической компетентности будущего учителя [125]. Филологи в силу особенностей профессиональной деятельности должны быть межкультурно компетентными, следовательно, «межкультурная компетенция должна быть в обязательном порядке сформирована у будущих специалистов в данной отрасли» [27, с. 62].

Таким образом, *формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов, ориентированное на их последующую деятельность в поликультурной среде, имеет профессиональное значение, что находит отражение в нормативных документах.* При этом важно определить место межкультурной компетенции в системе профессиональной подготовки студентов филологических факультетов. Для этого необходимо понять, каково содержание данного конструкта, что предполагает анализ моделей межкультурной компетенции и основных научных работ, посвящённых её исследованию и формированию.

Межкультурная компетенция является предметом пристального внимания со стороны многих современных учёных: *западных* (М. Байрам [217], К. Кнапп [231]), *российских* (Н. Д. Гальскова [57], Н. И. Гез [58], А. П. Садохин, [152; 153] В. В. Сафонова [155], Г. В. Елизарова [72], И. Л. Плужник [135]) и *молдавских* (И. О. Цвик [194; 197], А. А. Барбэнягрэ [24], О. К. Герлован [61]). Исследования межкультурной компетенции имеют место в разных областях научно-гуманитарного знания и часто носят междисциплинарный характер. Несмотря на то, что данное понятие является одним из наиболее часто употребляемых в научной педагогической литературе, многие исследователи вкладывают в него разное содержание. Вместе с тем учёными предпринимаются попытки найти «общий способ» взглянуть на эту сложную теоретическую конструкцию. Например, Д. К. Дирдорф провела значительное междисциплинарное исследование, в котором признанным экспертам в области межкультурной коммуникации, образования, международных отношений, политических наук, антропологии, психологии и бизнеса было предложено определить, что такое межкультурная компетенция, каковы её составляющие и наиболее эффективные способы оценки. В результате, был достигнут определённый консенсус по данным вопросам, однако учёные «не определили межкультурную компетенцию в отношении конкретных компонентов» и «предпочли определения, которые были более широкими по своей природе» [225, с. 253]. В соответствии с этим Д. К. Дирдорф констатирует: «межкультурная компетенция остаётся сложной темой, связанной с противоречивыми вопросами», а её дефиниция «продолжает развиваться, что,

возможно, является одной из причин, почему эту конструкцию так трудно определить» [225, с. 258].

Таким образом, до сих пор не существует единого определения межкультурной компетенции, что объясняется многоаспектностью, многосторонностью данного понятия, а также различиями авторских подходов к его изучению. Вместе с тем необходимо рассмотреть ряд дефиниций, моделей межкультурной компетенции, имеющих непосредственное отношение к данному диссертационному исследованию.

Одним из первых разработал модель понятия «межкультурная компетенция» Майкл Байрам, профессор Даремского университета (Англия). Учёный подробно описал её структурные компоненты и способы оценки в рамках лингвистического образования. Составляющими компонентами межкультурной компетенции, по мнению М. Байрама, являются отношения, знания, навыки и умения, дополненные ценностями культур (см. Рисунок 1).

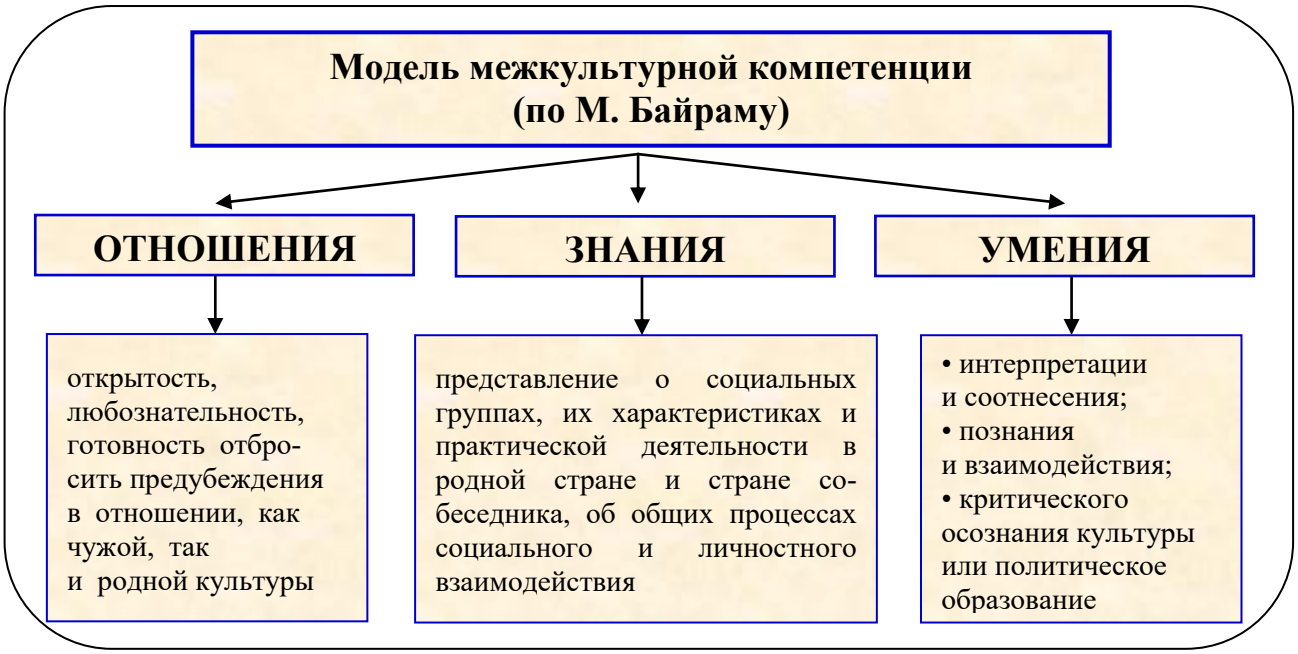



**Рисунок 1. Модель межкультурной компетенции М. Байрама**

При этом важным аспектом данной компетенции учёный считает способность быть *посредником* (медиатором) культур, то есть интерпретировать

одну культуру в терминах другой. Для этого личность должна обладать умениями *интерпретировать* документы, события других культур и *соотносить* их с явлениями собственной; *открывать и усваивать* новые культурологические знания и практически их *использовать*; а также *критически* и на основе определённых критериев *оценивать* мировоззрение, деятельность и её результаты в собственной и иной культуре [217, с. 10].

Данная модель – одна из наиболее полных – является *базовой для многочисленных исследований способов формирования межкультурной компетенции. Главным достоинством* модели М. Байрама является наличие ряда умений, позволяющих общаться с представителями разных культур *независимо от языка общения.* В тоже время ряд учёных полагает, что более совершенную модель межкультурной компетенции предложил К. Кнапп [58, с. 73; 194, с. 32; 204], который определил её с точки зрения лингвистического подхода как «способность достигать в равной степени успешного *понимания* как представителей других культур <…>, так и представителей своей культуры» [231]. Исследуя содержание межкультурной компетенции, учёный особо отметил наличие в её составе следующих качеств личности: ▪*уважение* и *позитивная оценка* другого человека без предубеждений; ▪способность к *эмпатии*; *толерантность*; ▪способность справиться с неизвестной и неопределённой ситуацией. В соответствии с этим К. Кнапп выделил следующие *компоненты межкультурной компетенции* [231]:

- «готовность к принятию межкультурного контекста общения;
- знание моделей и коммуникативных действий, их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;
- понимание зависимости коммуникативной деятельности и поведения от культурно обусловленных когнитивных схем;
- общие знания об отношениях между культурой и коммуникацией, включая зависимость образа мыслей и поведения от специфических для

данной культуры особенностей мышления, а также различий между культурами, которые определяются этими особенностями;

- набор стратегий для стабилизации взаимодействия, то есть для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем».

Важно отметить, что основным достоинством модели межкультурной компетенции К. Кнаппа является выделение такого аспекта, как способность *понимать* родную и другую культуры.

В российской науке понятия «межкультурная компетенция», «межкультурная компетентность» одним из первых подробно исследовал ведущий эксперт-культуролог, философ и этноконфликтолог А. П. Садохин [149, с. 169–173; 152, с. 132–138; 153, с. 163–165]. По мнению учёного, межкультурная компетенция – «комплекс знаний и умений, позволяющих индивиду в процессе межкультурной коммуникации адекватно оценивать коммуникативную ситуацию, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи» [150, с. 246]. Вместе с тем, рассматривая компетентность как производную от компетенции [150, с. 131], он раскрыл своё понимание понятия межкультурная компетентность и её содержания. В своих рассуждениях учёный опирался на определение, данное М. С. Лукьянчиковой, по мнению которой межкультурная компетентность – «способность членов некой культурной общности добиваться *понимания* в процессе взаимодействия с представителями другой культуры с использованием компенсаторных стратегий для предотвращения конфликтов «своего» и «чужого» и создавать в ходе взаимодействия новую межкультурную коммуникативную общность» [110, с. 289.]. В целом соглашаясь с данным пониманием межкультурной компетентности, А. П. Садохин существенно дополняет его, указывая, что понятие «межкультурная компетентность», прежде всего, связано *с объёмом и качеством информации о явлениях и ценностях другой культуры*. Эти знания в совокупности с приёмами и способами, используемыми для достижения эффективного межкультурного

взаимодействия, составляют основу межкультурной компетентности. В соответствии с данным пониманием философ подразделяет её содержание на три группы знаний: аффективные, когнитивные и процессуальные [150, с. 170–171] (см. Рисунок 2).




**Рисунок 2. Содержание межкультурной компетентности (по А. П. Садохину)**

Таким образом, А. П. Садохин понимает *межкультурную компетенцию* как единство трёх основных составляющих: аффективных, когнитивных и процессуальных *знаний*, используемых в межкультурном общении, в совокупности с комплексом *умений*, направленных на эффективное межкультурное взаимодействие [150, с. 172].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают межкультурную компетенцию с точки зрения развивающего воздействия на личность, её «способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе кооперации, уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров» [58, с. 73]. Методисты отмечают, что в условиях межкультурного

общения его участники, используя *свой* лингвокультурный опыт и *свои* национально-культурные традиции, привычки, одновременно пытаются также учесть и иной языковой код, *иные* обычаи и традиции, *иные* формы социального поведения, осознавая при этом факт чужеродности последних. Если этого не происходит, то акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине возникновения так называемых «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, нежели языковые ошибки [58, с. 56].

Отсюда следует, что, по мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, межкультурная компетенция представляет собой *способность* личности, позволяющая ей реализовать себя в рамках диалога культур – в условиях межкультурной коммуникации. Становление данной компетенции осуществляется во взаимосвязи, с одной стороны, освоения иноязычного кода, с другой – развития *культурного опыта* человека. В составе последнего можно вычленить отношение человека к себе и к миру, опыт творческой деятельности [58, с. 72–73].

Исследуя специфику формирования межкультурной компетенции в условиях обучения иностранному языку, Г. В. Елизарова подчёркивает уникальную и особую природу данной компетенции и утверждает, что межкультурная компетенция свойственна только медиатору культур. По мнению учёного, межкультурная компетенция «не тождественна коммуникативной компетенции носителя языка и может быть присуща только межкультурному коммуниканту – языковой личности, познавшей посредством изучения языков как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия» [72]. Межкультурная компетенция – это основанная на знаниях, отношениях и умениях осознанная *способность языковой личности*, которая позволяет не только строить своё поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка, но и выйти за пределы собственной культуры и приобрести *качества медиатора культур* – посредника между

собственной культурой и культурой собеседника – с целью создания *общего* значения происходящего, *не утрачивая при этом собственной культурной идентичности*.

Разработчик концепции и общетеоретических основ социокультурного подхода к обучению В. В. Сафонова определяет межкультурную компетенцию как «способность человека существовать в *поликультурном* обществе, достигать *успешного понимания* представителей других культур и представителей своей культуры». Межкультурная компетенция, по мнению учёного, непременно предполагает «умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В её основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия» [155, с. 115].

Сказанное выше позволяет отметить, что формирование межкультурной компетенции рассматривается учёными *в рамках лингвистической подготовки специалистов, то есть при изучении иностранных языков*. Так, например, А. Н. Щукин, рассматривая формирование «межкультурной коммуникативной компетенции в конкретных условиях обучения иностранному языку», при характеристике «языкового портфеля», одного из новых технологических средств обучения, отмечал, что его использование в процессе овладения языком «отражает общую тенденцию переноса акцента в языковом образовании с понятия «обучение языку» на понятие «”овладение языком и культурой”» [206, с. 24]. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, которая одна из первых в российской науке начала глубоко и интенсивно заниматься «проблемами общения культур и народов в связи с преподаванием иностранных языков», последние «должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [176, с 27]. Г. В. Елизарова, указывая на невозможность «отчуждения языка от воплощенной в нём культуры», писала, что культурный компонент значения «должен быть эксплицирован и внедрён в методику преподавания иностранного языка» [72]. В связи с этим в основу процесса формирования МКК традиционно закладывается принцип «культура через

язык», в том числе и через скрытое содержание образования [203, с. 710–711]. Отметим, что это относится и к русскому языку, «благодаря которому иностранные студенты познают культуру и традиции русского народа, развивают познавательный интерес к России» [50, с. 535]. Однако, как показывают новейшие исследования в данной области, формирование указанного конструкта может и должно реализовываться также в рамках литературного образования.

Проблему формирования межкультурной компетенции в процессе *литературного* образования исследовала филолог, доктор педагогических наук И. О. Цвик. МКК, по мнению учёного, это, прежде всего, способность достигать *взаимопонимание* с представителями разных культур, при этом совершенное владение иностранным языком – условие необходимое, но *недостаточное* для полноценного понимания/ вхождения в ценностную структуру иной национальной культуры [194, с. 38]. Филолог рассматривает МКК с *когнитивной* и *эмоционально-ценностной* точек зрения (см. Рисунок 3).




**Рисунок 3. Межкультурная компетенция (И. О. Цвик)**

В соответствии с этим учёный подчёркивает, что «межкультурная компетенция базируется на *сопоставлении* двух или более культур, результатом которого является *принятие* чужой культуры, осознание её права на существование» [197, с. 70–71]; успешное взаимодействие и сотрудничество в межкультурной среде основывается на знаниях и понимании национально-культурных различий в совокупности с положительным отношением к ним, а также эмоциональным настроем на преодоление различного рода стереотипов.

Таким образом, анализ приведённых выше дефиниций, моделей, их содержания позволяет сделать следующий вывод.

**Межкультурная компетенция** – это способность личности *понимать и принимать* чужую культуру и на основе этого *достигать успешного взаимодействия* в поликультурном обществе и быть посредником между собственной культурой и культурой собеседника – медиатором культур, сохраняя при этом собственную идентичность. Она базируется на когнитивном основании – *знании* специфики культур, их различий и особенностей их взаимодействия – в совокупности с комплексом *умений* открывать, усваивать и использовать эти знания, а также *ценностными отношениями,* основанными на открытости, уважении, толерантности, эмпатии, эмоциональном настрое на преодоление различного рода предубеждений и стереотипов.

Вместе с тем, важно отметить место межкультурной компетенции в системе профессиональной подготовки студентов филологических факультетов. Межкультурная компетенция, как отмечено выше, традиционно рассматривается в рамках лингвистических дисциплин (А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Г. В. Елизарова, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, А. Н. Щукин и др.). Для данного исследования необходимо выявить место межкультурной компетенции в системе *литературного* образования.

Современные учёные показывают, что для формирования межкультурной компетенции благодатным материалом является именно *литературное произведение* (А. Н. Ибрагимова, Н. Д. Токарева, О. С. Федотова, И. О. Цвик).

Более того, литература – специфическая учебная дисциплина, это предмет синкретического воздействия, он способствует обогащению учащихся жизненным опытом, историко-культурными сведениями, ценностными представлениями, этико-эстетическими воззрениями, формирует представления о сложности внутреннего мира личности, национальной неповторимости словесного искусства разных народов [195, с. 27]. Современное литературное образование, как указывает И. О. Цвик, направлено на развитие литературной, коммуникативно-речевой, читательской, ценностно-смысловой (ценностно-мировоззренческой) и культурологической компетенций [194, с. 41].

✓ *Литературная компетенция* предполагает развитие представления о специфике литературы в ряду других искусств; формирование системы глубоких знаний истории литературы как единого художественного феномена; умения и навыки в интерпретации, анализе и оценке художественного текста в единстве формы и содержания на основе учёта авторской позиции; расширение теоретико-литературных знаний и совершенствование способов их использования; понимание эстетической значимости произведений литературы.

✓ *Коммуникативно-речевая компетенция* включает знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, а также знание норм литературного языка, владение основными видами речевой деятельности; использование функциональных стилей языка в речевой практике; способность к написанию литературных творческих работ различных жанров.

✓ *Читательская компетенция* – способность к творческому чтению и осмыслению литературного произведения на личностном уровне; погружение в переживания героев; позитивное отношение к чтению и сформированность собственного круга чтения.

✓ *Ценностно-смысловая компетенция* предполагает понимание нравственных ценностных смыслов и доминант, мировоззренческих категорий, отражённых в художественном произведении, умение определять и

обосновывать своё отношение к этим ценностям, отстаивать гуманистические нравственные позиции, понимать важность художественной литературы для саморазвития и самореализации духовного мира личности; находить в литературных произведениях ответы на социальные и морально-этические вопросы с учётом возрастных психологических особенностей.

✓ *Культурологическая компетенция* – это сформированность качеств личности, позволяющих ощущать себя объектом культурно-исторического процесса, понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей.

По мнению учёного, данный набор компетенций «**не** является достаточным как для продуктивной филологической деятельности, так и для жизненной социализации личности» [194, с. 44]. В систему профессиональных компетенций студента-филолога должна быть включена *межкультурная компетенция*, что будет способствовать решению важнейших актуальных задач образования: научиться приобретать знания; научиться работать; научиться жить в поликультурном обществе. Таким образом, систему ведущих компетенций студента филологического факультета в рамках литературного образования можно представить следующим образом (см. Рисунок 4).




**Рисунок 4. Ведущие компетенции студента филологического факультета в рамках литературного образования**

Итак, вышеизложенное позволяет с уверенностью констатировать, что межкультурная компетенция является одной из *ведущих* компетенций студента филологического факультета.

Основываясь на данном выше авторском видении и понимании исследуемого конструкта и выявленном его месте в системе профессиональной филологической подготовки студентов, можно утверждать, что межкультурная компетенция предполагает наличие таких качеств личности, которые позволят ей быть медиатором культур и достичь успешного взаимодействия в поликультурном обществе посредством изучения произведений художественной литературы. Это означает, что личность с формированной межкультурной компетенцией будет способна осуществлять «**межкультурно-компаративный анализ**». Основанием для выбора именно этого термина является тот факт, что **межкультурная коммуникация всегда предполагает сравнение и сопоставление своей и другой культуры**. В его семантическом поле выделяются две составляющие: *первая* предполагает наличие не менее двух культур – межкультурная коммуникация представляет собой непосредственное взаимодействие культур и адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, основанное на толерантности, стремлении к межнациональному согласию во всех сферах общения, а *вторая* – сравнение, сопоставление и выявление сходств и различий, а также взаимосвязи сравниваемых предметов, что является предпосылкой анализа. Таким образом, применение межкультурно-компаративного анализа предполагает опору на осознание различий культур, их сравнение, анализ и интерпретацию. В литературном образовании межкультурно-компаративный анализ применяем в плоскости анализа художественного текста. Поэтому, мы можем утверждать, что **межкультурная компетенция студентов филологических факультетов представляет собой интегрированное личностное образование, выражающееся в способности интерпретировать тексты художественной литературы, подвергать их межкультурно-компаративному анализу**, целью

которого (применительно к нашему исследованию) является глубокое познание как русской, так и родной культуры (молдавской, гагаузской, украинской, болгарской, цыганской и др.).

Таким образом, проведённый анализ обозначенной проблемы: «Место межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова» привёл к следующим выводам.

*Межкультурная компетенция в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова занимает первое место, так как каждый педагог должен быть ориентирован на работу в поликультурной среде, то есть решать актуальные образовательные проблемы, связанные с необходимостью обучения и воспитания учеников – представителей разных национальностей, придерживающихся разных культурных ценностей, традиций и образа жизни.*

Межкультурная компетенция формируется в процессе межкультурной коммуникации, которая рассматривается как процесс общения и взаимодействия, осуществляемый между представителями различных культур или культурных сообществ. Одним из ключевых в теории межкультурной коммуникации является понятие «диалог культур». Проблемы межкультурной коммуникации актуальны и современны для Молдовы. Это нашло отражение в государственных образовательных программах/ куррикулумах. В них *межкультурная компетенция* выделяется в качестве трансдисциплинарной, а её формирование должно осуществляться через учебный предмет. Для учителей русского языка и литературы в Молдове знание основ межкультурной коммуникации, выступающей базой для формирования межкультурной компетенции, имеет принципиальное значение, поскольку их профессиональная деятельность будет связана с преподаванием в поликультурной среде, а, следовательно, и с межкультурным общением.

Профессиональная подготовка учителей русского языка и литературы в Молдове осуществляется в старейших вузах страны: ТГУ, КГПУ им. И. Крянгэ, БГУ им. Алеку Руссо и МГУ. Сегодня филолог-русист в Молдове – это, прежде всего, специалист, который имеет двойную специальность: «Русский язык и литература. Английский язык».

Основные требования к выпускнику филологического факультета, в целом, и к будущему учителю русского языка и литературы, в частности, представлены в Национальной рамке квалификаций и Учебных планах высших учебных заведений. Согласно данным документам, студент-выпускник в процессе обучения должен овладеть специфическими и общими профессиональными компетенциями, важнейшей из которых является умение работать (успешно осуществлять профессиональную деятельность) в поликультурной среде.

Понятие межкультурная компетенция является основным предметом исследований многих современных учёных: западных (М. Байрам, К. Кнапп), российских (Н. Н. Васильева, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, Г. В Елизарова, И. Л. Плужник) и молдавских (И. О. Цвик, А. А. Барбэнягрэ, О. К. Герлован).

*Межкультурная компетенция студентов филологических факультетов представляет собой интегрированное личностное образование, выражающееся в способности интерпретировать тексты художественной литературы, подвергать их межкультурно-компаративному анализу, целью которого является глубокое познание как русской, так и родной культуры (молдавской, гагаузской, украинской, болгарской, цыганской и др.).*

## 1.3. Структурно-компонентный состав и уровни межкультурной компетенции студента филологического факультета

Представленное выше исследование межкультурной компетенции как важного звена в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова позволило нам подойти к одной из ключевых проблем в поле внимания современных исследователей [243, с. 405; 148, с. 84] – проблеме структуризации данного конструкта. Для этого мы прибегли к структурно-функциональному подходу. Основы данного подхода заложены в исследованиях антропологов Б. Малиновского и А. Редклифф-Брауна, его современное понимание – в работах профессора социологии Гарвардского университета Т. Парсонса (см. *Приложение 6*. Структурно-функциональный подход).

Избрание структурно-функционального подхода в качестве основного при формировании межкультурной компетенции задаёт принципы её исследования. Структурный функционализм, по Т. Парсонсу [129, с. 364], строится на основе выделения в социальной системе структурных составляющих и определения их функций относительно друг друга. С точки зрения структурно-функционального подхода межкультурная компетенция представляет собой систему взаимосвязанных, взаимозависимых структурных компонентов, каждый из которых наделён определённой функцией и также может быть структурирован.

Для того чтобы понять, какие компоненты входят в состав межкультурной компетенции, следует прежде всего ответить на вопрос: каким должен быть учитель, который адекватно и эффективно коммуницирует с детьми разных национальностей?

В научно-педагогической литературе уделяется значительное внимание специфике образовательной деятельности педагога в полиэтнической, поликультурной среде (О. В. Гукаленко, Ю. В. Прилепко, Н. В. Шишонина, В. Н. Галяпина, Т. В. Поштарева, Н. Н. Назаренко). Исследования в данной

области доказывают, что учитель, работающий с детьми разных национальностей, находится «на острие проблемы межнациональных отношений», поскольку в процессе осуществления профессиональной деятельности сталкивается с множеством социально-педагогических проблем [121, с. 55]. Одной из наиболее важных и сложных проблем является следующая. В условиях полиэтнической образовательной среды обучающийся находится *на рубеже* различных культур и перед ним возникают две узловые личностно значимые проблемы: с одной стороны, *обретение и сохранение* своей этнической *идентичности*, а с другой – *адаптация* в этой среде. Важнейшая роль в успешном решении данной проблемы, несомненно, принадлежит учителю. Поэтому будущий педагог должен обладать целым комплексом специальных знаний, умений и навыков, а также убеждений и ценностных отношений, направленных на эффективное межкультурное взаимодействие. Это *знания* о поликультурном обществе, его жизни, законах, принципах; о разных культурах, их ценностях приоритетах, сходствах и различиях. Это *умения и навыки* выстраивать гармоничные взаимоотношения с представителями разных национальностей, распознавать культурно-специфические нормы их поведения и речевого реагирования в соответствующей коммуникативной ситуации. Это *убеждения и ценностные основания*, включающие уважительное отношение к культурным различиям, позитивную оценку человека другой культуры без предубеждений и стереотипов, способность к эмпатии, толерантности.

На наш взгляд, все перечисленные элементы играют существенную роль в процессе межкультурной коммуникации и поэтому должны найти достойное отражение в структуре межкультурной компетенции. Вместе с тем значительным фактором, влияющим на успешное межкультурное взаимодействие, является *готовность* учителя к его осуществлению с учётом культурно-специфических и этнопсихологических особенностей представителей разных национальностей, на основе соблюдения принципов толерантного отношения к каждому из них, их культурам, верованиям,

традициям, языкам. Другими словами, необходимо формирование личности учителя готового к межкультурной коммуникации. В связи с этим, следует отметить, что сегодня процесс обучения межкультурному общению предполагает личностно-ориентированную основу. Современное образование является *личностно и межкультурно ориентированным* [91, с. 111; 18, с. 122], а задача формирования личности, готовой к межкультурному общению, всё чаще упоминается в работах современных исследователей. Учёные, используя реальные примеры из разных стран мира и опираясь на классические идеи и новые исследования в данной области, разрабатывают основы «для развития навыков, позволяющих лучше понять сложности языка и межкультурного общения в различных международных условиях» [230]; демонстрируют, «как межкультурное общение проникает в нашу повседневную жизнь, что мы можем сделать для достижения эффективного и надлежащего межкультурного общения» [228]; обсуждают важные этические и социальные вопросы, касающиеся межкультурного общения, иллюстрируют теорию на ярких примерах, чтобы лучше подготовить личность к взаимодействию в межкультурных отношениях [233]; исследуют влияние цифровых технологий на межкультурную коммуникацию [221], представили «собирательный образ воспитанника» (студента), обладающего готовностью к межкультурной коммуникации [22, с. 23].

Как известно в лингвистическом образовании МКК часто связывают с коммуникативной компетенцией, а в качестве ведущей для языкового образования выдвигают межкультурно-коммуникативную компетенцию, которая традиционно выступает как показатель сформированности вторичной языковой личности. Концепцию *языковой личности* разработал советский психолог-лингвист Ю. Н. Караулов. В монографии «Русский язык и языковая личность» учёный представил основные параметры характеристики языковой личности и её целостную структуру. Языковая личность понимается как «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся а) степенью

структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определённой целевой направленностью» [86, с. 245]. Ю. Н. Караулов предлагает следующие определения понятия языковой личности: ◆«Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств»; ◆«Языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще» [86, с. 38].

Вместе с тем в современной лингводидактике в качестве центральной категории выдвигается понятие *«вторичная языковая личность»*, толкование которого было предложено академиком И. И. Халеевой. Учёный рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. Результатом овладения языком, по мнению лингвиста, является приобретение языковой личностью черт вторичной языковой личности, что способствует проникновению в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры народа – его носителя, то есть народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация [184, с. 26]. В обобщённом виде вторичная языковая личность определяется как «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка» (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [58, с. 68]. В соответствии с этим Н. Д. Гальскова подчёркивает, что результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [58, с. 65].

В данном исследовании мы рассматриваем формирование межкультурной компетенции в процессе *литературного образования*. И если целью иноязычного образования является вторичная языковая личность

(И. И. Халеева), межкультурный коммуникант (медиатор культур) (Г. В. Елизарова), культурно-ориентированная личность (В. П. Фурманова), то целью литературного образования, по нашему мнению, должно стать становление *межкультурной личности*. В трактовке данного понятия мы будем опираться на исследования И. Л. Плужник и И. О. Цвик.

И. Л. Плужник, употребляет понятие *«межкультурно ориентированная личность»*, которое используется в работах ряда авторов (П. Адлер, Р. Нортон, Д. Луцкер, Р. Бердвистл) и предполагает личность, свободно ориентирующуюся в различных культурах. По мнению учёного, межкультурно ориентированная личность имеет полифоническое видение мира, толерантное поведение и обладает рядом характеристик, таких как ✓уважение ко всем культурам; ✓понимание мыслей, чувств, поведения её представителей; ✓способность быть культурным медиатором, переключаясь с одной культуры на другую, находить пути примирения с различиями; ✓обладание ситуативной гибкостью и способностью использовать большой поведенческий репертуар при встрече с другими позициями, мнениями [135, с. 12].

Одним из основных элементов в структуре личности является мир сознания [53, с. 187]. Для выявления содержания понятия межкультурная личность важнейшее значение приобретает определение дефиниции *межкультурное сознание*. По мнению И. О. Цвик, «межкультурное сознание личности» включает «индивидуальность, которая, не только готова к жизни и общению в межкультурной среде, но обладает следующими качествами/ свойствами: ➢готовность воспринимать другую культуру как равнозначную; ➢умение мыслить в парадигме другой национальной культуры; ➢способность выстраивать межкультурный диалог с позиций проникновения в эмоциональную структуру иной национально-культурной общности, правильно интерпретируя другую ценностную позицию; ➢эмпатия, межкультурная сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватность коммуникабельности, межкультурная лояльность, готовность к интеграции» [196, с. 123].

Таким образом, межкультурная личность – это личность готовая к жизни и общению в межкультурной среде, то есть способная/ умеющая

- воспринимать другую культуру как равноценную своей и уважать её;
- мыслить в парадигме другой национальной культуры и поэтому понимать мысли, чувства, поведение её представителей;
- выстраивать межкультурный диалог на основе верной интерпретации ценностных позиций другой культуры (быть культурным медиатором);
- проявлять эмпатию, межкультурную сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватность коммуникабельности, межкультурную лояльность, готовность к интеграции.

В процессе литературного образования формирование межкультурной компетенции направлено на становление качеств межкультурной личности. В целом, учитель, который адекватно и эффективно коммуницирует с детьми разных национальностей, должен быть межкультурной личностью, то есть обладать сформированной межкультурной компетенцией.

Проанализировав ряд работ, посвященных изучению *сущности межкультурной коммуникации* (Э. Холл, Е. М. Верещагин, С. Г. Тер-Минасова), представляющих *модели межкультурной компетенции* (М. Бирам, К. Кнапп, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. П. Садохин, В. В. Сафонова), исследующих *формирование межкультурной компетенции* (Г. В. Елизарова, А. Н. Ибрагимова, И. Л. Плужник, И. О. Цвик), *специфику образовательной деятельности педагога в поликультурной среде* (О. В. Гукаленко, Т. В. Поштарева, Н. Н. Назаренко), а также *понятие межкультурная личность* (И. Л. Плужник, И. О. Цвик), мы пришли к выводу, что межкультурная компетенция студента филологического факультета включает когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный компоненты (см. Рисунок 5. Структурно-компонентный состав МКК студента филологического факультета), каждый из которых раскрывает её сущность в своём определённом аспекте.




**Рисунок 5. Структурно-компонентный состав МКК студента филологического факультета**

Межкультурная компетенция понимается здесь как единое целое из когнитивных, поведенческих и аффективных факторов, которые влияют на понимание других культур, их представителей и взаимодействие с ними и которые можно развить через образование и/или опыт. Очевидным преимуществом такой структуры является то, что она основана на трёхстороннем различии между «познанием», «поведением» и «аффектом», как это традиционно принято в социальной и когнитивной психологии, а также в образовании [215]. Как отмечают специалисты в данной области, «какими бы ни были термины, принятые для обозначения измерения (например, эмоциональное измерение может упоминаться как «эмоции», «отношения» или «мотивация» разными авторами и в рамках разных моделей), это трёхстороннее различие является наиболее продуктивным в развитии моделей межкультурной компетенции, как в рамках межкультурной коммуникации, так и в рамках языкового образования» [216].

***Когнитивно-знаниевый компонент***

Самым значимым в структуре межкультурной компетенции мы представляем **когнитивно-знаниевый компонент.** Содержание данного компонента представлено *культурно-специфическими* знаниями, а также знаниями *основ межкультурной коммуникации*, так как именно она выступает

базой для формирования межкультурной компетенции. Здесь следует отметить, что в подготовке учащихся к диалогу с представителями других культур знание основ межкультурной коммуникации имеют первостепенное значение, поскольку для осуществления *межкультурного общения* коммуникативные навыки повседневного общения недостаточны.

В настоящее время в научной литературе существует множество определений межкультурного общения. Рассматривая соотношение понятий «межкультурное общение» и «межкультурная коммуникация», представленных в ней, можно выделить два основных подхода: одни учёные – в основном лингвисты – расценивают их как тождественные (его Величество Общение или её Величество Коммуникация) [176], другие – психологи и социологи – разводят данные понятия (коммуникация входит в структуру общения) [16]. Мы будем придерживаться первого их них. Представим его.

*Межкультурное общение* (*коммуникация*) трактуется как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; С. Г. Тер-Минасова) [44, с. 26.]; «совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «Другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению» (И. И. Халеева) [183, с. 11]; совокупность «профессионально-предметных, социокультурных и культурно-прагматических знаний и стратегий» (О. В. Сыромясов) [172]; совокупность общих для всех коммуникантов знаний, умений и навыков, необходимых для достижения взаимопонимания (А. П. Садохин) [151]. В целом подходы к межкультурному общению в различных дисциплинах определяются «подчёркиванием коммуникативной» компетентности (связанной с обучением иностранным языкам)» или «ориентацией на «компетентность в общении» [228, с. 156]. В настоящей работе мы будем придерживаться классического определения *межкультурного общения как взаимодействия между представителями*

*разных культур, поскольку выпускники филологических факультетов должны уметь осуществлять как вербальное общение, так и невербальное, что подразумевает обмен культурными смыслами, когнитивным опытом и эмоциональными реакциями.*

Знание *основ межкультурной коммуникации* достаточно широко представлены в методической литературе. Традиционно они включают следующие знания [180]:

- о праве каждой культуры на существование, оценку только с позиции её собственных ценностей и норм;
- о культурных ценностях, их отражении в речи;
- о возможности межкультурных помех (предрассудки, стереотипы);
- о культурной идентичности (своей и партнёра).

Особого внимания заслуживает знание о своей культурной идентичности и культурной идентичности партнера. *Идентичность* в переводе с латинского (*identicus*) означает тождественность, совпадение чего-нибудь с чем-нибудь [164, с. 475]. Введением в междисциплинарный научный оборот и последующим широким распространением данный термин обязан трудам американского психолога Э. Эриксона («Детство и общество», 1950), который утверждал, что идентичность выступает фундаментом любой зрелой (взрослой) личности и показателем её психосоциального благополучия. В межкультурной коммуникации понятие культурная идентичность трактуется, как «осознанное принятие человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, а также понимание своего «я» с позиций тех характеристик, которые приняты в данном обществе и самоотождествление себя с культурными образцами именно этого общества» [63, с. 42].

Идентичность неизбежно и безусловно связана с культурой, она выступает не только когнитивно и коммуникативно конструируемой сущностью, но и культурным феноменом [118, с. 62]. Каждый человек является носителем той культуры, в которой он вырос и сформировался как личность. Культура передаётся от одного человека к другому в процессе социализации и

контактов с представителями иных культур, она же формирует у людей чувство принадлежности к определённой общности, то есть чувство идентичности.

Культурная идентичность основывается на разделении представителей всех культур на «своих» и «чужих». Это связано с тем, что в повседневной жизни специфические особенности своей культуры воспринимаются как данность, а заметными и очевидными они становятся лишь при встречах с представителями других культур. В процессе межкультурного общения человек убеждается и осознаёт, что «чужие» по-другому реагируют на явления окружающего мира, у них есть собственные системы ценностей и нормы поведения. У представителей разных культур могут быть разные, даже противоположные базисные смыслы и ценности, такие как понимание добра и зла, справедливости и свободы и др. Более того, у них могут быть различные реакции на одни и те же события. Поэтому знания о культурной идентичности своей и партнера способны оказать определяющее влияние на процесс межкультурного общения. Такие знания позволят его участникам не только сформировать представление друг о друге, но и правильно выстраивать маршруты поведения, что в свою очередь может сделать его более эффективным.

Не менее важными для успешного межкультурного общения являются знания о стереотипах и предрассудках, которые во многом определяют его характер. Понятие *«стереотип»* введено в научный дискурс американским писателем, журналистом У. Липпманом. Стереотип – это «принятый в исторической общности *образец* восприятия, фильтрации, интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем социальном опыте» [105, с. 89]. В межкультурной коммуникации стереотипы понимают, как «обобщённые представления о типичных чертах, характерных для какого-либо народа или его культуры» [174, с. 127]. Они выступают в роли определённых убеждений и «привычных знаний» людей относительно качеств и черт характера других индивидов, а также событий, явлений, вещей. Стереотипы являются нормальным и

необходимым результатом работы человеческой психики, позволяющим упорядочить незнакомый и непредсказуемый окружающий мир, ориентироваться в нём [199]. При этом люди, опираясь на них, как справедливо отмечает Н. М. Романенко, «делают адекватный выбор и принимают правильное решение, не прилагая особых усилий» [145, с. 46].

С другой стороны, стереотипы могут стать (и часто становятся) помехой в межкультурных контактах в тех случаях, когда их избыточная обобщённость и недифференцированность во внимание не принимаются. Это связано с тем, что в стереотипах отражается упрощённый взгляд на представителей других культур; он, с одной стороны, преувеличивает черты сходства между ними, а с другой – игнорирует их различия [199]. В соответствии с этим исследователи рассматривают позитивные и негативные стереотипы. Последний тип складывается в случае, если человек не пытается посмотреть на известные вещи по-новому, не стремится расширить свои познания, не интересуется иными традициями и культурой. Наличие негативных стереотипов приводит к разделению людей на «наших» и «не наших», к противостоянию по отношению друг к другу [145, с. 43]. Позитивные стереотипы способствуют передаче из поколения в поколение определённых моральных норм, общественных моделей поведения, научных взглядов, правил бытия, взаимоотношений между людьми и т. д. Знание их помогает лучше понять представителей другого этноса и принять линии поведения людей иной культуры, предоставляет возможность вести себя в рамках общественных правил [145, с. 44]. Поэтому в процессе межкультурного общения необходимо стремиться к минимизации негативных и актуализации позитивных стереотипов [142, с. 29].

Близким, но, тем не менее, отличным от стереотипа понятием, является *предрассудок*. Предрассудки относятся, прежде всего, к сфере эмоций и понимаются как эмоциональный взгляд на определённые действия, нормы и ценности окружающих. Если стереотипы могут быть не только негативными, но и позитивными, то есть содержать в себе позитивную оценку другой культуры, то предрассудки оценивают имеющиеся различия всегда негативно, а

порой даже враждебно. Более того, предрассудки, базируясь на минимуме личного опыта, склонны к самым негативным оценкам и едва ли могут меняться под воздействием дополнительной информации [199].

Таким образом, знания о стереотипах и предрассудках во многом определяют характер межкультурного общения. «Осознание стереотипности собственного мышления, понимание того, что стереотипы могут искажать реальность, придавая индивидуальной личности черты, приписываемые целой группе людей (например, нации), помогает адекватно реагировать в ситуации межкультурного общения и даёт возможность взглянуть на неё глазами партнера» [147, с. 106.]. При межкультурном общении следует учитывать наличие как у себя, так и у других определённых клише (стереотипов, предрассудков) и в случае необходимости корректировать ошибочные представления.

Вместе с тем, вступая в коммуникацию с представителями других культур – носителями другого менталитета, человек сталкивается с другой «системой координат», с другими представлениями о мире, другими ценностями и нормами поведения. Встреча с незнакомыми аспектами иной культуры вызывает «извечное желание лучше *понять* себя и свою собственную культуру» [88], стремление осознать те параметры культуры, которые лежат в основе поведения. Поэтому особое значение в процессе межкультурного общения приобретают *культурно-специфические* знания и понимание своей и другой (неродной) культуры. Причём исследователи межэтнических проблем, указывают, что отсутствие знаний и понимания «характерных черт, особенностей обычаев и традиций, правил и норм поведения отдельных этносов, может привести к серьёзным осложнениям, напряжённости и межнациональным конфликтам между представителями отдельных народов по причине того, что традиции, манера поведения, способы коммуникаций между представителями разных этносов не только разнообразны, но и порой противопоставлены друг другу» [143, с. 22]. Такие знания и понимания включают следующее [197, с. 118]:

- *Знания* о культуре как феномене вообще: о разных культурах, их сходствах и различиях, особенностях их взаимодействия; о построении своей и чужой культуры: жизненных привычек, нравов, обычаев, правил социума, национально-культурных традиций;
- *Понимание* менталитета, мировоззрения, особенностей национального характера представителей различных национальных систем; морально-этических норм общения; национально-культурных различий, обусловленности ими оценок одних и тех же явлений различных для каждой культурой.

Таким образом, базисом для межкультурной компетенции выступают знания когнитивных основ межкультурной коммуникации и специфики культур (их различий, особенностей взаимодействия). Когнитивно-знаниевый компонент отражает ***нормативную основу*** межкультурной компетенции. Вместе с тем важно учитывать то, что по своей целевой обусловленности МКК является коммуникативной: она предполагает способность личности достигать эффективного взаимодействия с представителями другой культуры. В соответствии с этим, следующим, неразрывно связанным с когнитивно-знаниевым компонентом в составе МКК, выделяется коммуникативно-деятельностный компонент.

***Коммуникативно-деятельностный компонент***

Структура **коммуникативно-деятельностного компонента** МКК представляет собой комплекс умений и навыков, и включает следующие составляющие: *компаративную, интерпретационную и стратегическую*. *Первая* содержит умения/ навыки для ориентации и последующей адаптации в процессе межкультурного общения. Данные умения направлены на выявление, сравнение и анализ индикаторов культур (фактов, событий, явлений, ценностных смыслов, феноменов) и их проявлений. Это предполагает а) вычленение индикатора культуры из предложенного эпизода или ситуации, б) раскрытие его значения и смысла и в) определение его места среди других фактов данной культуры [134, с. 171]. В целом компаративная составляющая коммуникативно-деятельностного компонента включает умения:

- *выявлять* индикаторы различных культур;
- *анализировать* их с позиции родной и чужой культуры;
- *оценивать* критически присущие собственной и иной культуре мировоззрение, деятельность и результаты деятельности;
- *сравнивать* индикаторы родной и другой культуры;
- *распознавать* культурные сходства и различия между представителями разных культур;
- *учитывать* результаты сравнения в процессе общения;
- *соотносить* наличествующие (схожие и различные) и отсутствующие явления, феномены, события родной и другой культуры.

*Интерпретационная составляющая* коммуникативно-деятельностного компонента МКК включает умения и навыки, способствующие «достижению взаимопонимания между представителями различающихся культур путём *объяснения* их специфических черт» [134, с. 170]. Такие умения необходимы для предупреждения возможного непонимания, которое может быть обусловлено внутренними противоречиями, возникающими у участников межкультурного общения при столкновении со специфическими, непонятными индикаторами другой культуры и их проявлениями. К ним относят умения [94]:

- *обнаруживать и объяснять* специфические черты различающихся культур для достижения взаимопонимания;
- *интерпретировать* культурные факты, события, явления, поведение субъектов межкультурного общения с точки зрения культурных детерминант родной и иной культуры.

*Стратегическая составляющая* коммуникативно-деятельностного компонента межкультурной компетенции охватывает умения/ навыки, необходимые для продуктивной деятельности: обеспечения адекватности поведения нормам и правилам, принятым в другой культуре, а также, в случае необходимости, предупреждению ситуаций непонимания и культурных конфликтов. Данные умения направлены на развитие способности достигать взаимопонимание в процессе межкультурного взаимодействия. Они

предполагают умения гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями других культур (И. В. Переходько [133, с. 169]), устанавливать взаимоотношения и достигать взаимопонимания (В. В. Филонова [182]), управлять собственными эмоциями (Г. В. Елизарова [72]) и др. Вместе с тем, данные умения предполагают способность предвосхищать потенциальные ситуации непонимания, выявлять ошибки и погрешности, ведущие к непониманию в процессе межкультурного общения, а также способность корректировки собственных действий на основе учёта национальных ценностей, тактик речевого и неречевого поведения, принятых в данной культуре норм и правил поведения. Стратегическая составляющая может быть представлена следующими умениями:

- *применять* знания о культурах в процессе межкультурного общения;
- *планировать* своё вербальное и невербальное поведение с учётом межкультурного детерминанта [220, с. 100];
- *предвосхищать* возможные последствия культурных различий для конкретных ситуаций межкультурного общения;
- *выявлять и анализировать* потенциальные ситуации непонимания при общении с представителями иной культуры;
- *прояснять и избегать* ситуации непонимания в межкультурной коммуникации;
- *корректировать* собственное поведение для преодоления конфликтов;
- *разрешать* культурные конфликты.

Особую значимость в условиях современного образования, «образования *через* всю жизнь» (англ. «*education through life*»), а не «образование *на* всю жизнь» (англ. «*education for life*»), для которого характерно признание приоритета идей личностно-ориентированного обучения, предполагающего выдвижение учащегося в центр учебного процесса и придающего большое значение его самостоятельной учебной деятельности [52; 38; 80; 159], приобретают умения поиска и использования новых знаний. Поэтому стратегическая составляющая как часть коммуникативно-деятельностного

компонента межкультурной компетенции личности включает также следующие умения:

- *открывать и усваивать* новые знания о культуре;
- *оперировать* новыми знаниями при межкультурном общении.

Итак, коммуникативно-деятельностный компонент включает компаративную, интерпретационную и стратегическую составляющие и в целом представляет собой комплекс умений и навыков, необходимых для ориентации, адаптации в процессе межкультурного общения, достижения взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями разных культур, предупреждения потенциальных ситуаций непонимания, а также, в случае необходимости, разрешения культурных конфликтов. Именно данный компонент закрепляет (подкрепляет) «способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия» [242, с. 110]. Вместе с тем, для достижения данных целей особую важность приобретает ценностно-эмоциональный компонент межкультурной компетенции.

***Ценностно-эмоциональный компонент***

**Ценностно-эмоциональный компонент** является необходимым, значимым условием межкультурного общения. Более того, как отмечают многие специалисты в области лингвострановедения, лингвокультурологии, теории коммуникативного поведения [45; 112; 138; 201], эффективное межкультурное общение вообще невозможно без указанного компонента. Данный компонент выражается в понимании межкультурного взаимодействия, прежде всего, как процесса обмена ценностями. Его содержание включает ценностную и эмоциональную составляющие. *Ценностная* составляющая предполагает формирование у субъектов межкультурного общения системы ценностей. Ценности формируются и «живут», обретают своё содержание только лишь в контексте определённой культурной парадигмы [15, с. 138]. Уместно привести здесь высказывание академика Д. С. Лихачёва: «ноша культурных ценностей – ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперёд,

а облегчает. Чем большими ценностями мы овладели, тем более изощрённым и острым становится наше восприятие иных культур – культур, удалённых от нас во времени и в пространстве древних и других стран. Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой» – своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого» [107, с. 204]. *Эмоциональная* составляющая предусматривает развитие качеств, отражающих активную нравственную позицию личности. Это позиция, основанная, прежде всего, на уважении, принятии, понимании другой культуры и выраженная в проявлении интереса к ней, стремлении её познать.

В современных условиях, как отмечает М. А. Халиль, участнику межкультурного общения «уже не достаточно информации о поведенческих особенностях в инокультурной среде: абсолютным императивом становится знание о ценностных приоритетах и аксиологических особенностях культуры, с которой предстоит взаимодействовать» [186, с. 83]. Без знания аксиоматики «другого» невозможно понимание его поведения, целей, устремлений и желаний [63, с. 29]. Иными словами, для по-настоящему успешного межкультурного общения необходимы знание и понимание аксиологических ориентиров, позволяющих верно интерпретировать слова, решения, поведение и намерения представителя другой культуры. Совершенно справедливо в данном аспекте утверждение Е. В. Воеводы о том, что «изучение и сравнение ценностных понятий в различных языках и культурах способствуют более полному пониманию национального менталитета и его проявления в языке» [47, с. 116]. При этом, как справедливо отмечает Л. Кузнецова, следует говорить о «создании аксиологического оптимума», который «имеет большое значение для формирования личности человека в целом и в частности личности педагога» [223, с. 55–56]. По мнению ученого, «оптимум» представляет собой основанное на нравственном действии *единство сознания и поведения личности*. Для его формирования следует учитывать понимание сущности ценностей, определить их действенность, сферу применения, а также мотивы,

побуждающие к проявлению ценностных ориентаций [223, с. 55]. В соответствии с этим ценностная составляющая включает

- *знание* ценностных констант и доминант родной и неродной культуры, форм и способов их проявления в приемлемых речевых практиках, моделях поведения людей, институтах общества;
- *понимание* сущности ценностей, ценностных оснований национальных убеждений, представлений, традиций;
- *умения* определять действенность и сферу применения ценностей, о также побуждающие к проявлению ценностных ориентаций мотивы.

Изучение и сравнение ценностных понятий тесно связано с *эмпатией* в отношении другой культуры. Эмпатия (от *греч. empatheia* – сопереживание) в психологическом плане есть «временное сознательное отождествление с объектом для лучшего его понимания» [124]. В Педагогическом словаре это понятие трактуется как качество личности, её «способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, сопереживать» [89, с. 92]. Обладающий эмпатией человек способен поставить себя на место другого, воспринимая его внутренние эмоции и переживания.

Для участников межкультурного общения наличие эмпатических навыков является *необходимостью* [186, с. 83], так как эмпатия «позволяет не просто смириться с существованием другой картины мира (терпимость), но проникнуть в эту картину, понять её, взглянуть на другую реальность как на равноправную, интересную, как на источник нового опыта и новых знаний» [103, с. 170]. Межкультурное общение может быть эффективным, если развить способность к межкультурной эмпатии. Концептуально «самая важная вещь в эмпатии – это ясное понимание точки зрения другой культуры» [234, с. 38]. Межкультурную эмпатию H. Zhu рассматривает как «зеркало, отражающее понимание эмоциональных состояний людей в целевой культуре, с тем чтобы минимизировать психологические барьеры, вызываемые целевой культурой» [245, с. 117]. Барьерами в межкультурной эмпатии, по мнению учёного, выступают стереотипы, предрассудки, отсутствие культурной

чувствительности, незнание различий в моделях мышления и поведения, в ценностях, нормах и убеждениях [245, с. 117].

Таким образом, «культурная эмпатия является важным средством адекватного, эффективного и удовлетворительного решения межкультурных проблем» [245, с. 119]. Более того, как справедливо отмечают учёные [39, с. 103; 103, с. 170], только благодаря эмпатии возможна *толерантность* – принятие партнёра по общению на основе вчувствования и понимания его картины мира.

Слово «толерантность» происходит от латинского *tolerantia*, то есть «терпение». Однако оно означает терпимость особого типа, так как «толерантность» представляет собой не пассивное покорение мнению, взглядам и действиям других, не покорное терпение, а активную нравственную позицию и психологическую готовность к терпимости для взаимопонимания между людьми, с целью позитивного взаимодействия с представителями иной культурной, этнической, религиозной или социальной среды [40, с. 50]. Согласно Декларации принципов толерантности (ЮНЕСКО 1995 г.) «в интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества» [1]. По мнению В. В. Шалина, «толерантность выражается в человеческом стремлении достичь взаимного понимания и согласования самых различных мотивов, установок, ориентаций, не прибегая к насилию, подавлению человеческого достоинства, а используя гуманитарные возможности – *диалог, разъяснение, сотрудничество*» [202, с. 11]. Философ считает, что в этом понятии люди выражают своё отношение к действиям, благоприятствующим межкультурным контактам. Н. В. Янкина выделяет *межкультурную* толерантность, представляющую собой «уважение и правильное понимание богатого многообразия культур при сохранении позитивного образа своей собственной культуры» [210, с. 83].

Межкультурная толерантность, характеризуется, по мнению А. К. Солодкой [165, с. 105], следующими показателями:

•*гуманность, человечность* (человек – есть ценность априори);

•*рефлексивность* (знание, понимание и принятие индивидуальных достоинств и всех недостатков в совокупности);

•*свободолюбие* (приоритет дисциплины и долга, неприятие насильственных предписаний и запретов);

•*ответственность* (проявление внутренней силы в ситуации принятия решения);

•*уверенность* в себе (адекватная оценка собственных сил и способностей);

•*самообладание* (прежде всего в критических ситуациях); •*вариативность* (восприятие и оценка действительности с разных ракурсов, адекватная реакция в сложившейся ситуации);

•*восприимчивость, перцептивность* (способность замечать различные свойства людей через визуальную диагностику поведения);

•*самоирония и чувство юмора*;

•*гибкость* (адекватный выбор коммуникативных стратегий и тактик, соответствующих речевых средств, характеризуемых позитивной окрашенностью, вариативностью и вербальной корректностью);

•*эмпатия*.

Таким образом, в процессе межкультурного общения толерантность имеет определяющее значение. Межкультурная коммуникация может быть успешной только при соблюдении толерантности, уважения права общающихся сторон на сохранение и утверждение самобытности каждой культуры. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, своеобразной формулой межкультурного общения является формула трёх «Т»: Терпение, Терпимость, Толерантность [175, с. 348].

Способность человека терпимо относиться к проявлениям чуждого, непривычного в других культурах связана с таким качеством личности, как *открытость*. В психологии дефиниция «открытость» трактуется как характеристика индивида, способного принимать нечто новое, непривычное и

является качеством зрелой личности, позволяющим человеку легко общаться, искренне выражать своё личное отношение, мнение и давать оценки. Открытые люди, как правило, более коммуникабельны, эффективны в общении, способны к пониманию, поддержке и другим позитивным формам взаимодействия [81, с. 8]. По мнению Н. Д. Гальсковой, открытость к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий есть свобода от предубеждений по отношению к людям [57, с. 70]. М. К. Бейтсон отмечает, что «встреча с другими культурами может привести к открытости, только если вы можете приостановить предположение о превосходстве, видеть не новые миры для завоевания, а новые миры для уважения» [214]. Данное качество позволяет личности увидеть в другой культуре непривычное, чужое.

Открытость к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий тесно связана с умением личности преодолевать культурные барьеры. Последние, как отмечает С. Г. Тер-Минасова, гораздо опаснее и неприятнее языкового барьера, так как культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, и производят самое отрицательное впечатление [176, с. 34]. Развенчанию негативных стереотипов, формированию способности отказаться от предубеждений, а также предупреждению завышенных ожиданий от общения с представителями других культур может эффективно содействовать знание о «ценностной аксиоматике» культуры [186, с. 83]. Так, по мнению эксперта в области этнопсихологии Т. Г. Стефаненко, «устойчивость стереотипов относительна»: при поступлении новой информации или изменении отношений между группами (в том числе этническими) содержание стереотипов и даже их направленность могут изменяться [170, с. 292]. Поэтому преодоление культурных барьеров, прежде всего, связано с ценностными основаниями личности. Более того, оно является необходимым условием для выстраивания межкультурного диалога и эффективного межкультурного общения.

Таким образом, *эмоциональная* составляющая эмоционально-ценностного компонента МКК предполагает формирование таких качеств личности, как

- *открытость* к познанию другой культуры и восприятию межкультурных различий;
- *уважение* к проявлениям другой культуры;
- *эмпатия* в отношении чужой культуры;
- *толерантность* к иным культурным представлениям нормам, поведению и мышлению;
- *готовность* отказаться от предубеждений, способность преодолевать стереотипы и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур и т. д.

Таким образом, ценностно-эмоциональный компонент МКК представлен двумя составляющими: ценностной и эмоциональной. Он содержит ценностные ориентации и качества личности, выступающие необходимым условием для реализации по-настоящему успешного межкультурного взаимодействия. В структуре МКК ценностно-эмоциональный компонент является *смыслообразующим*, поскольку он выступает той основой, которая ***соединяет*** когнитивно-знаниевые и коммуникативно-деятельностные свойства личности в единое целое. Вместе с тем ценностные и эмоциональные ориентации личности зависят от уровня специальных знаний (когнитивно-знаниевый компонент) и умений (коммуникативно-деятельностный компонент) и наоборот. В соответствии с этим, можно утверждать, что МКК предполагает наличие полноценного комплекса знаний, умений, навыков и свойств личности, причём наличие отдельных звеньев данной системы не может гарантировать эффективной реализации целей межкультурного общения в реальной коммуникации. По-настоящему успешное межкультурное взаимодействие и взаимопонимание возможно только в том случае, если все компоненты данной системы будут взаимосвязаны. В целом структурно-компонентный состав МКК представлен в Таблице 1. Структурно-компонентный состав межкультурной компетенции.

*Таблица 1*

## Структурно-компонентный состав межкультурной компетенции

| Когнитивно-знаниевый компонент | Коммуникативно-деятельностный компонент | Ценностно-эмоциональный компонент |
|---|---|---|
| ***Знание основ межкультурной коммуникации:***<br>▪ о праве каждой культуры на существование, оценку только с позиции её собственных ценностей и норм;<br>▪ о культурных ценностях, их отражении в речи;<br>▪ о возможности межкультурных помех (предрассудки, стереотипы);<br>▪ о культурной идентичности (своей и партнёра).<br>***Культурно-специфические знания:***<br>▪ о культуре как феномене вообще: о разных культурах, их сходствах и различиях, особенностях и закономерностях их взаимодействия;<br>▪ о построении своей и чужой культуры: жизненных привычек, обычаев, нравов, традиций, правил социума;<br>***понимание:***<br>▪ менталитета, мировоззрения, особенностей национального характера представителей различных культур, мотивированности их поведенческих моделей;<br>▪ морально-этических норм общения, | ***Компаративная составляющая***<br>***Умения/ навыки:***<br>▪ выявлять индикаторы различных культур;<br>▪ анализировать их с позиции родной и чужой культуры;<br>▪ оценивать критически присущие собственной и иной культуре мировоззрение, деятельность и результаты деятельности;<br>▪ сравнивать индикаторы родной и другой культуры;<br>▪ распознавать культурные сходства и различия между представителями разных культур;<br>▪ учитывать результаты сравнения в процессе общения;<br>▪ соотносить наличествующие (схожие и различные) и отсутствующие явления, феномены, события родной и другой культуры.<br>***Интерпретационная составляющая***<br>▪ обнаруживать и объяснять специфические черты различающихся культур для достижения взаимопонимания;<br>▪ интерпретировать культурные факты, события, явления, поведение субъектов межкультурного общения с точки зрения культурных детерминант родной и иной культуры.<br>***Стратегическая составляющая***<br>▪ применять знания о различных культурах в процессе межкультурного общения;<br>▪ планировать своё вербальное и невербальное поведение;<br>▪ предвосхищать возможные последствия культурных различий для конкретных ситуаций межкультурного общения;<br>▪ выявлять и анализировать | ***Ценностная составляющая:***<br>▪ *знание* ценностно-смысловых констант, доминант, приоритетов и аксиологических особенностей родной и неродной культуры, форм и способов проявления этих ценностей в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках;<br>▪ *понимание* сущности ценностей и ценностного основания национальных убеждений, традиций, представлений;<br>▪ *умения* определять действенность ценностей, сферу их применения, мотивы, побуждающие к проявлению ценностных ориентаций.<br>***Эмоциональная составляющая:***<br>▪ *открытость* к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий;<br>▪ *уважение* к культурным традициям и правилам поведения;<br>▪ *эмпатия* в отношении чужой культуры;<br>▪ *толерантность* к иным взглядам на жизнь, иному человеческому |

| | | |
|---|---|---|
| зависимости образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для данной культуры особенностей мышления;<br>▪ национально-культурных различий и обусловленности ими различного видения и оценки каждой культурой одних и тех же явлений. | потенциальные ситуации непонимания при общении с представителями иной культуры;<br>▪ прояснять и избегать ситуации непонимания в межкультурной коммуникации;<br>▪ корректировать собственное поведение для преодоления конфликтов;<br>▪ разрешать культурные конфликты.<br>*А также*<br>▪ открывать, усваивать новые знания о культуре;<br>▪ оперировать этими знаниями при межкультурном общении в реальном времени. | опыту, иным нормам и культурным представлениям, поведению и мышлению;<br>▪ *готовность* отказаться от предубеждений и способность преодолевать стереотипы;<br>▪ отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. |

Таким образом, проведённый содержательный анализ межкультурной компетенции с использованием структурно-функционального подхода, позволил сделать вывод, что структура МКК состоит из трёх компонентов, каждый из которых раскрывает её сущность в определённом аспекте: *когнитивно-знаниевый* компонент МКК отражает её нормативную основу, *коммуникативно-деятельностный* закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия, *ценностно-эмоциональный* компонент является смыслообразующим, а его функционирование обеспечивает соединение когнитивных и коммуникативно-деятельностных свойств личности в единое целое.

Представленная структура межкультурной компетенции учитывает, по нашему мнению, достижения отечественных и зарубежных методистов в области разработки состава и структуры компетенций. В то же время она не является избыточной и охватывает только существенные моменты, без которых формирование межкультурной компетенции невозможно.

Разработав вышеперечисленные структурные компоненты межкультурной компетенции студентов филологических факультетов, мы подошли к необходимости выявления уровней её сформированности. Традиционно для оценивания содержания составляющих компетентностей и компетенций в педагогике используется *уровневый подход*, который был

разработан известными российскими учёными И. Я. Лернером, В. П. Беспалько, М. М. Ушаковым, Б. Т. Лихачевым, В. В. Краевским [30; 106; 95] и др. В соответствии с данным подходом, как правило, выявляются три уровня формируемой компетенции – *низкий, средний и продвинутый.*

Применение уровневого подхода в данном исследовании очень важно, *во-первых*, для оценки содержания МКК студентов филологических факультетов, *во-вторых*, для подбора/ разработки инструментария мониторинга достигнутых и планируемых результатов её формирования, *в-третьих*, для представления и интерпретации всех результатов последующих измерений.

Задача любого исследования предполагает помимо выявления содержания компетенции *характеристику* её уровней. Другими словами, для определения уровня сформированности межкультурной компетенции в целом и отдельных её компонентов в частности необходимо установить *критерии* их оценивания – признаки исследуемого объекта, помогающие осуществить его оценку [132, с. 42]. Характеристика уровней является тем инструментом, который позволит определить исходный уровень определённых качеств, а также *как* в ходе исследования и опытно-экспериментальной работы *изменился* и *изменился ли* первоначальный их уровень, *каким* он *был* и каким он *стал* после вмешательства исследователя, а также, *что* этому *способствовало*.

Учитывая тот факт, что формирование МКК студентов филологических факультетов осуществляется в данном исследовании в рамках литературного образования, описание критериев было проведено с опорой на процесс изучения художественных произведений русской литературы.

***Когнитивно-знаниевый компонент***

*Продвинутый уровень.* Студент *расценивает* художественный текст как важный источник национально-культурной информации о народе; *объясняет* зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур специфическими особенностями их мышления; *понимает* национально-культурную парадигму поведения героев произведения, а также элементы и решения, которые выражают акцентируемую автором национальную

идентичность; *объясняет* смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения; *воспроизводит* особенности восприятия произведения носителями другой национальной культуры; *объясняет* как осуществляется межкультурный диалог автора произведения с другими художественными текстами.

*Средний уровень*. Студент *признаёт* художественный текст важным источником национально-культурной информации о народе; *знает и объясняет* основные черты родной и «другой» культуры; *понимает* смысл понятий: национальная культура, национальный характер, идентичность, менталитет, межкультурный диалог и др.; *осознаёт* зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для них особенностей мышления; *определяет* приметы национально-культурной жизни, отражённые в тексте; *описывает* элементы модели взаимоотношений в данной национальной среде.

*Низкий уровень*. Студент *слабо представляет* связь культуры и словесного творчества; *полагает*, что национальное проявляется только в языке, традициях, обрядах, празднествах, одежде и пище; *предполагает*, что чужую культуру нельзя узнать через художественный текст; *объясняет* отдельные черты родной и «другой» культуры; *не осознаёт* полностью зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для этих культур особенностей мышления; *выделяет* только индивидуальные качества и психологические особенности личности и *понимает* поведение персонажей без связи с его национальным стереотипом.

***Коммуникативно-деятельностный компонент***

*Продвинутый уровень.* Студент *распознаёт, обобщает, систематизирует* и *объясняет* функции и проявление национально-культурной информации, в том числе отражённой в художественном тексте; *различает* критерии и формы выражения национально-детерминированных компонентов текста и компонентов общечеловеческого содержания; *демонстрирует* умения в области моделирования ситуации межкультурного

общения с героями произведений как представителями определённой национальной культуры; *расценивает* знания, полученные из литературного текста, как информацию для построения успешного межкультурного взаимодействия, а также для прогнозирования и разрешения сложных ситуаций и возможных конфликтов; *умеет анализировать* художественное произведение в диалоге с родной культурой, выполнять межкультурно-компаративный анализ текста.

*Средний уровень*. Студент *идентифицирует, но не объясняет* явления, факты, события, феномены и ценности различных культур; *обнаруживает* национальный и универсальный аспекты сюжета, темы, идеи и образов произведения; *различает* «модель мира» изучаемой (русской) национальной культуры и сопоставляет её с родной культурой; *умеет распознавать* смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения; *умеет сравнивать* представителей разных культур (в том числе героев произведений), их культуры и ценностные идеалы и с учётом этого *планировать* своё вербальное и невербальное поведение.

*Низкий уровень*. Студент *не выделяет* индикаторы различных культур, в том числе отражённые в художественном тексте; *анализирует* художественные произведения и выявляет их тематическую основу без учёта национального своеобразия; *интерпретирует* литературные произведения вне национально-культурного контекста; *различает* черты только своей культур; не распознаёт сходства и различия культур, в том числе их отражение в художественных произведениях; *не умеет сравнивать* представителей разных культур, их культуры и ценностные идеалы.

***Ценностно-эмоциональный компонент***

*Продвинутый уровень.* Студент *признаёт* осознано и добровольно равноценность незнакомых культур; *положительно воспринимает* образ чужой культуры, в том числе в результате знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в художественном тексте; *принимает с готовностью* «Другого» как равноправного без предубеждений и завышенных

ожиданий; *положительно оценивает* другую систему национально-ценностных ориентиров и мотиваций; *рассматривает* мотивированность поведения представителя иной культуры в связи с его национальным стереотипом, кодексом поведения и ментальностью; *проявляет толерантность* – по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»; *добровольно сотрудничает* – вступает в коммуникативный контакт с людьми других национальных культур.

*Средний уровень*. Студент *признаёт* равноценность незнакомых национальных культур и *рассматривает* незнакомые культуры как интересные, несущие информацию о народе; *проявляет интерес* к «Другому» и *признаёт* его как равноправного; *положительно воспринимает* мотивированность поведения национального героя в связи с его ментальными основаниями; *осознаёт* вредность и непродуктивность негативных стереотипов и предрассудков.

*Низкий уровень*. Студент *отрицает* равноценность незнакомых национальных культур; *принимает только* знакомые правила, обычаи, традиции и приметы национальной жизни; *ценит только* свою культуру и *скептически относится* к другим; *не проявляет интерес* к «Другому» и *не признаёт* его как равноправного; *обнаруживает* предрассудки и стереотипы восприятия представителей других культур и самих культур; *проявляет минимальную* готовность адаптации к другой культуре.

Таким образом, можно утверждать, что при *продвинутом* уровне студент в полном объёме обладает качествами межкультурной личности и способен демонстрировать свои способности к межкультурному общению даже в ситуациях повышенной сложности. На *среднем* уровне он показывает достаточные для осуществления межкультурного взаимодействия теоретические знания и проявляет активность, однако не в полной мере способен применять имеющиеся знания. При *низком* уровне знания/ понимания, умения/ навыки, ценностные отношения, входящие в состав межкультурной компетенции, имеют неполное и частичное проявление.

Обладающий низким уровнем студент ещё не способен адекватно вести себя в ситуации межкультурного общения. Все уровни связаны, и каждый предыдущий усваивается последующим. Овладение тем или иным уровнем предполагает, что студент свободно оперирует знаниями, умениями и навыками, характеризующими предшествующий уровень.

Итак, проведённый анализ содержания МКК с использованием структурно-функционального подхода, позволил прийти к выводу, что её структура включает три взаимосвязанных компонента: когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный.

Выделение в межкультурной компетенции её составляющих было важно для того, чтобы далее определить уровни её сформированности. Используя уровневый подход, мы установили, что таковыми являются *низкий, средний и продвинутый* уровни. Применение уровневого подхода позволит не только оценить содержание МКК студента филологического факультета, но и подобрать/ разработать инструментарий для мониторинга достигнутых и планируемых результатов в процессе её формирования, а также представить и верно интерпретировать все результаты последующих измерений. Ещё одним следствием применения уровневого подхода является разработка *критериев* оценивания структурных компонентов МКК и *характеристика* уровней её сформированности.

Определение уровней межкультурной компетенции студентов филологических факультетов и их критериев, *с одной стороны*, даёт возможность научно-обоснованно осуществить процесс её формирования, а *с другой* – позволяет на практике проследить динамику изменения, а также определить более эффективные технологии и методы. Все это позволило подойти к моделированию формирования межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки учителя русского языка и литературы, о чём пойдёт речь в следующем параграфе.

## 1.4. Модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы

Выявление места межкультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова, разработка структурно-компонентного состава, определение уровней данной компетенции и их характеристика привели к осознанию необходимости создания соответствующей модели указанного конструкта. Это позволит всесторонне изучить формирование МКК как процесс, выявить наиболее важные и существенные его характеристики, а также определить пути управления ими и способы их улучшения (см. *Приложение 7*. Моделирование в исследовании педагогических процессов).

Целью моделирования в настоящем исследовании является построение дидактической модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы, которая должна быть представлена как целостная система, состоящая из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов – блоков, образующих единство. Причём данная модель, упрощённо отображая информацию об объекте исследования, позволит воспроизвести указанный процесс любому преподавателю педагогического вуза при работе со студентами.

Модель формирования МКК студентов филологических факультетов средствами русской литературы включает следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, технологический, диагностический и результативный.

***Целевой блок*** определяет главную цель и конкретизируется в задачах. В качестве *цели* выступает формирование МКК студентов филологических факультетов в процессе изучения русской литературы. Данная цель имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. *Внешняя* цель формирования межкультурной компетенции как общественного явления состоит в стабилизации межнациональных отношений, учёте культурных особенностей и интересов каждого народа, проживающего в Молдове, в стремлении к

межкультурному диалогу. *Внутренняя* целевая направленность заключается в формировании не только определённых знаний/ умений, навыков у студентов филологических факультетов, но и воспитании их как активных действующих субъектов межкультурного общения. В целом сформированная межкультурная компетенция предполагает наличие такого объёма знаний, умений, навыков и ценностных отношений, который необходим для того, чтобы приспособиться к реалиям поликультурной среды, и достаточен для того, чтобы быть готовым и способным активно действовать в ней.

Реализация поставленной цели возможна при изучении произведений русской литературы. В республике Молдова для представителей национальных меньшинств русская литература является неродной, так же как неродной является и литература титульной нации. Родной для них является их национальная литература, а русская литература и литература титульной нации – неродная. Однако именно русский язык в Молдове является де-факто языком межнационального общения и единственным языком, на котором могут свободно общаться между собой представители разных национальностей. Более того, культурные интересы и запросы последних в значительной степени ориентированы на Россию и связаны с ней. Сопричастность русскому миру является той опорой, на которой возможно выстраивание эффективного межкультурного общения между ними и на основе этого – достижения их духовно-культурного единения. Поэтому изучение именно русской литературы как части русской культуры будет способствовать успешному формированию МКК студентов филологических факультетов и последующему выстраиванию межкультурного диалога между представителями всех национальностей, населяющими Молдову.

Одним из самых приемлемых и эффективных средств формирования межкультурной компетенции в процессе литературного образования является изучение (анализ, осмысление, интерпретация и оценка) художественного текста. Это связано с тем, что произведение художественной литературы – носитель ценной национально-культурной информации [85; 115; 197]. Любой

художественный текст, будучи погруженным в культурное пространство эпохи, «несёт на себе печать культуры определённого этапа в истории общества, культуры определённого народа с его традициями, устоями, менталитетом, а также культуры неповторимой личности его создателя» [85].

Анализ художественного текста как средство формирования МКК рассматривается современными учёными, среди которых А. Н. Ибрагимова, Н. Д. Токарева, О. С. Федотова, И. О. Цвик и другие. Так, Н. Д. Токарева отмечает, что «художественное произведение представляет собою слепок иноязычной культуры, которая отражена в нём через язык, представляя таким образом иноязычную картину мира» [177, с. 35]. Картина мира «отражается в национальной логике восприятия мира, в мировоззрении нации и в менталитете каждого отдельного человека, представляющего этническую общность» [244, с. 122]. В соответствии с этим И. О. Цвик пишет о том, что текст художественной литературы «аккумулирует и канализирует все национально-культурные доминанты, в нём отражается самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [197, с. 74]. Поэтому, считает А. Н. Ибрагимова, «при правильном выборе дидактических и методических средств, художественный текст способен влиять на все аспекты формирования межкультурной компетенции» [74, с. 12].

Вместе с тем, как отмечают учёные, для формирования МКК необходим непосредственный контакт с изучаемой культурой и её представителями. Этот контакт может быть реализован посредством изучения литературных произведений, так как художественный текст «позволяет участвовать в опосредованном субъективном межкультурном общении» [115]. Более того, такое общение представляет собой диалог между автором и читателем как носителями инонационального сознания и разного культурного опыта, причём целью данного диалога является анализ и понимание особенностей другой культуры для достижения прагматических задач. В процессе данного диалога изучение художественного произведения служит средством формирования и

укрепления собственной национальной идентичности, а также предоставляет обучающимся возможность «усваивать новые знания, ценности, духовную культуру своего и другого народа, сравнивать свои нравственные и эстетические ценности и позиции с принятыми в другой культуре» [178]. Более того, оно является, и это особенно значимо, способом познания представителя другой, неродной культуры. Так, например, тщательный анализ внутреннего мира персонажа, являющегося смысловой доминантой художественного текста [181, с. 7], его действий, мыслей, чувств и ощущений будет способствовать не только более глубокому осмыслению и интерпретации художественного текста в целом, но и развитию способности понимать героя как представителя другой культуры и на основе этого выявлять общее и различное между родной и неродной культурами.

В свете изложенного, важно отметить, что понимание смысла художественного произведения не является конечной прагматической целью. Конечной целью формирования МКК в процессе изучения художественного произведения является *действие обучающегося, направленное на эффективное межкультурное общение.* Именно благодаря предварительному знакомству с культурой народа посредством художественного текста как представителя национальной культуры реальное межкультурное взаимодействие может быть по-настоящему успешным.

Таким образом, на основании изложенного выше мы пришли к выводу, что анализ художественного текста

♦ служит одним из возможных путей для формирования и укрепления собственной национальной идентичности,

♦ выступает одним из действенных способов выстраивания диалога культур,

♦ является средством формирования межкультурной компетенции.

Основываясь на данных положениях, необходимо, вслед за А. Н. Ибрагимовой, признать **художественный текст системообразующим ядром модели формирования межкультурной компетенции студентов**

**филологических факультетов**. Учитывая это в процессе проектирования модели формирования межкультурной компетенции, исходя из цели, мы ставим следующие ***задачи:***

- признавать художественное произведение источником национально-культурной информации;
- идентифицировать (находить и распознавать) в художественном тексте проявления иной культуры и расшифровывать их;
- анализировать и сравнивать культурно-ценностные доминанты своей и другой культуры;
- уметь использовать полученные знания, умения, навыки и способности для эффективного межкультурного общения.

Процесс формирования МКК строится на основе научно-педагогических подходов и принципов, задающих ориентиры для решения указанной цели и составляющих ***методологический блок*** выстраиваемой модели. В педагогических исследованиях понятие «подход» рассматривается как научно обоснованный выбор характера воздействия в процессе обучения, основанного на совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности [158]. Методологическим ориентиром данной педагогической модели служат следующие подходы.

*Системный подход.* Данный подход позволяет рассматривать процесс формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов как систему, характеристиками которой являются целесообразность организации, целостность, взаимообусловленность компонентов, наличие внешних и внутренних связей.

*Деятельностный подход* обеспечивает протекание процесса формирования МКК в соответствии с закономерностями обучения любой деятельности. С точки зрения данного подхода, формирование МКК рассматривается как результат активного взаимодействия субъектов образовательного процесса и предполагает поэтапность развития межкультурных знаний и умений при изучении русской литературы, учёт типовой структуры деятельности.

*Компетентностный подход* предусматривает признание результатов обучения за пределами системы образования. Педагоги-практики, применяющие данный подход, реализуют цель формирования ряда способностей и качеств будущих специалистов, определяемых как «компетентности» и «компетенции» и отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать поставленные задачи на практике.

*Культурологический подход* диктует рассмотрение процесса формирования МКК как процесса освоения культурных ценностей и интеграции их в систему изучаемой культуры [75, с. 83]. Данный подход акцентирует внимание на особенностях взаимодействия в условиях межкультурного диалога, благодаря которому возможно овладение моделью культуры страны, познание «другого» менталитета, формирование психологической готовности к восприятию чужого и умения общаться [139, с. 152].

*Межкультурный подход* предполагает сравнительно-сопоставительный анализ культурно-ценностных доминант различных национальных сообществ [193, с. 250]. Данный подход является логическим продолжением культуроведческих подходов (лингвострановедческого, лингвокультуроведческого, лингвокультурологического и социокультурного). В его основе – идея о необходимости подготовки обучающегося к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации. Причём особо значимой доминантой данного подхода становится *способность анализировать и сравнивать* особенности носителей различных культур [67, с. 280].

*Аксиологический подход* предусматривает «ориентацию на ценности диалога культур», выражающихся в таких аксиологических реалиях чужой и родной культур, как история, национальный характер, уровень культуры [209, с. 403]. Данный подход направлен на изучение ценностей, представляющих собой образцы иноязычной культуры, а также предлагает принятие и проекцию существующих ценностей человеческого сообщества в личностные ориентиры.

*Антропоцентрический подход* ставит личность в центр педагогического процесса, обозначая задачу её познания как целостного, уникального, самоорганизующегося образования. В рамках данного подхода научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и её усовершенствования.

Таким образом, к наиболее значимым теоретико-педагогическим подходам, через призму которых можно рассматривать процесс формирования МКК студентов филологических факультетов, мы относим: *системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, межкультурный, аксиологический и антропоцентрический подходы*. Для формирования МКК будущего учителя русского языка и литературы в процессе его профессиональной подготовки значимы все семь подходов, так как они позволяют рассмотреть указанный процесс с разных точек зрения. В целом формирование МКК в рамках указанных подходов должно основываться на критериях, представленных в следующей таблице (Таблица 2. Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов в рамках научно-педагогических подходов).

*Таблица 2*

**Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов в рамках научно-педагогических подходов**

| Подход | Критерии при реализации подхода |
|---|---|
| **Системный** | логичная связь всех модулей (цели, подходы, принципы, содержание, технология и т. д.) |
| **Деятельностный** | ориентация на деятельность в условиях межкультурного диалога |
| **Компетентностный** | формирование компетенций – способности самостоятельно решать задачи в процессе межкультурного общения |
| **Культурологический** | опора на выявление и освоение культурных ценностей, особенностей дугой культуры |
| **Межкультурный** | опора на осознание различий культур, их сравнение, анализ и интерпретацию |
| **Аксиологический** | направленность на принятие и проекцию существующих ценностей человечества в личностные ориентиры |
| **Антропоцентрический** | организация процесса с опорой на самообразование и активизацию внутренней активности студентов |

Рассмотренные теоретико-педагогические подходы, диктуют принципы, на которые мы будем опираться, выстраивая модель формирования МКК. Принципы обучения – есть исходные положения и требования, которые предъявляются к учебному процессу и его составляющим (содержанию, методам, средствам и др.) [207, с. 147]. Они являются основой любой методической концепции [84, с. 67]. В основание настоящей дидактической модели заложены следующие принципы.

*Принцип культуросообразности* предполагает учёт в процессе воспитания и образования культурных условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества [68]. Сформулирован и обоснован он был Ф. А. В. Дистервегом, который указывал, что воспитание, наряду с принципом природосообразности, должно носить культуросообразный характер. Данный принцип получил широкое распространение в педагогике XIX–XX вв. Русские педагоги также развивали эту идею. Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский сущность воспитания усматривали в укреплении преемственности поколений, осознании принадлежности к собственным корням, миру, в котором родился и вырос человек. Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание, решая задачи приобщения человека к различным пластам культуры, основывается на общечеловеческих ценностях и строится с учётом особенностей этнической и региональной культур.

*Принцип учёта родной этнокультуры учащихся* базируется на особенностях отражения феноменов другой культуры в сознании личности. Это отражение всегда проходит через призму собственных культурных норм. Данная закономерность, по мнению Н. Д. Гальсковой, может быть наиболее ярко продемонстрирована басней австрийского писателя и философа Гюнтера Андерса «Лев»: «Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: “Как странно он жужжит!”. Та возразила: “Он не жужжит, он квохчет, но делает это он, действительно, как-то странно!”» [цит. по: 58, с. 76]. Другими словами, восприятие чужих культур всегда находит отражение в собственных

представлениях, в собственном культурном опыте и, благодаря этому служит стимулом к становлению собственной культурной идентичности.

*Принцип «сталкивания контрастных моделей»* основан на знании особенностей собственной культуры и осознании наличия другой культуры, её своеобразия. Его суть состоит в сопоставлении явлений и фактов двух культур, их рефлексии и ценностного отношения. Причём принципиально важным является построение данного сопоставления не на модели «свои и чужие», а на модели «*мы* и *другие*». Базирование учебного процесса на данном принципе предполагает создание учебных ситуаций с контрастными позициями: моя культурная парадигма – культурная парадигма литературного героя; я и мир изучаемой литературы [194, с. 66]. Применение данного принципа, по мнению И. О. Цвик, будет способствовать профилактике «культурного шока».

*Принцип эмпатии* был детально разработан и получил обоснование в работах Г. В. Елизаровой [71, с. 238]. Он направлен на формирование и развитие способности к сопереживанию, вживанию в чувства собеседника. Психологическая готовность к сопереживанию, желанию прочувствовать себя на месте собеседника формируется с большим трудом. Поэтому принцип эмпатии, как отмечает И. О. Цвик, предполагает не только знания о различных системах ценностей и их проявлениях, но и наличие специфических умений, среди которых главенствующую роль играет умение «двойного видения» каждой конкретной ситуации. Данное умение позволяет рассматривать реакции и реалии, обусловленные различными национальными культурами, как равноправные, то есть не в категории «хороший – плохой», а в категории «другой, но по-своему ценный» [194, с. 67]. Для формирования эмпатии наиболее приемлемыми и эффективными способами являются ролевые игры, драматизации и ситуативное моделирование. Так, например, в драматизациях обучающиеся не только имитируют роли литературных героев, используя для этого стандартные ситуации и клише, но и, вжившись в их образы, эмоционально переживают конкретные ситуации.

*Принцип рефлективности* основан на сознательном отношении обучающегося к обучению и представляет собой оформление его собственной позиции и модели поведения в сфере межкультурной коммуникации на основе диалога с национальным миром художественного текста. В основе данного принципа – неотделимость понимания текста от самопонимания воспринимающего его. При этом художественная действительность не только эстетически воспринимается и теоретически познается обучающимся, но и жизненно практически «испытуется» им [146, с. 31]. Развивающий фактор данного принципа реализует себя в том, что, выявляя для себя в процессе рефлексивного анализа данную в тексте форму культуры, приобщаясь к постижению её внутреннего смысла, обучающийся откроет в этом мире себя, ощутит связь с человечеством.

*Принцип актуализации результатов обучения*, их скорейшее практическое внедрение реализуется не только при закреплении изученного материала и тренировки, но и при использовании полученных знаний и умений в процессе межкультурного общения. Без возможности применить свои знания и навыки учащийся теряет интерес к предмету [188, с. 200]. Поэтому данный принцип направлен на поддержание или стимулирование интереса к изучению языка и литературы. Изучение конкретных ситуаций, отражённых в художественном произведении, их разыгрывание в разнообразных формах, а также практическое применение полученных навыков представляет собой реализацию данного принципа. Использование знаний и навыков на практике и получение результатов этой работы может быть реализовано в форме ролевых игр, case-study, дискуссий, обсуждений и т. п.

*Принцип диалога культур* предполагает расширение круга культур и цивилизаций, осознание «обучаемыми себя как культурно-исторических субъектов, являющихся носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур, для подготовки их к выполнению в обществе роли субъекта диалога культур» [156, с. 17–24].

Таким образом, формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов, по нашему мнению, должно базироваться на *принципе культуросообразности, учёта родной этнокультуры учащихся, «сталкивания контрастных моделей», эмпатии, рефлективности, актуализации результатов обучения, диалога культур.*

***Содержательный блок*** модели формирования межкультурной компетенции включает весь объём знаний, получаемых обучающимися, формируемых у них умений, стратегий и установок для осуществления успешного межкультурного общения. Он состоит из когнитивно-знаниевого, коммуникативно-деятельностного и ценностно-эмоционального компонентов, каждый из которых раскрывает сущность МКК в определённом аспекте. Так, *когнитивно-знаниевый компонент* МКК отражает её нормативную основу. Он включает знание и понимание как основ межкультурной коммуникации, так и культурно-специфические знания. *Коммуникативно-деятельностный* компонент закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия. Его содержание представлено тремя составляющими: компаративной, интерпретационной и стратегической. *Ценностно-эмоциональный* компонент является смыслообразующим, а его функционирование обеспечивает соединение в единое целое когнитивно-знаниевых и коммуникативно-деятельностных свойств личности. Данный компонент включает ценностную и эмоциональную составляющие.

Важным блоком разрабатываемой системы формирования межкультурной компетенции является ***технологический блок.*** В педагогике технология понимается как ✓организационно-методический инструментарий учебно-воспитательного процесса (Б. Т. Лихачев [106]), ✓техника осуществления учебного процесса (В. П. Беспалько [30]), ✓«описание процесса достижения планируемых результатов обучения, воспитания и развития» (И. П. Волков [51]); ✓методы и приёмы для достижения поставленной цели (В. В. Юдин

[208]); ✓а также «упорядоченная совокупность действий, обеспечивающих получение прогнозируемого результата в условиях образовательного процесса» (В. А. Сластенин [162]). В. В. Юдин выделяет такие признаки педагогической технологии, как чёткость в фиксации конечного результата, наличие конкретных критериев его достижения, точная пошаговая структура деятельности обучающихся, способная обеспечить возможность воссоздания опыта [208].

Итак, педагогическая технология представляет собой программный алгоритм действий исследователя, включающий комплекс методов, приёмов и средств, применяемых в процессе обучения и воспитания и обусловливающих эффективное достижение образовательных целей и задач.

В процессе формирования МКК целесообразно использовать современные педагогические технологии *игровые, проектные, тренинговые, «круглый стол», кейс-стади*.

При описании модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы, нам необходимо представить, как? и с помощью чего? организовать данный процесс. Другими словами, следует *определить методы* изучения произведений русской литературы, способствующие достижению поставленной цели – формированию межкультурной компетенции.

В методике преподавания литературы методы обучения определяются как обусловленные принципами обучения способы работы преподавателя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями, навыками, формируется мировоззрение, развиваются литературные способности [166, с. 37]. Художественное произведение, элементы его составляющие и связи между ними могут изучаться разными методами как общедидактическими, так и частнометодическими. Наиболее эффективными для достижения поставленной цели, с нашей точки зрения, являются методы,

представленные на рисунке 6 (Рисунок 6. Методы изучения художественного произведения).




**Рисунок 6. Методы изучения художественного произведения**

Охарактеризуем кратко каждый из указанных методов.

*Метод проблемного изложения* заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам её решает, через раскрытие системы доказательств, сравнение различных точек зрения, подходов. Цель данного метода – сообщить учащимся новые знания и показать способы решения проблем с раскрытием доступных для них противоречий процесса познания. Учащиеся при этом не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы, но и следят за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя, то есть учатся разрешать познавательные проблемные задачи.

Термин «проблемное изложение» определяет и форму данного метода: это в основном монолог преподавателя (*объяснение, рассказ, доказательство, лекция, сообщение* и т. п.).

*Метод творческого чтения и творческих заданий* нацелен на активизацию художественного восприятия, эстетического переживания,

потребности в общении с искусством. Действия и операции, которые осваиваются обучающимися в процессе творческого чтения, достаточно разнообразны. Это оживление личных впечатлений, переоценка жизненного опыта, определение круга ассоциаций, а также ориентировка в основных компонентах произведения (жанре, развитии действия, изображении основных действующих лиц и т. д.) и создание собственного текста (например, отзыва о прочитанном, сценария, рецензии и др.). Общая направленность метода детерминирует приёмы его реализации: *комментированное чтение; беседа, устное словесное рисование; творческие задания: иллюстрирование, составление киносценария, раскадровка; инсценирование* и др.

*Эвристический метод (частично-поисковый)* применяется на этапе анализа и интерпретации художественного произведения, которые тесно связаны с выявлением нравственных, социальных, художественных проблем и нахождением путей их решения. Использование данного метода обеспечивает приобретение обучающимися умений и навыков, связанных с выделением элементов текста, установлением между этими элементами связей, определением их смыслов. Специфика реализации данного метода проявляется в том, что анализ произведения проводится самими учащимися под руководством и с помощью учителя. Типичным приёмом реализации данного метода является *эвристическая беседа* – серия вопросов, стимулирующих овладение знаниями, развивающих умения и творческие способности обучающихся.

Другим эффективным приёмом данного метода является *диспут* – коллективное обсуждение проблемы, в решении которой нет единой точки зрения. Его применение предполагает высказывание различных мнений, предложений, идей, направленных на решение обсуждаемой проблемы, при обязательном соблюдении регламента. Итогом обсуждения становится единое или компромиссное решение, а также определение перспектив рассмотрения проблемы.

*Исследовательский метод* «заключается в развитии умения самостоятельного анализа литературного произведения» [33, с. 90]. По своей функции он близок к эвристическому методу, но предполагает бóльшую степень самостоятельности учащихся. Высшим проявлением последней является умение осуществить все этапы исследования: обнаружить проблему, определить цель и сформулировать гипотезу, спланировать и осуществить исследование, представить и объяснить полученные результаты.

*Кросс-культурный метод* предполагает параллельное изучение этнокультур, отражённых в художественных текстах. В ходе такого изучения происходит сравнение художественных культур разных народов, то есть выявление общего и особенного в их развитии, а также причин этих сходств и различий [137, с. 31]. Применительно к данному исследованию кросс-культурный метод реализуется через сопоставление родной и русской словесной культуры для выявления национально-культурных особенностей содержания, тем произведений, характеров героев. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы выявленные различия вызывали интерес к изучению другой культуры для дальнейшей идентификации учащегося и более глубокого познания своей культуры.

*Метод моделирования и реконструкции* направлен на изучение теоретико-информационных основ национального и межнационального. Он предполагает воспроизведение в условиях занятия различных сторон быта, обычаев, принятых у изучаемого народа в разные времена, а также реконструкцию исторических событий в виде устных рассказов или сценок (*ролевые игры, проблемные ситуации*) [137, с. 31].

*Метод эмпатии* направлен на эмоциональное восприятие, побуждающее к переживанию и формированию жизненных ценностей, активизирующее аффективно-эмоциональную сферу. Он предполагает создание ситуаций переживания/ сопереживания участником образовательного процесса эмоциональных состояний представителей иной этнической группы по

принципу: «что я чувствую в ситуации героя?». Цель – выявить насколько студент может понять Другого [197, с. 130].

*Метод контраста* предоставляет возможность поучаствовать в *ситуациях* с контрастными позициями (например, «добрый – злой», «гость – хозяин») [137, с. 31].

*Метод межкультурной сензитивности* (другое название: культурный ассимилятор), цель которого состоит в развитии способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры. Студент действует по алгоритму: «Я хочу проникнуть в его психологию, национальный мир, чтобы понять, как и почему он именно так поступил» [197, с. 130].

*Метод рефлексии* – оформление своей собственной позиции в сфере межэтнических отношений. Данный метод предполагает формирование личности, способной к размышлению, имеющей свою точку зрения и способной её обосновать, умеющей вести конструктивную дискуссию [59, с. 39]. Эту задачу помогут решить *сочинения:* «Имеет ли для меня значение национальность другого человека?», «Если бы я был русским, то…». Этот метод особенно важен для успешного межкультурного общения.

Таким образом, технологический блок модели формирования межкультурной компетенции представлен общедидактическими и частнометодическими методами. В целом применение каждого метода будет направлено на достижение поставленной цели, однако только совокупность, взаимосвязь указанных методов позволит полноценно сформировать МКК в процессе изучения художественного произведения.

Следующим, логически связанным с предыдущим, является ***диагностический блок*** конструируемой модели. Данный блок обеспечивает поэтапный диагностический контроль уровня сформированности межкультурной компетенции с целью выявления знаний, умений и навыков студентов. Он включает разработку *уровней*, их *критериев*, а также отбор *видов,*

*форм, способов и средств контроля* для оценки уровней сформированности МКК.

Используя уровневый подход, мы разработали трёхуровневую систему для определения сформированности межкультурной компетенции студентов филологических факультетов. Она включает *низкий, средний* и *продвинутый уровни.*

*Низкий* уровень определяет неполное, частичное проявление знаний/ пониманий, умений/ навыков, ценностных отношений, которые входят в состав МКК. Обладающий низким уровнем студент показывает некоторые знания, но ещё не способен адекватно вести себя в ситуации межкультурного общения. *Средний* уровень подразумевает достаточное проявление теоретических знаний, а также выражение активности со стороны студентов. Однако студент не в полной мере способен применять знания, в силу отсутствия навыков межкультурного общения. При *продвинутом* уровне студент в полном объёме обладает качествами межкультурной личности, владеет культурологической информацией, способен активно и успешно демонстрировать свои способности даже в ситуациях повышенной сложности. Все уровни связаны друг с другом, для перехода на более высокий в обязательном порядке необходимо усвоить предыдущий.

Для определения того или иного уровня сформированности межкультурной компетенции в целом и отдельных её компонентов в частности необходимо обозначить критерии их оценивания. *Аналитическая шкала, включающая критерии уровней межкультурной компетенции*, представлена в *Приложении 8* (см. *Приложение 8*. Критерии уровней МКК студентов филологических факультетов). В основу шкалы заложена адаптированная в соответствии с целями данной работы система критериев, разработанная И. О. Цвик, которая исследовала формирование МКК филологов в процессе изучения всемирной литературы в вузе [194, с. 149–152].

В соответствии с определёнными выше уровнями сформированности межкультурной компетенции и их критериями следует обозначить виды, формы, способы и средства контроля для её оценки (Таблица 3. Виды, формы, способы и средства контроля).

*Таблица 3*

**Виды, формы, способы и средства контроля**

| **Виды контроля** | **Цель контроля** | **Время проведения** | **Формы** | **Способы** | **Средства** |
|---|---|---|---|---|---|
| **входной** | предоставляет возможность определить исходный уровень и степень готовности учащихся к изучению нового материала, способствует актуализации знаний | на первых занятиях | фронтальная | письменный | анкета, тест |
| **текущий** | позволяет отслеживать процесс становления навыков и умений, оперативно вносить изменения в формы и методы учебной работы | в конце изучения темы | индивидуальная, парная, групповая | письменный, устный | кейс-задания, ролевые игры, сочинения, тематические дискуссии, тренинги |
| **итоговый** | устанавливает уровень владения межкультурной компетенцией | по завершении курса | Фронтальная | письменный, устный | круглый стол, презентация проектов |

Традиционно используются *входной*, *текущий* и *итоговый* контроль. Формы и способы контроля, избранные для реализации процесса формирования межкультурной компетенции, соответствуют формам и способам учебной деятельности. Формы контроля представлены *фронтальной, индивидуальной, парной* и *групповой* формами, а способы – *письменным* и *устным* контролем. Для выявления уровня усвоения знаний применяются специальные проверочные инструменты – средства контроля: *тесты, анкетирование, различные задания* (разыгрывание ситуаций, составление диалогов, киносценария, кейс-задания и др.), *ролевые игры, сочинения, тематические дискуссии* и т. п.

***Результативный блок*** разрабатываемой модели отражает достижение конечного запрограммированного результата исследуемого процесса. Результат процесса формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов – межкультурная личность, способная активно и успешно взаимодействовать на межкультурном уровне в поликультурной среде.

Таким образом, разработанная педагогическая теоретическая модель представляет собой целостную систему, отражающую целенаправленный процесс формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова. Данная система состоит из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов – блоков, образующих единство. Каждый блок модели решает конкретную задачу и, взятый в отдельности, не достигает поставленной цели. Достижение цели возможно только при взаимодействии совокупности блоков.

Модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы представлена на рисунке 7. Разработанная модель является открытой и подразумевает возможность изменения её параметров, достройки или изменения элементов в связи с переориентацией цели, социального заказа или адаптации к другим учебным предметам.

Такая модель позволяет:

- сделать процесс формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов целостным и целенаправленным;
- раскрыть внутреннюю логику и структуру изучаемого процесса;
- обосновать взаимосвязь его компонентов;
- определить соответствие достигнутого результата поставленной цели.

Результаты внедрения модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы будут рассмотрены в следующей главе.

## Модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы

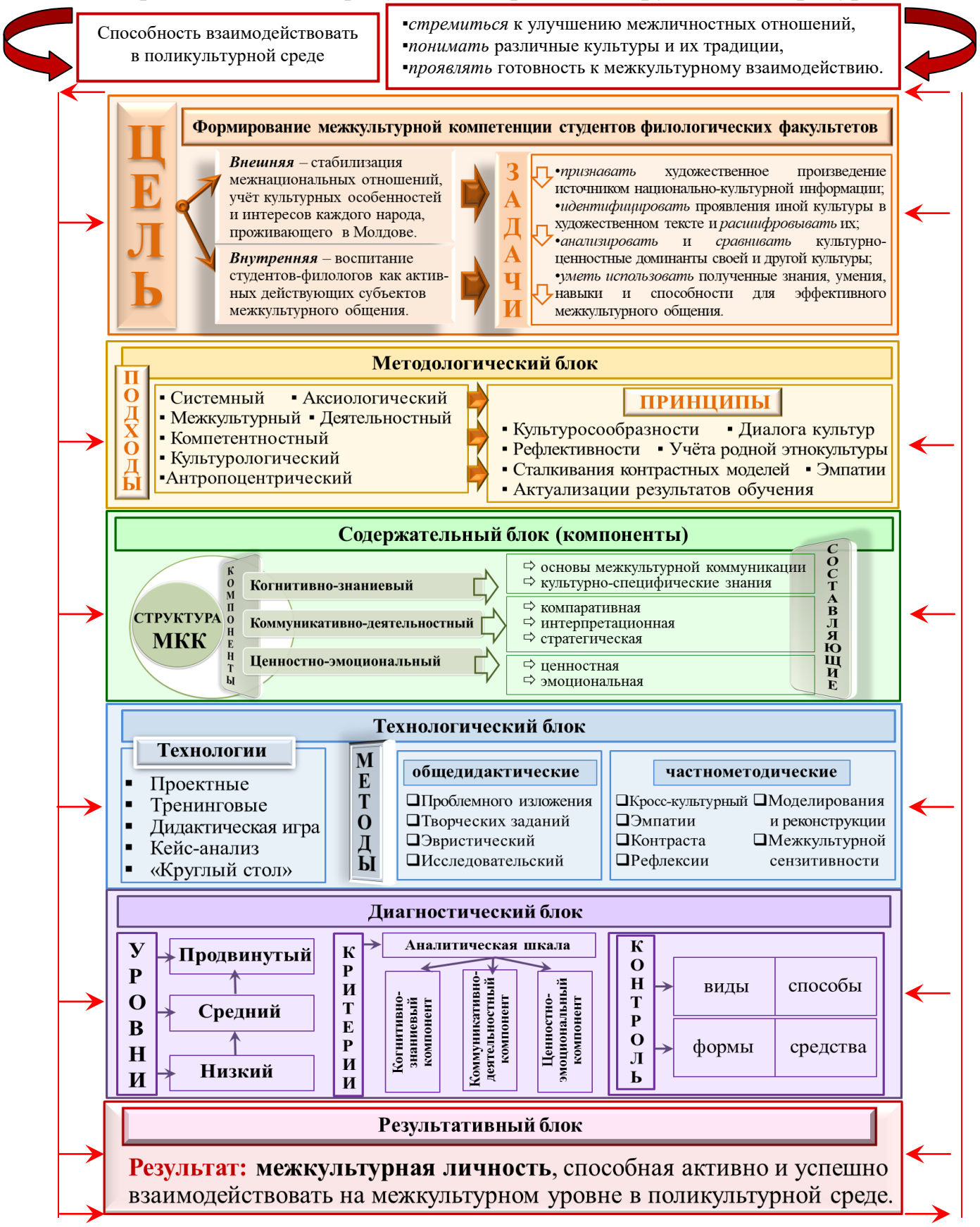



**Рисунок 7. Модель формирования МКК студентов филологических факультетов**

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить следующее.

Формирование МКК студентов филологических факультетов средствами русской литературы представляет собой сложное, многофакторное и развивающееся явление. Модель включает целевой, методологический, содержательный, технологический, диагностический и результативный блоки.

*Целевой блок* определяет главную цель и конкретизируется в задачах. Цель имеет внешнюю и внутреннюю направленность. Внешняя цель формирования МКК как общественного явления направлена на стабилизацию межнациональных отношений, учёт культурных особенностей и интересов каждого народа, проживающего в РМ, выстраивание межкультурного диалога. Внутренняя целевая направленность заключается в воспитании студентов филологических факультетов как активных действующих субъектов межкультурного общения. Основным средством реализации цели выступает межкультурно-компаративный анализ художественного текста. В связи с этим *художественный текст признаётся системообразующим ядром модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов*.

Процесс формирования МКК строится на основе научно-педагогических подходов и принципов, задающих ориентиры для решения указанной цели и составляющих *методологический блок* выстраиваемой модели. К наиболее значимым теоретико-педагогическим подходам мы относим: системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, межкультурный, аксиологический и антропоцентрический подходы. Для формирования МКК значимы все семь подходов, так как они позволяют рассмотреть указанный процесс с разных точек зрения. Указанные теоретико-педагогические подходы, диктуют принципы, на которых должно базироваться выстраивание модели формирования МКК студентов филологических факультетов. Это принципы культуросообразности, учёта родной этнокультуры учащихся, «сталкивания контрастных моделей», эмпатии, рефлективности, актуализации результатов обучения, диалога культур.

*Содержательный блок* модели включает весь объём знаний, получаемых обучающимися, формируемых у них умений, способностей, ценностных отношений, необходимых для осуществления успешного межкультурного общения. Он состоит из трёх компонентов: когнитивно-знаниевого, коммуникативно-деятельностного и ценностно-эмоционального.

*Технологический блок* модели формирования МКК представлен общедидактическими и частнометодическими методами. В целом применение каждого метода направлено на достижение поставленной цели, однако только совокупность, взаимосвязь указанных методов позволит полноценно сформировать МКК в процессе изучения художественного произведения.

*Диагностический блок* обеспечивает поэтапный диагностический контроль уровня сформированности МКК студентов филологических факультетов. Он включает разработку уровней, их критериев, а также отбор видов, форм, способов и средств контроля для оценки уровней сформированности МКК.

Для определения уровня сформированности МКК применена трёхуровневая система, представленная низким, средним и продвинутыми уровнями. *Низкий* уровень отражает неспособность студента при наличии некоторых знаний адекватно вести себя в ситуации межкультурного общения; *средний* – достаточное проявление теоретических знаний, но не полную способность их применять; в свою очередь *продвинутый* уровень включает полное владение культурологической информацией и способность активно и успешно демонстрировать способности к межкультурному общению даже в ситуациях повышенной сложности.

*Результативный блок* модели формирования МКК в процессе профессиональной подготовки студентов филологических факультетов отражает достижение конечного запрограммированного результата исследуемого процесса. Это – межкультурная личность, способная активно и успешно взаимодействовать на межкультурном уровне в поликультурной среде.

## Выводы по главе I

Рассмотрев теоретико-методологические основы проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы, мы пришли к следующим выводам.

1. Характерными особенностями молдавского общества, обусловленными его поликультурностью, являются:

- ***Противоречие***, заключающееся, с одной стороны, в стремлении каждого этноса сохранить свой язык, самобытность и культурную идентичность, а с другой – обеспечить свою включённость в общегосударственный и мировой социокультурный контекст.
- ***Уникальная лингвистическая ситуация***, выраженная в том, что население страны подразделено на две большие категории: молдоязычную и русскоязычную. Причём последняя включает не только этнических русских, но и представителей других национальностей: украинцев, болгар, гагаузов, цыган, армян, евреев, белорусов и пр. Русский язык выступает для них в качестве родного наряду с языком своей национальности. Очевидно, что для всех них ***русский язык – язык, который их объединяет***.

2. Система образования Республики Молдова учитывает поликультурный и многоязычный состав населения. В учебных заведениях ведётся углублённое обязательное изучение государственного языка; вводятся факультативные дисциплины, ориентированные на межкультурное воспитание; внедряются новые предметы, с целью изучения культурных традиций народов, которые веками проживали на территории Молдовы. Однако комплекс действенных механизмов, направленных на объединение многонационального состава, не достаточно разработан.

3. Основные требования к выпускникам филологических факультетов, в целом, и к будущему учителю русского языка и литературы, в частности,

представлены в Национальной рамке квалификаций и Учебных планах высших учебных заведений. Согласно данным документам, студент-выпускник в процессе обучения должен овладеть специфическими и общими профессиональными компетенциями, важнейшей из которых является умение работать (успешно осуществлять профессиональную деятельность) в поликультурной среде.

4. Межкультурная компетенция студентов филологических факультетов представляет собой интегрированное личностное образование, выражающееся в способности интерпретировать тексты художественной литературы, подвергать их межкультурно-компаративному анализу, целью которого является глубокое познание как русской, так и родной культуры (молдавской, гагаузской, украинской, болгарской, цыганской и др.).

5. В профессиональной подготовке филологов межкультурная компетенция является одной из ведущих компетенций. Её формирование способствует решению важнейших актуальных задач образования: научиться приобретать знания; научиться работать; научиться жить в поликультурном обществе. Целью литературного образования является становление межкультурной личности.

6. Межкультурная личность – личность, обладающая сформированной межкультурной компетенцией; это личность готовая к жизни и общению в межкультурной среде, то есть способная / умеющая ▪воспринимать другую культуру как равноценную своей и уважать её; ▪мыслить в парадигме другой национальной культуры и поэтому понимать мысли, чувства, поведение её представителей; ▪выстраивать межкультурный диалог на основе верной интерпретации ценностных позиций другой культуры (быть культурным медиатором); ▪проявлять эмпатию, межкультурную сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватность коммуникабельности, межкультурную лояльность, готовность к интеграции.

7. Структура межкультурной компетенции состоит из трёх компонентов. Когнитивно-знаниевый компонент отражает её нормативную основу. Коммуникативно-деятельностный закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия. Ценностно-эмоциональный компонент является смыслообразующим, а его функционирование обеспечивает соединение когнитивно-знаниевых и коммуникативно-деятельностных свойств личности в единое целое. По-настоящему успешное межкультурное взаимодействие возможно только в том случае, если все компоненты межкультурной компетенции будут задействованы в комплексе.

8. Теоретическая модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов представляет собой целостную систему, состоящую из 6 блоков: целевого, методологического, содержательного, технологического, диагностического и результативного. Каждый блок решает конкретную задачу и, взятый в отдельности, не достигает поставленной цели. Её достижение возможно только при взаимодействии совокупности блоков.

9. Результатом процесса формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов является межкультурная личность, способная активно и успешно взаимодействовать на межкультурном уровне в поликультурной среде.

# ГЛАВА II. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

## 2.1. Программа и методика опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов

В первой главе данного исследования были рассмотрены теоретико-методологические основы проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы. В ней было дано описание современного состояния многонациональной молдавской школы и функционирования русского языка в ней, определено место МКК в профессиональной подготовке филологов вузов Республики Молдова, проведён анализ проблемы формирования МКК в научных трудах, установлен структурно-компонентный состав указанной компетенции, в результате чего была предложена её структурно-функциональная модель. Во второй главе будет представлена экспериментальная работа, призванная проверить положения выдвинутой в исследовании гипотезы и разработанную модель.

*Цель опытно-экспериментальной работы* – определить и апробировать комплексное содержательно-технологическое обеспечение модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы и на основе выявленной динамики развития качеств студентов установить его эффективность.

Указанная цель определила следующие *задачи:*

а) выявить начальный уровень сформированности межкультурной компетенции студентов филологических факультетов, который предопределит направления и перспективы совершенствования данной компетенции;

б) экспериментально проверить модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы;

в) провести качественный анализ итогового/ контрольного среза уровня сформированности указанной компетенции;

д) обобщить и проанализировать результаты проведенного экспериментального исследования.

Для решения поставленных задач использовались *общетеоретические* и *эмпирические* методы. Общетеоретические методы исследования включают анализ, обобщение, систематизацию, прогнозирование, моделирование, сравнение и сопоставление, метод классификации; *эмпирические* – наблюдение, самонаблюдение, описание, сравнение, контент-анализ, педагогический эксперимент, статистические методы обработки данных.

*Методологической основой* ОЭР стали:

- теоретические подходы (компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный, системный, культурологический, межкультурный, гуманистический и др.);
- идеи гуманизации, гуманитаризации и демократизации образовательно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе и ведущей роли деятельности в формировании будущих специалистов;
- положение о диалектическом единстве теории и практики.

Планирование ОЭР представляет собой построение логической схемы, которая является наиболее оптимальной для достижения поставленной цели [131, с. 437]. При разработке программы исследования были использованы труды отечественных и зарубежных ученых (см. библиографию), опыт экспериментальных работ других диссертантов, психолого-педагогическая и методическая литература по исследуемой проблеме. В основу ОЭР заложен классический план. В соответствии с этим она включала четыре этапа, каждый из которых предполагал решение определённых целей и задач:

- *подготовительный,*
- *констатирующий,*
- *формирующий,*

- *контрольный.*

***Первый этап – подготовительный –*** проводился в 2017–2018 гг. Он включал: подбор и теоретический анализ психолого-педагогической, дидактической, культурологической литературы по проблеме исследования; планирование ОЭР, формулирование её целей и задач; определение варьируемых и неварьируемых условий ОЭР; разработку критериев уровней сформированности МКК; построение процедуры их измерения; подбор, адаптацию, создание измерительных материалов для оценивания МКК.

***Второй этап – констатирующий*** (ноябрь – декабрь 2018 г.) – включал определение, формирование и подготовку к ОЭР контрольной и экспериментальной групп на базе филологического факультета КГПУ им. И. Крянгэ; проведение констатирующего эксперимента, то есть определение начального уровня сформированности МКК у студентов КГ и ЭГ; анализ полученных данных.

***Третий этап – формирующий*** (январь – май 2019 г.) – представлял собой организацию и проведение запланированного экспериментального обучения: внедрение разработанной педагогической теоретической модели, совершенствование авторского курса «Русская литература сквозь призму национального характера», апробацию инновационно-комплексной методики формирования МКК студентов-филологов средствами русской литературы.

***Четвертый этап – контрольный*** (июнь 2019 г. – март 2020). На данном этапе была проведена диагностика с повторным использованием тех же измерительных материалов, которые применялись на констатирующем этапе ОЭР; были проанализированы и скорректированы полученные результаты по сформированности МКК; осуществлён мониторинг качества экспериментального обучения; обобщены и систематизированы полученные данные, уточнены теоретические и эмпирические выводы; определены перспективные направления дальнейшего научного поиска в исследуемой области.

Одним из условий объективности методического эксперимента является определение *варьируемых* и *неварьируемых* условий [131, с. 433] его проведения. Причём при экспериментальном исследовании допускается

присутствие только одного варьируемого условия [98, с. 96; 205, с. 18]. В данном эксперименте это – методика формирования межкультурной компетенции студентов-филологов средствами русской литературы – основа курса «Русская литература сквозь призму национального характера». Поскольку каждый эксперимент основывается «на тщательном изучении варьирования исследуемого явления при возможном уравнивании всех прочих значимых факторов» [60, с. 14], к неварьируемым условиям относились неизменные для данного эксперимента величины, а именно: количественный состав испытуемых в ЭГ и КГ; их исходный уровень образования; временной промежуток осуществления периода опытного обучения; схожие условия проведения срезов, их содержание и форма; количественная и качественная сторона содержания заданий; критерии сформированности МКК; методы обработки экспериментальных данных [171, с. 106; 131, с. 478].

Педагогическое исследование может быть успешно проведено только тогда, когда разработаны точные критерии учёта и оценки его результатов. Мы использовали трёхуровневую систему для определения сформированности МКК. Она включает *низкий, средний* и *продвинутый уровни.* Для оценивания уровня сформированности МКК в целом и отдельных её компонентов в частности мы установили его критерии в терминах знаний, умений, навыков и ценностных отношений (см. *Приложении 8*. Критерии уровней МКК студентов филологических факультетов).

Важнейшим аспектом ОЭР является определение методологии измерения уровня сформированности МКК, которое проводилось с учётом следующих трёх основных критериев (М. М. Поташник): •*валидность* процедуры измерения; •*надежность* (неизменность и повторяемость результатов измерения при его повторном проведении другими исследователями); •*простота* (лёгкость сбора и анализа данных и доступность применённых измерительных материалов).

Также для определения методологии измерения/ оценивания в эксперименте была использована адаптированная трёхмерная модель, разработанная кандидатом педагогических наук Н. В. Черняк [198, с. 126]. Данная модель учитывает все стороны оценивания исследуемого конструкта.

Она включает три измерения: *метод оценивания* (качественные и количественные методы); *объект оценивания* (компоненты МКК); *субъект оценивания* (самооценивание индивида и его внешнее оценивание). Графическое отображение модели представлено на рисунке 8.

**Трёхмерная модель оценивания межкультурной компетенции**

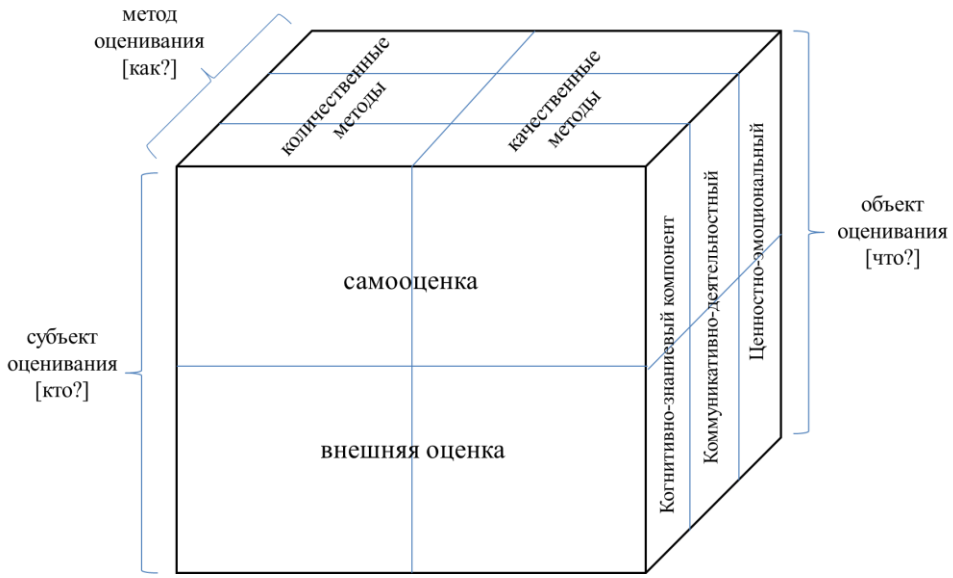



**Рисунок 8. Трёхмерная модель оценивания МКК**

Согласно данной модели в основу построения методологии эксперимента был заложен подход к измерению уровня сформированности МКК, предусматривающий использование как качественных, так и количественных методов. Качественные и количественные методы преследуют одну цель, но отличаются способом её достижения [171, с. 104]. Для применения *количественных* методов необходимо использование структурированного измерительного материала. Данные имеют числовое выражение и требуют статистической обработки. *Качественные* методы, не нуждаются в статистической обработке данных. Они помогают глубже проникнуть в суть изучаемых явлений и интерпретировать экспериментальные данные для того, чтобы установить причинно-следственные связи. Сочетание данных методов способствует повышению точности исследований. Кроме того, учёные отмечают, что в изучении вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией, полагаясь на цифры и количественные методы,

«исследователи упускают из виду огромное количество тонких различий, которые существуют при взаимодействии представителей разных культур» [236]. В связи с этим правомерно утверждать, что только совместное использование количественных и качественных методов позволит всесторонне изучить МКК, формируемую при экспериментальном обучении.

Количественный подход к измерению межкультурной компетенции в настоящем исследовании воплощался в анкетировании, тестировании, а также выполнении практических заданий, причём последние были разработаны с учётом выявления знаний, умений, способностей и ценностных отношений студентов в процессе работы с художественным текстом. Измерительные материалы, позволяющие осуществить качественный подход, использовались для иллюстрации и разъяснения полученных количественных данных, и представляют собой опросники и анкеты. Данные подходы реализовались в инструментах для самооценки и внешнего оценивания, методами самонаблюдение, наблюдение и анализ. В целом качественные методы обеспечили верную интерпретацию полученных посредством количественных методов статистических данных, что позволило повысить точность исследования за счёт их сочетания.

Объектом оценивания в ходе ОЭР выступили выявленные в теоретической части исследования когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный структурные компоненты межкультурной компетенции. Уровень сформированности каждого из данных компонентов оценивался отдельно с целью определения его динамики в ходе ОЭР в контролируемых условиях.

В качестве субъектов оценивания выступили, с одной стороны, сами испытуемые, а с другой – преподаватели. Оценивание респондентом собственного поведения в виде анкетирования на самооценку является, как указывает Е. И. Пассов, одним из самых распространённых средств получения ценной педагогической информации [131, с. 500]. Поэтому для выявления уровня каждого из компонентов МКК были разработаны, подобранны, модифицированы, адаптированы анкеты на самооценку. Однако опираться исключительно на результаты самооценки не представляется возможным

вследствие их значительной субъективности: такие анкеты дают нам только «половину картины» [224, с. 121]. Поэтому необходимо сочетать опросники на самооценку с другими методами [42, с. 212], например, такими как наблюдения за участниками и неструктурированные интервью [236]. Это было реализовано посредством внешнего оценивания (оценивания педагогами) уровня сформированности каждого из компонентов МКК методом наблюдения с использованием специально разработанных шкал.

Экспериментальная работа проводилась на базе филологического факультета Кишиневского государственного педагогического университета имени Иона Крянгэ в течение 2018–2019 гг. В самом эксперименте участвовало **73** человека: *контрольная группа* (группы студентов первого курса филологического факультета: одна по специальности «Русский язык и литература. Английский язык» очного отделения и одна группа студентов заочного отделения по специальности «Русский язык и литература», всего 35 человек); *экспериментальная группа* (группы студентов второго курса филологического факультета: одна по специальности «Русский язык и литература. Английский язык» очного отделения, вторая – студенты заочного отделения, специальность «Русский язык и литература», всего 33 человека); а также учителя-практики, выступившие в качестве экспертов (5 человек).

Определение, создание и подготовка к эксперименту КГ и ЭГ осуществлялись на констатирующем этапе ОЭР. При подборе параллельных групп испытуемых были учтены требования однородности выборки [73, с. 31]. Поэтому сформированные КГ и ЭГ сходны по характеризующим их средним величинам, которые были отнесены нами к неварьируемым переменным (см. выше).

На констатирующем этапе студенты ЭГ и КГ участвовали в выявлении начального уровня сформированности МКК. В остальное время студенты КГ были задействованы в учебном процессе по изучению ими педагогических дисциплин, в соответствии с учебным планом КГПУ им. И. Крянгэ. Студенты ЭГ на формирующем этапе были включены помимо указанного учебного процесса в специально организованные условия по формированию МКК средствами русской литературы. Данные условия реализовались посредством

изучения авторского элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера».

Перед проведением констатирующего этапа эксперимента важно было определить, какими качествами, по мнению студентов, должна обладать личность, чтобы успешно взаимодействовать в поликультурном обществе, то есть какими качествами должна обладать личность со сформированной МКК. Для этого им была предложена анкета, заполняя которую они должны были ответить на вопрос: *Как вы понимаете термин «межкультурная коммуникация»?* Ответ на данный вопрос содержал 9 показателей межкультурной компетенции, которые респонденты должны были оценить и присвоить балл тому или другому качеству (от 0 до 5) в зависимости от его значимости на их взгляд. Были предложены следующие качества, которые оценивали студенты:

- знание основ межкультурной коммуникации;
- знания о культуре как феномене вообще: о разных культурах, их специфике, сходствах и различиях и т. д.;
- понимание менталитета, мировоззрения, особенностей национального характера представителей различных культур;
- умение взаимодействовать с представителями иной культуры;
- открытость и уважительное отношение к культурным различиям;
- избегание необоснованных выводов и суждений и стремление к преодолению социальных, этнических и культурных стереотипов;
- здоровое любопытство к нормам и правилам поведения другого этноса;
- самостоятельный поиск новых знаний о других культурах;
- коррекция своего поведения для предупреждения непониманий и преодоления конфликтов.

В результате суммирования баллов, присвоенных тому или другому качеству, и расчёта отношения числа ответов к числу опрошенных (один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно), мы получили данные, которые представлены в процентном соотношении на рисунке 9. Среднее число ответов на одного опрошенного – 1,3.




**Рисунок 9. Диаграмма распределения ответов респондентов на вопрос:** ***Как вы понимаете термин «межкультурная коммуникация»?***

Показательно, что все предложенные качества личности, которая, по мнению студентов, успешно взаимодействует на межкультурном уровне, получили очень близкие оценки, причём разрыв между их показателями значимости совсем незначителен (между максимальным и минимальным всего 9 %). Это, вероятно, связано с тем, что они являются представителями разных национальностей, которые на протяжении всей жизни находятся (учатся, общаются и т. п.) в поликультурном обществе, то есть постоянно задействованы в межкультурном общении.

Каждый из респондентов осознает, что для того, чтобы это общение было успешным, нужны, в первую очередь, открытость и уважительное отношение к представителям другой культуры, культурным различиям (19 %), понимание менталитета, мировоззрения и особенностей национального характера представителей различных культур (17 %), необходимы умения взаимодействовать с представителями другой культуры (17 %), а также коррекция своего поведения для предупреждения непониманий и преодоления конфликтов (16 %). Все это становится возможным, если личность обладает знаниями о культуре как феномене вообще: о разных культурах, их специфике, сходствах и различиях (14 %), знаниями в области основ межкультурной коммуникации (13 %), осуществляет самостоятельный поиск знаний о других культурах (13 %) и, опираясь на них, стремится избегать необоснованных выводов и суждений о других культурах и их представителях, преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы (11 %), проявляет здоровое любопытство к нормам и правилам поведения другого этноса (10 %).

На следующем этапе констатирующего эксперимента был проведён предшествующий опытному обучению *контрольный срез*, в ходе которого был установлен *первоначальный уровень сформированности МКК в КГ и ЭГ студентов*, для чего сначала был выявлен данный уровень каждого из её компонентов. Измерительные материалы для оценивания МКК представлены в *Приложении 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК.

**Анализ и интерпретация результатов** использования измерительных материалов для выявления уровней сформированности компонентов МКК студентов представлены ***в Приложении 10.*** *Анализ результатов выявления уровня сформированности компонентов МКК студентов филологического факультета (констатирующий этап)*.

В области межкультурной дидактики очевидной ошибкой признаётся слепое заимствование измерительных материалов из уже успешно проведённых исследований. Поэтому в данной работе были использованы как признанные методики оценивания (некоторые из них были адаптированы или

модифицированы), так и специально разработанные согласно целям ОЭР автором исследования измерительные инструменты. Так, чтобы выявить ***уровень сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК*** студентов, использовались специально разработанные *«Диагностика межкультурной эрудированности студентов», опросник «Письменное интервью»* и *практическая работа с заданиями-маркёрами*. Их синтез позволил достаточно точно диагностировать уровень исследуемого компонента и верно интерпретировать полученные экспериментальные данные. Важно и то, что таким образом удалось совместить самооценивание респондентов с внешним оцениванием.

Диагностика межкультурной эрудированности, направленная на выявление уровня когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов, получила данное название, так как само слово «эрудиция», обозначающее информированность и кругозор человека в определённой сфере, имеет тесную связь с понятиями «компетенция» и «компетентность». Эрудиция является одним из коннотативных значений слова «знание» и, как отмечают специалисты в данной области, представляет собой когнитивный компонент компетентности [35, с. 196]. Диагностика представляет собой анкету, состоящую из 60 утверждений (см. *Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК: *Диагностика межкультурной эрудированности студентов*), с которыми респонденты могли согласиться или нет. За каждый верный ответ присваивался 1 балл, за неверный – 0 баллов. Для утверждений № 1, 2, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 45, 47, 48, 50, 53, 55, 57, 58 верным был ответ «Да», всего 30 утверждений; для остальных – «нет». Полученные баллы суммировались, и по классификатору с помощью ключа определялся уровень межкультурной эрудированности как составляющей когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов.

Для распределения полученных результатов по соответствующим уровням (низкий, средний, продвинутый) использовалась методика трёхуровневой диагностики, предложенная Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец

[120]. Здесь следует отметить, что указанная методика, представленная далее, используется в данном исследовании для всех *количественных* инструментов оценивания.

Согласно методике трёхуровневой диагностики, верхней границе низкого уровня присваивается коэффициент 0,45, а верхней границе среднего уровня – 0,75. Для определения границ уровней использовались формулы:

$$U\ 1 = \Sigma\ min + (\Sigma\ max - \Sigma\ min) \cdot 0{,}45;$$

$$U\ 2 = \Sigma\ min + (\Sigma\ max - \Sigma\ min) \cdot 0{,}75,$$

где U 1 и U 2 – количественные показатели верхних границ низкого и среднего уровней; Σ min и Σ max – минимально и максимально возможная сумма баллов по блоку [120, с. 71]. Таким образом, низкий уровень межкультурной эрудированности составляет от 0 до 27 баллов включительно, средний – диапазон от 28 до 45 баллов, продвинутый – от 46 до 60 баллов.

Вместе с тем полученные посредством *«Диагностики межкультурной эрудированности студентов»* количественные результаты помимо распределения студентов филологического факультета по уровням позволили сделать ряд интересных наблюдений (см. *Приложение 10*). В целом данный анализ позволил сделать вывод о невысоком уровне знаний студентов, их отрывочности и несистематизированности, что было подтверждено данными, выявленными при использовании следующего инструмента оценивания, а именно *опросника «Письменное интервью»*. Важно отметить, что если «Диагностика межкультурной эрудированности студентов» позволила реализовать количественный подход к измерению уровня исследуемого компонента, то опросник «Письменное интервью» дал возможность осуществить его качественную оценку (см. *Приложение 10*).

Сначала студентам было предложено ответить на вопросы, включённые в опросник, затем преподаватели, участвовавшие в эксперименте, провели анализ их ответов. «Письменное интервью» состояло из следующих вопросов:

1. Что Вам известно о русской культуре?

2. Что такое, по Вашему мнению, русский национальный характер? В чём он проявляется?

3. Какие особенности русского характера Вы можете назвать?

4. Как Вы думаете, можно ли говорить о русском мировоззрения, мироощущении и т. д.? Почему?

5. В каких элементах культуры возможно проявление русского национального характера, мировоззрения, мироощущении и т. д.?

6. Может ли, по Вашему мнению, художественное произведение служить источником национально-культурной информации о народе? Докажите.

Ещё одним инструментом для оценивания уровня сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК стала *практическая работа с заданиями-маркёрами*.

*Задания-маркёры для практической работы студентов:*

1. *Назовите* произведения русской литературы (не менее 3-х), в которых, по Вашему мнению, наиболее ярко отражены приметы национально-культурной жизни.

2. *Перечислите* национально-культурные компоненты содержания названных Вами произведений.

3. *Объясните,* каким образом, по Вашему мнению, автор выражает русскую идентичность.

4. *Назовите* героев русской литературы (не менее 3-х), которые, по Вашему мнению, воплощают в себе русский характер.

5. *Объясните* национально-бытовой контекст жизни названных Вами героев.

6. *Приведите* примеры поведения названных Вами героев, которые отражают их национально-культурную парадигму.

Выполненные работы студентов были проверены, проанализированы и оценены группой педагогов-экспертов. Для этого использовалась «Шкала оценивания практической работы» (см. *Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК), которая включает инструкцию заполнения, список параметров, предложенных для оценивания и отражающих суть работы, критерии их оценки (от 0 до 3 баллов), поле для фиксирования количества набранных баллов, распределение баллов по уровням, а также поле для комментария каждого из параметров. В целом это позволило не только зафиксировать степень выраженности заявленных параметров в числовых

показателях, но и прокомментировать соответствующие проявления знаний и понимания респондентов (см. *Приложение 10*).

Итак, анализ практической работы с заданиями-маркёрами позволил сделать вывод, что студенты филологического факультета не знают, как и каким образом национально-культурная информация представлена в тексте. Поэтому они продемонстрировали невысокие результаты выполнения работы.

В целом соответствие тому или иному уровню сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов определялось следующим образом. Для того чтобы перевести полученные количественные показатели в качественные, баллы, набранные каждым испытуемым при выполнении «Диагностики межкультурной эрудированности студентов» и практической работы с заданиями-маркёрами, суммировались и в соответствии с указанной выше методикой (см. выше: трёхуровневая диагностика Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец) распределялись по уровням. Суммарный показатель – от 0 до 78 баллов. Отсюда продвинутый уровень сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов составил от 59 до 78 баллов; средний – от 36 до 58 баллов и низкий уровень – от 0 до 35 баллов.

В результате, посредством проведения несложных расчётов было выявлено, что в процессе констатирующего среза в ЭГ 17 студентов (что составляет 52 %) выполнили задания соответственно критериям низкого уровня сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК, 10 респондентов (30 %) справились с заданиями на среднем уровне и 6 студентов (18 %) обладали продвинутым уровнем исследуемого компонента. В КГ 11 филологов (31 %) выполнили задания соответственно низкому уровню, 16 студентов (46 %) показали средние результаты и 8 респондентов (23 %) обнаружили знания, соответствующие продвинутому уровню данного компонента МКК. В целом уровень сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов в ЭГ и КГ на констатирующем представлен на рисунке 10.

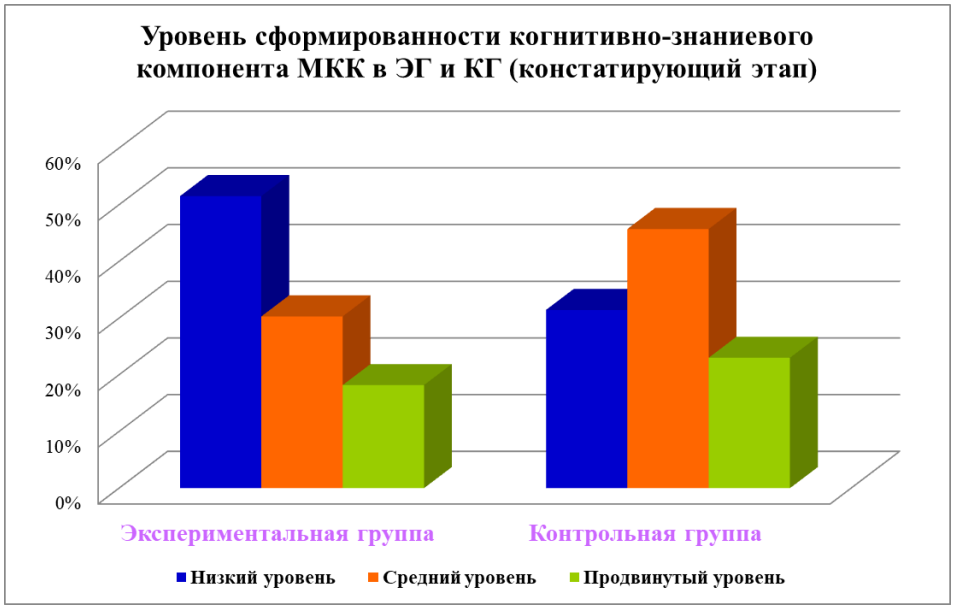



**Рисунок 10. Уровень сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК в ЭГ и КГ (констатирующий этап)**

Итак, вышеизложенный анализ позволил сделать ввод, что уровень когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов, выявленный на констатирующем этапе, являлся невысоким. Представим далее процедуру установления уровня сформированности ***коммуникативно-деятельностного компонента МКК*** на констатирующем этапе данного исследования, который был установлен при помощи адаптированных и модифицированных анкет на самооценку *«Умения межкультурного общения»* [цит. по: 92, с. 179], *«Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения»* [119, с. 191] и *диагностических карточек*.

При выявлении уровня сформированности умений межкультурного общения респондентам было предложено оценить данные в анкете высказывания по пятибалльной шкале в зависимости от степени их согласия/ несогласия или выраженности у них указанных качеств (см. *Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК: *Умения межкультурного общения*). В зависимости от количества набранных баллов (показатели суммировались) определялся уровень продемонстрированных умений. Низкий уровень умений межкультурного общения составил 0–20 баллов включительно, средний 21–34 баллов, продвинутый 35–45 баллов.

При оценивании отношения студентов к коммуникативным неудачам им были предложены различные сценарии поведения в случае возникновения непонимания (полного или частичного) в ходе межкультурного общения (см. *Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК: *Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения*). Из перечня возможных вариантов следовало выбрать не менее трёх наиболее приемлемых для них сценария.

Для подтверждения результатов, полученных при использовании описанных выше анкет на самооценку, был проведён *тест методом диагностических карточек*. Выбор данного инструмента продиктован необходимостью не только максимально точно выявить умения, которые студент способен продемонстрировать в процессе взаимодействия с представителями других культур (в данном случае, русской культуры), но и оценить его способность справляться с межкультурными ситуациями. Оценивание результатов тестирования осуществлялось согласно шкале для анализа диагностических карточек (см. *Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК: *Шкала для анализа диагностических карточек*). Каждый из приведённых в таблице параметров оценивался экспертной группой от 0 до 5 баллов. Пример карточки представлен ниже.

Диагностическая карточка:

Представьте, что вы оказались в России сами или с учениками. Опишите, как вы используете знания, почерпнутые из произведений ***русской художественной литературы,*** для адаптации и успешной коммуникации. Для этого ответьте на вопросы и выполните следующие задания:

1. Напишите, какие явления, феномены и ценностные идеалы русского мира Вы узнали из произведений художественной литературы?

2. Приведите примеры и объясните, где, в каких ситуациях их можно применить.

3. Какие культурные сходства между Вашей и русской культурой Вы могли бы назвать? (Используйте информацию из художественных произведений).

4. Какие культурные различия между Вашей и русской культурой Вы могли бы назвать? (Используйте информацию из художественных произведений).

5. Между представителями разных культур возможны непонимание и даже конфликты из-за культурных различий. Какие ситуации непонимания / конфликтов между

представителями Вашей и русской культуры можно было бы избежать, по Вашему мнению, используя информацию, почерпнутую из произведений художественной литературы? (Используйте Ваши ответы на предыдущие вопросы и задания).

Использование указанных тестов позволило определить уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента МКК на констатирующем этапе. Баллы, набранные студентами при анкетировании *«Умения межкультурного общения»* и тестировании с помощью *диагностических карточек*, суммировались, и по классификатору определялся уровень компонента. Максимальное количество баллов: 80. Числовые границы уровней: низкий 0 – 36 баллов, средний 37 – 60, продвинутый 61 – 80 баллов.

Итак, было установлено, что в ЭГ 26 респондентов (79 %), обнаружили низкий уровень исследуемого компонента МКК, 5 студентов (15 %) ответили на вопросы и выполнили задания соответственно среднему уровню и только 2 участника эксперимента (6 %) показали результаты, соответствующие продвинутому уровню. В КГ исследуемый компонент МКК был на низком уровне у 25 респондентов (71 %), у 9 студентов (26 %) на среднем и у 1 (3 %) на продвинутом уровне. На рисунке 11 представлена диаграмма, отражающая уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента МКК в ЭГ и КГ на констатирующем этапе.

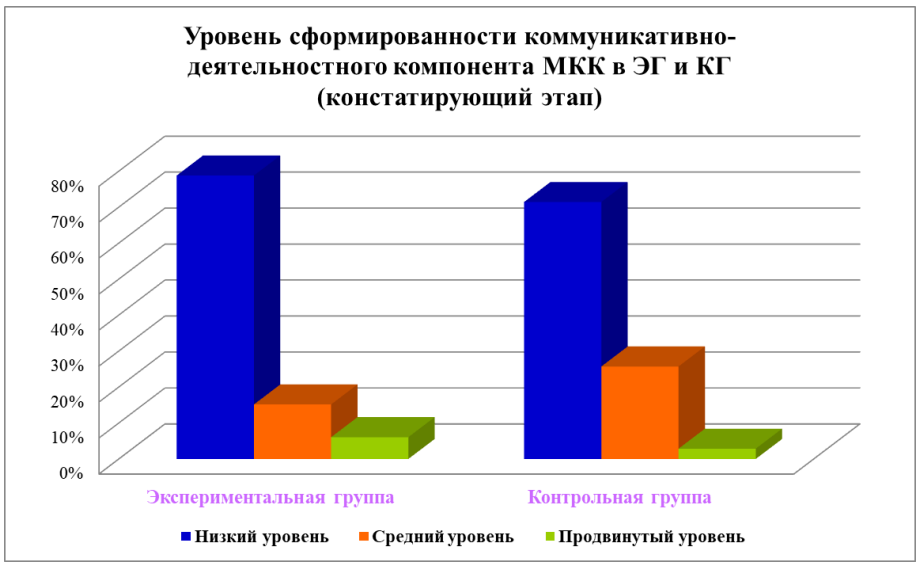



**Рисунок 11. Уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента МКК в ЭГ и КГ (констатирующий этап)**

Анализ результатов оценивания коммуникативно-деятельностного компонента МКК представлен в *Приложении 10*. В целом он позволил констатировать, что студенты не готовы к осуществлению эффективного межкультурного общения.

Если знания и умения достаточно легко поддаются количественному измерению и, соответственно, могут быть выражены в баллах и оценены, то культурное сознание, установки личности, ценностные отношения выявить и оценить достаточно сложно. В таких случаях необходимо использовать не только информацию количественного и качественного характера, внешнюю оценку и самооценку, но и методы, предусматривающие прямые и косвенные показатели и критерии. Поэтому для выявления уровня сформированности ***ценностно-эмоционального компонента МКК*** мы использовали *методику Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко*, модифицированную и адаптированную методику *«Ценностные ориентации» М. Рокича* и ситуативное моделирование *«Перестановка ролей»*.

Способность к эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Она способствует сбалансированности межличностных отношений, эффективному взаимопониманию. Особенность методики *Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко* [140, с. 486] состоит в том, что её использование позволяет измерить не только уровень эмпатии респондентов, но и установки, ей способствующие или препятствующие. Методика представлена в *Приложении 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК, а результаты её применения в *Приложении 10*.

Выявление уровня ценностно-эмоционального компонента МКК студентов тесно связано с системой их ценностных ориентаций, так как именно она определяет содержательную сторону направленности личности, составляет основу её отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе, основу мировоззрения, жизненной концепции, «философии жизни», ядро мотивации жизненной активности. Использованная в данном исследовании *методика «Ценностные ориентации» М. Рокича* [140, с. 637] основана на прямом

ранжировании списка ценностей. Автор различает два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, и инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Данное деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Достоинством методики является её универсальность, удобство и экономичность в проведении исследования, обработке результатов, а также гибкость – возможность варьировать стимульный материал (списки ценностей). Так в соответствии с целями данного исследования, мы составили специальный список инструментальных ценностей, характеризующих межкультурную личность (см. *Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК). Вместе с тем необходимо отметить, что существенным недостатком данного инструмента является влияние социальной желательности и возможность неискренности. К тому же данную методику не рекомендуется применять в целях отбора и экспертизы. Поэтому методика «Ценностные ориентации» М. Рокича использовалась нами только для качественного анализа полученных данных. Студентам были предоставлены два списка ценностей (по 9 в каждом). Им следовало распределить ценности в каждой группе в порядке их значимости для них как принципов, которыми они руководствуются в жизни, и присвоить каждой ценности ранговый номер (от 1 до 9). Анализ полученных посредством её использования результатов представлен в *Приложении 10*.

Ещё одним способом выявления уровня ценностно-эмоционального компонента МКК студентов-филологов стало *ситуативное моделирование «Перестановка ролей»*. Оно предполагает создание ситуации, в которой участник образовательного процесса может приобрести реальный чувственный опыт, эмоционально пережить состояния представителей иной культуры, испытать на себе ту или иную их роль. При этом основным принципом является ответ на вопрос: «Что я чувствую в ситуации героя?». Респонденты получили задание, для оценки которого была разработана специальная шкала (*Приложение 9*. Измерительные материалы для оценивания МКК: *Шкала для*

*анализа ситуативного моделирования «Перестановка ролей»*). В ней перечислены 10 параметров, каждый из которых оценивался экспертной группой от 0 до 5 баллов. Текст ситуативного моделирования «Перестановка ролей» следует далее.

*Ситуативное моделирование «Перестановка ролей»*

Смоделируйте ситуацию. Представьте себя в роли героя произведения русской художественной литературы (выберите и опишите конкретную ситуацию/ эпизод произведения) и ответьте на следующие вопросы.

1. Как бы вы повели себя в данной ситуации? Какие эмоции и чувства вы испытали бы? Ответ оформите в виде дневниковой записи героя произведения.

2. Как, по Вашему мнению, следовало поступить в данной ситуации герою? Почему? Ответ оформите в виде письма герою произведения.

Выполнение данного задания вызвало среди испытуемых определённый интерес. Однако результаты анализа ответов студентов говорят о том, что, они не до конца понимают сущность ценностей национально-культурной традиции и не умеют объяснять их проявления, определять их действенность и объяснять сферу их применения (см. *Приложение 10*).

Таким образом, сопряжённое использование диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и ситуативного моделирования «Перестановка ролей» позволило определить уровень сформированности ценностно-эмоционального компонента МКК студентов на констатирующем этапе. Набранные при использовании диагностики В. В. Бойко и ситуативного моделирования баллы суммировались, затем определялся уровень исследуемого компонента. Суммарный показатель – от 0 до 86 баллов, числовые границы: для низкого уровня – от 0 до 39 баллов, среднего – от 40 до 65, продвинутого – от 66 до 86 баллов.

В результате было установлено, что в ЭГ 3 студента-филолога (9 %) обладают продвинутым уровнем, 9 испытуемых (27 %) показали результаты, соответствующие среднему уровню, и 21 респондент (64 %) – низкому. В КГ 4 будущих филолога (11 %) продемонстрировали соответствие продвинутому уровню, 11 респондентов (31 %) – среднему и 20 студентов (57 %) – низкому уровням. В целом уровень сформированности ценностно-эмоционального компонента МКК на констатирующем этапе представлен на рисунке 12.

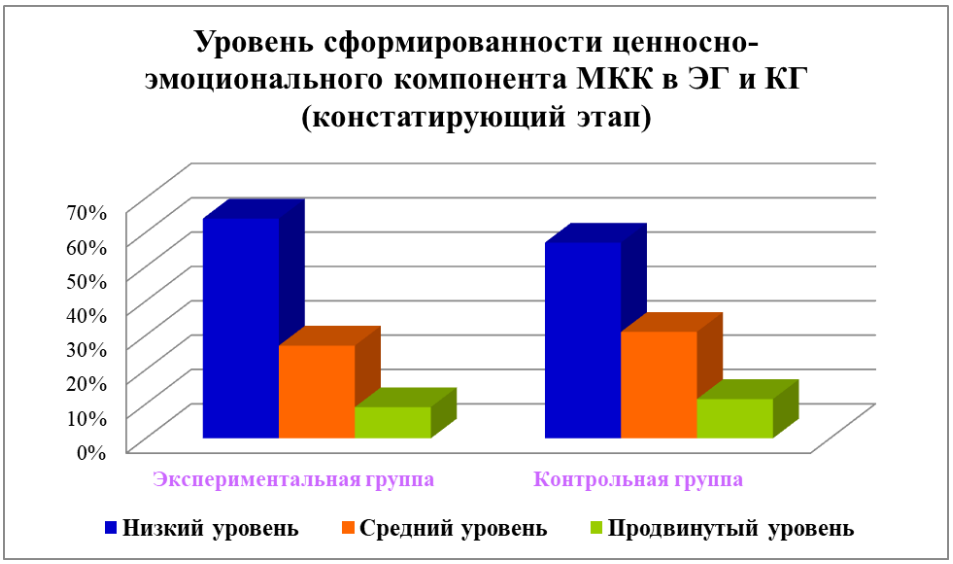



**Рисунок 12. Уровень сформированности ценностно-эмоционального компонента МКК в ЭГ и КГ (констатирующий этап)**

Таким образом, на констатирующем этапе были выявлены показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ. Данные в процентном соотношении представлены в таблице (Таблица 4. Показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе ЭР).

*Таблица 4*

**Показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР**

| **Уровни компонентов МКК** | **Экспериментальная группа % (n = 33)** | | | **Контрольная группа % (n = 35)** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Компоненты МКК | | | | | |
| | Когнитивно-знаниевый | Коммуникативно-деятельностный | Ценностно-эмоциональный | Когнитивно-знаниевый | Коммуникативно-деятельностный | Ценностно-эмоциональный |
| **Низкий** | **52** | **79** | **64** | **31** | **71** | **57** |
| **Средний** | **30** | **15** | **27** | **46** | **26** | **31** |
| **Продвинутый** | **18** | **6** | **9** | **23** | **3** | **11** |

Следующим важным шагом на констатирующем этапе стало определение уровня сформированности МКК в целом у студентов ЭГ и КГ. В данной работе мы не использовали часто применяемое в педагогических исследованиях среднее арифметическое, так как, несмотря на все его преимущества [167, с. 157–161], его использование может привести к неверным выводам. Чтобы не применять усреднённые значения, мы приняли решение суммировать баллы, набранные испытуемыми, и на основе этого определить для каждого из них уровень сформированности МКК. Границы уровней МКК были установлены по методике трёхуровневой диагностики Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец. Так, для низкого уровня был определён диапазон от 0 до 110 баллов, среднего – от 111 до 183, продвинутого – от 184 до 244 баллов.

Таким образом, было установлено, что в ЭГ 18 студентов обладают низким уровнем, 13 – средним и 2 – продвинутым. В КГ низкий уровень продемонстрировало также 18 испытуемых, средний – 15 и продвинутый – 3 студента-филолога. Результаты в процентном соотношении представлены в таблице (Таблица 5. Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования).

*Таблица 5*

**Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования**

| Уровни МКК | Экспериментальная группа % (n = 33) | Контрольная группа % (n = 35) |
|---|---|---|
| **Низкий** | **55** | **51** |
| **Средний** | **39** | **43** |
| **Продвинутый** | **6** | **6** |

Сравнение результатов в приведённой выше таблице (Таблица 5) свидетельствуют, что исходный уровень сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ примерно одинаковый. Низкий уровень выявлен в ЭГ у 55 % студентов, что на 4 % больше, чем в КГ – 51 %. Средний уровень в ЭГ и КГ зафиксирован у 39 % и 43 % соответственно. Продвинутый уровень МКК и в

ЭГ, и в КГ наличествует у 6 % испытуемых. Наглядно указанные данные представлены в виде диаграммы на рисунке 13.




**Рисунок 13. Уровни сформированности МКК в ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР**

Итак, данные среза, проведённого на констатирующем этапе ОЭР, показывают, что большая часть респондентов имеет низкий уровень сформированности межкультурной компетенции, который является *недостаточным* для успешного взаимодействия в поликультурном обществе. Студенты обладают недостаточным объёмом знаний, умений и навыков, ценностных отношений, необходимых для выстраивания эффективного межкультурного общения. Следовательно, необходимо организовать для студентов филологического факультета КГПУ им. И. Крянгэ специальное и последовательное обучение, способное в перспективе изменить исходные показатели и обеспечить динамику сформированных качеств, то есть повысить уровень межкультурной компетенции. Сущность и содержание экспериментального обучения (формирующий этап) будут представлены в следующем параграфе.

## 2.2. Внедрение технологического комплекса по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы

Невысокий уровень сформированности межкультурной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп, выявленный на констатирующем этапе, определил необходимость организации и проведения специального обучения в рамках формирующего этапа ОЭР. Это предполагало внедрение разработанной педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов в процесс их профессиональной подготовки и апробацию системы работы по формированию МКК студентов-филологов средствами русской литературы.

Формирующий этап проводился во II семестре 2018–2019 учебного года (с января по май 2019 г.). На данном этапе исследования проходили проверку теоретические положения выдвинутой гипотезы; разрабатывалось и совершенствовалось содержание *элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера»,* его идея; были отобраны и внедрены педагогические технологии, направленные на формирование компонентов МКК; апробирована инновационно-комплексная методика формирования МКК студентов-филологов средствами русской литературы.

Элективный курс «Русская литература сквозь призму национального характера» организован согласно индивидуальным образовательным интересам и потребностям студентов-филологов для повышения качества их подготовки к профессиональной деятельности, углубления выбранной ими специализации, а также развития стремления к самореализации и творческому самовыражению. Основная задача курса – углубление специализации будущих учителей русского языка и литературы.

Идея курса основывается на следующих, изложенных далее суждениях.

1. Художественный текст рассматривается как источник культуры, выразитель национального характера и ментальности народа. *Во-первых*, в художественной литературе отражена вся жизнь народа, в том числе и культура

как важнейшая её составляющая. *Во-вторых*, язык – материал, из которого изготовлен художественный текст, – это один из важнейших культурных феноменов. *В-третьих*, художественный текст как произведение искусства сам является артефактом культуры [101, с. 40].

Художественный текст является сокровищницей знаний о культуре и истории народа, отражением этой культуры и истории и одновременно результатом духовной деятельности человека. Он «несёт на себе отпечаток мировоззрения, поэтического видения действительности, языка, стиля своего творца» [126, с. 12].

2. Компоненты культуры, несущие национально-специфическую окраску, представлены в содержании художественного текста. Среди них выделяются следующие [19, с. 77]:

- *традиции*, обычаи и обряды;
- *бытовая культура* (традиционно-бытовая культура);
- *«повседневное поведение, привычки* представителей определённой культуры и принятые в ней *нормы общения*, а также связанные с ним мимический и пантомимический коды, используемые носителями этой культуры»;
- *национальная картина мира*, *национальные особенности мышления* представителей той или иной культуры;
- *художественная культура*, отражающая культурные традиции того или иного этноса.

Таким образом, культура раскрывает своё содержание через традиции и обычаи, идеи и знания, систему норм и ценностей, получающих выражение в пространстве художественного текста.

3. Огромный потенциал и широкое поле для деятельности, направленной на формирование межкультурной компетенции студентов, имеет изучение художественного текста и работа с ним [74, с. 4]. Важнейшим методом постижения литературного произведения является его анализ.

В рамках элективного курса основным методом формирования межкультурной компетенции мы избирали *межкультурно-компаративный анализ* художественного текста, то есть анализ, направленный на выявление его национально-культурной специфики. Данный анализ основывается на культурологическом, этнофилологическом и национально-культурном подходах (см. *Приложение 11*. Подходы к анализу художественного текста, направленные на выявление его национально-культурной специфики).

4. Художественный текст выступает в качестве инструмента межкультурного общения. Посредством изучения/ анализа текса художественного произведения осуществляется диалог различных культур.

Художественные произведения живут в сознании читателей в виде образов, ассоциаций, опыта переживаний и размышлений над прочитанным. Создавая вымышленный мир своих героев, их жизнь, художник «заставляет» читателя *прожить* эту жизнь, *сопереживать* героям, *приобщиться* к их духовному миру и к миру самого писателя. При этом, погружаясь в идеальный мир, свободный от давления и тягот повседневного бытия, читатель не только получает наслаждение от текста, но вместе с этим *учится видеть, оценивать* и *переживать* окружающую действительность и события так, как это делают литературные герои. В художественном произведении, признанном ценностным в своей культурной традиции, «безусловно, отражается национальная картина мира, его герои – положительные и отрицательные – действуют в рамках, заданных национальным представлением о норме» [154, с. 155]. Таким образом сознание читателя, вступает в *диалог* с героями, автором, а через них взаимодействует с другими эпохами и национальными культурами. Художественное произведение в данном случае становится своеобразным *посредником* между ними и инструментом, использование которого позволяет осуществить их общение, в том числе и межкультурное. Благодаря этому осуществляется диалог между автором и читателем, и шире – между различными культурами.

Здесь уместно отметить, что важнейшая роль в этом процессе принадлежит русисту, прежде всего, учителю русской литературы, так как именно он выступает в нём в качестве «репрезентанта, ретранслятора и путеводителя по русской и своей собственной культуре» [29, с. 47]. От знаний, умений, способностей преподавателя зависит, насколько успешным будет этот межкультурный диалог.

***Средствами русской литературы***, используемыми при формировании межкультурной компетенции студентов, по нашему мнению, являются *тексты художественных произведений* и содержащиеся в них *формы проявления национальной выразительности*.

Отбор художественных произведений (текстов) для изучения в рамках авторского элективного курса: «Русская литература сквозь призму национального характера» проводился в соответствии со следующими ***критериями:***

*1. Межкультурный потенциал.*

Данный критерий предполагает отбор произведений русской литературы, насыщенных национально-культурной информацией, широко и многогранно отражающих, *с одной стороны*, своеобразие русских национальных традиций, обычаев, особенности русского национального характера, национальную концептосферу, картину мира, духовные основы русской культуры и т. д., а *с дугой* – взгляд на представителей других национальностей, взгляд на Другого сквозь призму русской культуры.

*2. Соотнесенность с учебными программами.*

Отобранные произведения оценивались в соответствии с учебными программами преподавания/ изучения русского языка и литературы в доуниверситетских учебных заведениях Республики Молдова. Поэтому в содержание курса включены такие произведения русской литературы, изучение которых будет для студентов-филологов и профессионально значимым.

*3. Необходимость и достаточность содержания.*

Отобранный учебный материал должен пробуждать интерес учащихся к межкультурному общению, что связано с положительным отношением к содержанию обучения, к объекту и процессу его усвоения. С другой стороны, содержание курса должно учитывать реальные возможности студентов, что предполагает отбор минимального допустимого содержания обучения с учётом реального учебного времени, отведённого на его изучение. К тому же, как указывают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, потребность «минимизации содержания обучения обусловлена тем, что формирование способности к межкультурной коммуникации требует достаточно большого времени» [58, с. 139]. По этой причине мы стремились выделить минимальный объем содержания обучения: отобрать только такие произведения русской литературы, изучение содержания, структуры, художественных особенностей которых было бы, с одной стороны, необходимо, а с другой – достаточно для реализации поставленных целей в конкретных условиях педагогического эксперимента.

***Тематическое содержание программы авторского элективного курса: «Русская литература сквозь призму национального характера».***

***Тема 1.*** Введение. Национально-культурный дискурс:

а) базовые понятия основ межкультурной коммуникации;

б) особенности национального характера и их выражение в культуре;

в) отражение национальной культуры в художественном тексте.

***Тема 2.*** Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» – взгляд на «Другого» сквозь призму национальной концептосферы (Глава «Бэла»).

***Тема 3.*** Изучение национально-культурного компонента романа И. С. Тургенева «Отцы и дети».

***Тема 4.*** Национальный мир и русский характер в романе И. А. Гончарова «Обломов».

***Тема 5.*** Специфика национально-культурного подхода при изучении русской литературы на примере рассказа Л. Н. Толстого «Кавказский пленник».

***Тема 6.*** Заключение. Художественный текст – источник культуры, выразитель национального характера и ментальности.

Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов предполагает обязательное использование организационно-методического инструментария, техник, методов и приёмов, позволяющих достичь поставленную цель. В соответствии с разработанным нами структурно-компонентным составом МКК для формирования каждого из её компонентов мы подобрали соответствующие **педагогические технологии**, направленные на становление качеств студентов, совокупность которых в целом представляет собой МКК.

Базой для формирования межкультурной компетенции выступает когнитивно-знаниевый компонент. Суть данного компонента состоит в наличии у студентов высокого уровня межкультурной эрудированности: *знаний* основ межкультурной коммуникации и культурно-специфических знаний, способствующих глубокому *пониманию* менталитета, мировоззрения, национального характера, морально-этических норм общения и парадигмы поведения представителей разных культур.

Для формирования и закрепления знаний и понимания ведущей выступила технология *«круглый стол»*, характерной чертой которой является сочетание тематической дискуссии, дебатов с групповой консультацией. Её использование позволило наряду с активным обменом знаниями между студентами, восполнить недостающую информацию, научить культуре ведения дискуссии, выработать профессиональные умения излагать мысли, аргументировать свою позицию, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При организации «круглого стола» были широко использованы аудиовизуальные средства (кинематограф, видео, мультимедиа, телевидение). Поскольку отображение жизненных явлений на основе аудиовизуальных технологий совершается художественными средствами, их использование послужило не только поставленной цели – предоставлению информации о разных культурах и их особенностях, но и мотивацией к расширению и углублению имеющихся знаний участников «круглого стола» с последующим более глубоким пониманием различных национальных систем.

Так, при изучении первой темы курса («Национально-культурный дискурс») после просмотра документального фильма «*История Молдовы*» (2017), созданного под патронатом президента РМ Игоря Николаевича Додона компанией Excluziv Media (режиссёр Наталья Анисимова), был организован круглый стол: «*Мы разные, но мы вместе!*». Студенты представили найденную и отобранную ими информацию о представителях разных национальностей, населяющих Молдову, особенностях их культуры. Это были произведения кинематографа, видеорепортажи из СМИ, видеозаметки (например, репортаж «Новый год в молдавской деревне. Такие странные» телекомпании МИР; Фестиваль национального костюма *Gagauz gergefi* в Вулканештах), а также фото-, аудио- и видеоматериалы из семейных архивов (см. *Приложение 12*. Фотоотчёт. Круглый стол: «Мы разные, но мы вместе!»).

Использование аудиовизуальных средств обучения, а именно образное представление материала и его наглядная конкретизация в наиболее доступной для восприятия и запоминания форме позволило реализовать наиболее сильное обучающее воздействие. На дискуссионном этапе «круглого стола» студенты активно обсуждали историю народов, населяющих Молдову, их культуру, традиции, национальные праздники, национально-культурные особенности. Результатом данного обсуждения явились *выводы* студентов об *общем* и *различном* в их национально-культурных традициях, жизненных привычках, обычаях, нравах, менталитете и мировоззрении.

При изучении собственно произведений русской художественной литературы для формирования когнитивно-знаниевого компонента МКК, то есть для более глубокого их изучения и полного понимания мы также применяли технологию «круглый стол» с использованием аудиовизуальных средств обучения. Изучая взгляд на «Другого» сквозь призму национальной концептосферы, представленный в романе М. Ю. Лермонтова «*Герой нашего времени*», студенты просмотрели отрывок (серия 7, глава «Бэла») одноимённого фильма (2006) А. Котта, созданного по мотивам произведения; исследуя национальный мир и русский характер в романе И. А. Гончарова

«Обломов», смотрели фильм Н. Михалкова «*Несколько дней из жизни И. И. Обломова*» (1979); выявляя национально-культурные компоненты романа И. С. Тургенева «*Отцы и дети*», обращались к просмотру отрывков одноимённого художественного фильма режиссёра А. Смирновой (2008); постигая особенности национально-культурного подхода, смотрели классическую экранизацию рассказа Л. Н. Толстого «*Кавказский пленник*» (1975) режиссёра Г. Калатозишвили.

После просмотра экранизации произведения (или её отрывка) студенты вовлекались в обсуждение увиденного, обменивались впечатлениями о кинофильме, сравнивали художественное произведение с его киновоплощением. В целом это позволило не только возбудить интерес к изучаемым произведениям, но и качественно изменить отношение студентов к произведениям классической русской литературы. Применение технологи «круглый стол» способствовало, с одной стороны, стимуляции читательской деятельности и глубокому погружению студентов в суть изучаемых произведений, накоплению необходимого объёма знаний о представленных в них культурах и достижению их понимания, а с другой – умению представлять и отстаивать свою точку зрения. Это было продемонстрировано студентами при изучении заключительной темы курса при проведении «круглого стола» «*Художественный текст – отражение культуры*».

К проведению данного мероприятия студенты тщательно готовились: сравнив изученные произведения с произведениями своей родной национальной литературы (следовало подобрать соответствующие по тематике, системе образов, сюжету и т. д.), они представляли на обсуждение своё видение отражения культуры в данных художественных произведениях. Одним из наиболее интересных продуктов этой деятельности стал видеоролик «*Два Ильи*», созданный на основе сравнения образов главных героев романа И. А. Гончарова «Обломов» и романа румынского писателя М. Преда «Морометий».

Несмотря на большой временной разрыв между датами создания указанных произведений (почти 80 лет), в них можно отметить много общих черт. Это и главная тема – поиск героем смысла жизни, и система образов, построенная на противопоставлении главному герою его антипода, и социальное положение главного героя, и его возраст, а главное – имя Илья, имеющее и в русской, и в румынской культуре глубокие корни и связанное с христианской религией. В начале произведений образы героев очень похожи: оба они занимаются «ничегонеделанием» и размышляют, философствуют и мечтают о лучшем будущем, которое, однако, наступит без каких-либо усилий с их стороны.

Вместе с тем описания их последующей жизни и судьбы совершенно различны, что является следствием отражения мировоззрения, мировидения и национального характера соответствующей культуры. Обломову остаются свойственны мечтательность и созерцательность, характерные для русского мира, а в характере румынского Илии проявляются деятельность и активность, отражающие практическую направленность румын.

Таким образом, применение технологии «круглый стол» с использованием аудиовизуальных средств обучения для формирования когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов способствовало более полному и прочному усвоению знаний основ межкультурной коммуникации и культурно-специфических знаний с последующим глубоким пониманием национального характера, морально-этических норм общения и парадигмы поведения представителей разных культур. Эти знания и понимание позволили студентам расценивать художественный текст как источник национально-культурной информации о народе; объяснять зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур специфическими особенностями их мышления; объяснять национально-культурную парадигму поведения героев; обнаруживать межкультурный диалог автора произведения с другими художественными текстами.

Следующим, неразрывно связанным с предыдущим в структуре МКК студентов филологических факультетов является коммуникативно-деятельностный компонент. Содержание данного компонента представляет собой комплекс умений и навыков, необходимых для ориентации, адаптации в процессе межкультурного общения, для достижения взаимопонимания и эффективного взаимодействия между представителями разных культур, а также

осознанного прогнозирования и предупреждения потенциальных ситуаций непонимания и, в случае необходимости, разрешения культурных конфликтов. Для его формирования ведущими выступили *проектные* технологии и технология *кейс-стади*. *Проектные технологии* способствуют развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, ответственность, инициативность, способность к творчеству. Важным фактором, послужившим основой для выбора в качестве ведущих данных технологий, стала их практическая ценность для участников проекта: студенты научились самостоятельно анализировать и выбирать интересующую их проблему, оценивать свои возможности и результаты собственной деятельности на практике, обосновывать и предпринимать нужные шаги для достижения цели, взаимодействовать на различных уровнях (с коллегами, руководителем и т. п.). *Кейс-стади* также направлена на формирование умения самостоятельно строить свою деятельность, искать и находить рациональные способы решения проблем, переносить их в условия, отличные от учебных. Её основная характеристика: ориентация на межличностное общение [206, с. 26]. Мы использовали кейсы, иллюстрирующие типичные ситуации, имеющие национальную окраску.

В рамках формирования коммуникативно-деятельностного компонента МКК особенно важно вовлекать студентов в групповые проекты, так как в большинстве случаев их участниками выступают представители разных национальностей. Так, при изучении особенностей национального характера и их выражения в культуре студенты выполняли групповые проекты: «*История, традиции и культура народов, населяющих Молдову*», направленные на формирование умений идентифицировать, анализировать, критически оценивать и сравнивать факты, события, феномены и ценностные идеалы различных культур. Реализация данных проектов нашла своё воплощение в инсценировке гагаузской *свадьбы*, болгарского праздника «*Пеперуда*», украинских *гаданий на Ивана-Купала*, представлением молдавской традиции «*Măţişor*» и её сравнением с русскими гуляниями на *Масленицу* (см.

*Приложение 12*. Фотоотчёт. История, традиции и культура народов, населяющих Молдову). Используя различные источники, студенты самостоятельно изучили информацию о данных традициях, полученные материалы систематизировали и, выбрав наиболее интересные моменты, отличающие их культуру, написали сценарии для постановки. Важным этапом подготовки проектов стал поиск костюмов и декораций, способствующих погружению в атмосферу национальной культуры. Для этого студенты обращались в местные музеи, к костюмерам национальных ансамблей. Следующим этапом проектов были репетиции, потребовавшие от студентов не только знания собственной роли, но и умения работать в команде, когда общий результат зависит от деятельности каждого участника. Представление проектов явилось настоящим праздником национальных культур народов, населяющих Молдову.

При изучении произведений русской литературы студенты-филологи выполняли индивидуальные проекты «*Лингвокультурологическая характеристика произведения*», целью которых стало формирование умений выявлять, объяснять и интерпретировать проявления культуры, представленные в художественном тексте, а также способности различать формы выражения национально-детерминированных компонентов текста и компонентов общечеловеческого содержания. Это потребовало, прежде всего, серьёзного изучения *языка* произведений: национальных и универсальных концептов и контекста их употребления; включённых в текст фразеологизмов, пословиц, поговорок и особенностей их функционирования; образных средств и символов, используемых автором, и т. п.

Реализация проектов состояла из нескольких *этапов*:

- *исследование* текста произведения, с целью выявления в нём концептов, фразеологизмов, пословиц и поговорок, образных средств и символов;
- *изучение* справочной литературы для их объяснения и интерпретации;
- *систематизация* полученных материалов;
- *представление* проекта.

Самым важным этапом стал этап работы со справочной литературой, в ходе которого было организовано целенаправленное посещение библиотеки вуза. Под руководством преподавателя и с помощью библиотекаря студенты осуществляли поиск нужной информации в словарях, энциклопедиях, а также журналах, специальной литературе. Изучение справочной литературы требует долгой и кропотливой работы, поэтому студенты посещали библиотеку неоднократно (см. *Приложение 12*. Фотоотчёт. Работа в библиотеке).

В результате каждый студент представил свой проект по одному из изучаемых в рамках курса произведений. Например, проект «*Лингвокультурологическая характеристика рассказа Л. Н. Толстого "Кавказский пленник"*» включал

♦ перечисление и толкование устаревших слов, таких как *провожатые, рукодельничает, быль, колодка, лощина, верста, десятина, буравчики* и т. д.;

♦ объяснение значения выражений «*сердце у него оборвалось*», «*со всего маху*», «*сам себя не помнит*», «*видно, не судьба моя*», «*нечего делать*», «*не поминай лихом*», «*лошадь добрая*» и других;

♦ выявление, разграничение и толкование слов, обладающих национально-культурным смыслом и характеризующих *русский мир* (*барин, казаки, братцы*) и *мир горцев Кавказа* (*татары, аул, джигит, хадж, чалма*, *монисты*).

На основе фраз, отражающих мысли главного героя Жилина *«Бог даст – и сам выберусь»* и *«если и нападусь на татар – ускачу»* был сделан вывод, что герой полагается и «*на авось*», и *на удачу* в одно и то же время. Следующий вывод был получен в ходе исследования интерпретации *концепта «честь»* в рассказе Л. Н. Толстого: на Кавказе у горцев действует закон верности своим идеалам. За отступление от последних виновник по закону кровной мести карается смертью, не зависимо от родственных связей. С точки зрения горца, который «пожил у русских три месяца, нашёл там своего сына, сам убил его и бежал», его сын предал народные устои и за это должен был быть наказан.

Особенно важным для раскрытия национально-культурной специфики данного произведения стало исследование выражений «*Ай, урус! ай, Иван*» и «*Твоя, Иван, хорош, моя, Абдул, хорош*». Первое выражает восхищение русской смелостью и храбростью,

отвагой, смекалкой и отзывчивостью Жилина. Герой на поле брани, в прямом столкновении видит в горцах врагов, ибо он – солдат. А в остальное время Жилин по-русски добрый и незлобивый человек, он готов помочь тем, с кем волею судьбы оказался рядом. Такие качества ценятся во всех культурах.

Второе выражение отражает характер и мировоззрение татарина, который, действительно, не испытывал вражды к Жилину и ценил его за трудолюбие и отзывчивость. Абдул справедливо полагал, что оба они, несмотря на разную веру и национальные корни, с точки зрения общих подходов люди хорошие. Так, отношение татарина к Жилину можно считать определённым вариантом *толерантности* того времени и тех условий.

Проектная деятельность, направленная на изучение языка художественных произведений, настолько увлекла студентов-филологов, что в рамках изучения заключительной темы курса они сами предложили тематику для проектов. Так, самыми яркими из них явились проекты «*Русский и румынский языки. Такие ли они разные?*» и «*Всё познаётся в сравнении*». Основной целью данных проектов стало стремление изучить и сравнить основы грамматического строя и лексики в первом случае: русского и румынского языков, а во втором: русского, румынского и английского языков. В результате проведённого исследования, студенты пришли к выводу, что славянское влияние на румынский язык можно проследить на всех языковых уровнях (лексика, фонетика, морфология, синтаксис). Русский и румынский языки во многом схожи грамматически, в то время как румынский и английский связаны лексически. Знания о специфике изучаемых языков способствует их более успешному усвоению, лучшему постижению, помогает не попадать в «лексические ловушки», и в целом – уверенно и свободно общаться.

Технологию *кейс-стади* мы использовали также при изучении собственно произведений русской литературы. Например, при выявлении национально-культурного компонента романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» студенты выполняли следующие кейс-задания: «*Исконно русские вопросы*», «*Способ решения*», «*Позиция*», «*Эмоции или рациональность?*», «*А разве я сам не русский?*», «*Сквозь время и пространство*».

Кейс «*Исконно русские вопросы*»

*Задание.* Прочитайте X главу романа и ответьте на вопросы:

а) О чём спорят Базаров и Павел Петрович Кирсанов? Выделите 3 основные линии спора.

б) Являются ли специфичными для русского мира идеология и взгляды оппонентов данного спора? Обоснуйте ответ (для каждой линии).

в) Актуальны ли данные вопросы сегодня? Почему?

*Решение кейса*.

Евгений Базаров и Павел Петрович Кирсанов спорят:

♦ об отношении к дворянству, аристократии и её принципам;

♦ о принципе деятельности нигилистов;

♦ о народе и отношении к нему.

*Национальный аспект сюжета* заключается не в споре поколений – он универсален, а в том, о ***чём*** спорят представители поколений, расходясь во взглядах и решении вопроса. В данном случае – это *исконно русские вопросы*: кто понимает народ и кого понимает народ? Кто ближе к народу и кто близок народу? Что нужно народу и отечеству для их блага? Данные вопросы сегодня также актуальны, так как они связаны с жизнью и судьбой русского народа.

Для формирования важнейшего умения, необходимого для реализации успешного межкультурного взаимодействия, умения планирования его участниками собственного поведения в рамках технологии кейс-стади мы применили метод *моделирования ситуации*. В качестве субъектов моделирования выступили, с одной стороны, студенты, а с другой – герои изучаемых произведений как представители определённой национальной культуры. В результате, были представлены проекты *«Интервью»*.

При реализации моделирования «Интервью» студенты получили задание, представить интервью одного из героев изучаемого произведения. При этом оно должно было быть построено таким образом, чтобы было ясно, что герой мыслит, совершает поступки в соответствии со своей национально-культурной парадигмой. Решение этой задачи потребовало от студентов не только хорошего знания произведения, умения распознавать и объяснять функции и проявление национально-культурной информации, но и определённой

поисковой работы (подходы, виды, формы организации интервью, составление вопросов, запись и фиксация результатов, специальное оформление) и творчества. Так, при изучении темы «Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» – взгляд на «Другого» сквозь призму национальной концептосферы» студенты брали интервью у штабс-капитана Максима Максимыча.

Интервью

*– Максим Максимыч, здравствуйте. Спасибо, что согласились ответить на наши вопросы. Начнём?*

*Вы говорите, что год, когда Григорий Александрович Печорин был приставлен к Вам в крепость, особенно памятен для Вас? Почему?*

– Славный был малый, Григорий Александрович, смею вас уверить; только немножко странен, да и хлопот много доставил.

*– Вы имеете в виду ситуацию с Бэлой?*

– Конечно.

*– Почему Вы, как только узнали, что черкешенка у Печорина, сначала надели эполеты и шпагу, а потом пошли к нему? Более того, Вы потребовали, чтобы он к Вам обращался официально (не Максим Максимыч, а штабс-капитан)?*

– Неужели Вы не понимаете? Это очень важно. Такие вопросы, а в данном случае это был вопрос жизни и смерти, требуют очень серьёзного и правильного подхода. Решалась судьба Бэлы. Печорин своим поступком нарушил законы черкесов, а они такого не прощают; он увёз Бэлу, «вырвал» из привычного для неё круга, какая ждала её жизнь?

*– А как, по Вашему мнению, должен был поступить Печорин?*

– Прежде всего, он не должен был увозить Бэлу. У горцев свои законы, и даже если бы Григорий Александрович вернул её отцу, жизнь её стала бы безрадостной.

Печорин – русский человек и, как принято у нас, должен был «примениться» к обычаям черкесов, среди которых ему случилось жить.

*– Спасибо, Максим Максимыч. Вы ответили на главный вопрос. До новых встреч!*

Таким образом, использование проектных технологий и технологии кейс-стади для формирования коммуникативно-деятельностного компонента МКК студентов позволило развить важнейшие для выстраивания эффективного межкультурного взаимодействия умения, навыки и способности. Студенты научились распознавать и объяснять функции и проявления национально-культурной информации, различать формы выражения национально-

детерминированных компонентов текста и компонентов общечеловеческого содержания, моделировать ситуации межкультурного общения, а также предвосхищать и разрешать смоделированные культурные конфликты.

Третьим в структуре МКК студентов филологических факультетов выступает ценностно-эмоциональный компонент. Его содержание отражает ценностные ориентации и качества личности, которые выступают важным и необходимым условием для реализации по-настоящему успешного межкультурного взаимодействия. В структуре МКК данный компонент является смыслообразующим, поскольку выступает той ценностной основой, которая соединяет когнитивно-знаниевые и коммуникативно-деятельностные свойства личности в единое целое. В качестве ведущих для его формирования необходимо было выбрать технологии, направленные на

♦ приобретение студентами *знаний и понимания* сущности ценностно-смысловых особенностей родной и неродной культуры и способов их проявления в языковой картине мира и моделях поведения людей, а также *умений* определять их действенность и сферу применения;

♦ формирование таких личностных качеств, как *открытость* и *уважение* к другим культурам и их представителям, *эмпатия* и *толерантность* в отношении чужой культуры, а также отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. Именно поэтому в качестве ведущих для формирования ценностно-эмоционального компонента МКК студентов были избраны *тренинговые и игровые* технологии.

Применение тренинговых технологий в процессе обучения предполагает непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии личного опыта его участником. Логика образовательного процесса в данном случае строится не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Таким образом, при обучении посредством тренинговых технологий участник занимает активную позицию, а усвоение знаний, умений, навыков и ценностных отношений, становление личностных качеств происходит в

процессе проживания определённой ситуации, приобретения личного опыта поведения и чувствования.

Использование тренинговых технологий в процессе обучения открывает перед их применяющим педагогом широкие возможности. Вместе с тем их применение требует тщательной подготовки, чёткого планирования, беспрекословного следования по намеченной траектории и обязательного проведения рефлексии на заключительном этапе. Так, в рамках изучения особенностей национального характера представителей разных культур и их выражения в каждой культуре была проведена серия занятий – тренинг «*Созвездие культур*», основными этапами реализации которого стали следующие.

Этап 1. *Подготовка* к проведению занятий. Данный этап включал планирование преподавателем работы, установление и формулирование правил проведения, подготовку справочных материалов.

Этап 2. *Осознание*. Он предполагает понимание сущности темы, её значения лично для каждого участника тренинга. На данном этапе с целью мотивировать студентов и настроить их на последующую деятельность преподаватель прочитал им лекцию о поликультурном обществе, путях его образования, об истории формирования национального состава Республики Молдова и т. д.

Также на этапе «*Осознание*» студенты путём жеребьёвки получили опережающие индивидуальные задания «*Национальный портрет*». Цель данного задания – подготовить информацию о национальных особенностях представителей одной из культур народов, населяющих Молдову. Для выполнения задания студенты должны были ответить на следующие вопросы:

- ✓ Каковы основные ценности представляемой вами культуры?
- ✓ Что в представлении носителей данной культуры является и воспринимается как положительное, а что как отрицательное в мыслях, поступках, моделях поведения?

- ✓ Какие качества личности являются с точки зрения представителей данной культуры наиболее ценными?
- ✓ Как это проявляется в их национальном мировоззрении, менталитете и поведении?

Этап 3. *Переоценка.* На данном этапе студенты сначала представляли «Национальные портреты» культур народов, живущих в Молдове. В соответствии с названием данного этапа, в ходе его проведения участники должны осуществить переоценку своих взглядов, позиций и т. п. на изучаемую проблему, что предполагает решение проблемных ситуаций на основе личного опыта. Для этого мы использовали *метод контраста* и предоставили студентам возможность поучаствовать в *ситуациях* с контрастными позициями «гость – хозяин» (например, болгары встречают русских гостей, затем русские приглашают гагаузских и т. д.). В результате каждый участник смог сравнить свой личный опыт с таковым своих коллег. Завершение данного этапа превратилось в проблемное обсуждение возможных в разных ситуациях решений.

Этап 4. *Действие*. Этот этап представлял собой выполнение студентами специальных упражнений и заданий, с последующим обсуждением результатов. Основным средством для этого стал метод *культурный ассимилятор*. Студентам предлагалась определённая жизненная ситуация, которую они должны были решить с позиции сначала своей культуры, затем культуры своего соседа слева. Например, была дана ситуация: девушка хочет выти замуж за представителя другой национальности. Продемонстрируйте, какими будут реакции на это её родителей? Как к ней будут относиться её родственники, если она не примет во внимание национальные традиции? и т. п. Для разрешения подобных ситуаций студенты действовали по алгоритму: «Я хочу проникнуть в их психологию, в их национальный мир, чтобы понять, как и почему они именно так думают и поступают». Таким образом, на данном этапе тренинга осуществлялось формирование способности понимания жизненных

ситуаций с точки зрения представителей другой культуры и видения мира с позиции этой культуры.

Этап 5. *Рефлексия*. На данном этапе с целью оценки результатов тренинга студенты выполняли *творческие задания*, предполагающие определение своей собственной позиции в сфере межэтнических отношений (размышление, высказывание собственной точки зрения, её обоснование). Эта задача была решена при написании участниками тренинга сочинения: «*Имеет ли для меня значение национальность другого человека?*», «*Если бы я был русским, то…*».

В целом, в результате участия в тренинге студенты приобрели новые *знания* о культурных особенностях своих соотечественников, *умения* использовать эти знания, а главное – *способность* проявлять *открытость* и *уважение* к другим культурам и их представителям, *эмпатию* и *толерантность*.

В современном вузе, делающем ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, всё шире используются *игровые технологии*. Это «технологии, в основу которых положена педагогическая игра как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта» [76, с. 170].

*Ролевая игра* является одним из видов дидактических игр, при котором каждый обучающийся выступает в роли участника событий. В ролевых играх «инсценируются жизненные ситуации и проигрываются разные модели поведения, затем обсуждаются и выносятся рекомендации. Достигаются цели формирования навыков общения, поведения, управления своими эмоциями» [96, с. 100]. В процессе ролевой игры развиваются способности к самоопределению и рефлексии, снимаются эмоциональные барьеры, вырабатывается устойчивый мотив к самореализации посредством включённости в тот или иной вид деятельности. Цель ролевой игры заключается в проигрывании и опытной проверке стратегий решения проблем в конфликтных случаях, а также в осознании и анализе собственного или чужого

действия, в изменениях при необходимости точки зрения и поведения [127, с. 121].

Ролевую игру мы использовали в рамках изучения завершающей темы элективного курса «Художественный текст – источник культуры, выразитель национального характера и ментальности». Это был литературный театрализованный спор «*Встреча двух героев*» (см. *Приложение 12*. Фотоотчёт. Литературный спор «Встреча двух героев»). Суть спора заключалась в выяснении, какими бы были сходства и различия между Печориным романа М. Ю. Лермонтова и Печориным современным, то есть если бы это произведение было написано в XXI веке.

В процессе спора студенты отвечали на вопросы:

В чём смысл жизни для героев?

Прав ли Печорин XIX в., вызывая Грушницкого на дуэль? Почему? Мог ли возникнуть подобный конфликт в XXI веке?

Донесёт ли современный Печорин на контрабандистов?

Как поступит современный Печорин с Бэлой?

Как бы вы хотели, чтобы современный Печорин поступил в ситуации с Верой?

В результате проведения спора студенты пришли к *выводу*, что несмотря на тот факт, что с момента выхода в печать романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» прошло 180 лет, каждый из героев также будет искать ответ на главный вопрос: в чём смысл жизни?, так как это одна из национальных черт русского человека.

Честь является концептом, отражающим особенность русского характера, поэтому отстаивание чести будет также важно для современного Печорина, как и для лермонтовского. Конфликт между Печориным и Грушницким имел бы место и в современном мире. Однако пути его решения были бы другими.

Отвечая на вопросы о контрабандистах и судьбе Бэлы, студенты не пришли к единому мнению, так как поступки Григория Печорина в данном случае были обусловлены его личными индивидуальными качествами. Также большинство студентов склонны верить, что разрешение ситуации с Верой в современных условиях будет счастливым.

Таким образом, в образе современного Печорина сохранится рисунок национального русского характера, русской ментальности, а также стержневые компоненты национальной модели поведения.

Итак, применение технологии «круглый стол» с использованием аудиовизуальных средств обучения («*Мы разные, но мы вместе!*», «*Художественный текст – отражение культуры*»); проектных технологий (групповые проекты «*История, традиции и культура народов, населяющих Молдову*», индивидуальные «*Лингвокультурологическая характеристика произведения*»); технологии кейс-стади (кейсы «*Исконно русские вопросы*», «*Я разве я сам не русский?*» и др., моделирование *«Интервью»*); тренинговых технологий (тренинг «*Созвездие культур*»); игровых технологий (литературный театрализованный спор «*Встреча двух героев*») было направлено на формирование более высоко уровня компонентов МКК студентов: когнитивно-знаниевого, коммуникативно-деятельностного и ценностно-эмоционального, совокупность которых в целом представляет собой сформированную межкультурную компетенцию.

Важно также отметить, что для работы собственно над художественным произведением нами была разработана **методика формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы**. Она включает развернутый методический аппарат, отражающий этапы работы, её особенности и последовательность, предлагающий систему упражнений, заданий, вопросов, различные приёмы и способы, направленные на выявление, восприятие, понимание и осмысление национально-культурного компонента изучаемых произведений, то есть учебный материал курса.

Использование культурологического, этнофилологического и национально-культурного подходов при межкультурно-компаративном анализе художественного текста требует определённой подготовки. Поэтому, прежде

чем приступить к изучению произведений русской литературы, необходимо познакомить учащихся с основными понятиями курса. Это:

- ❖ базовые понятия о национальной культуре, в том числе используемые при изучении произведений (концепт, концептосфера, архетип, картина мира, менталитет и т. п.);
- ❖ понятия о русской национальной культуре (национальные концепты и архетипы, особенности национального образа мира, своеобразие этической системы и поведенческой парадигмы русского человека, ключевые идеи, сквозные мотивы, характерные для русской языковой картины мира);
- ❖ история становления русского национального характера и его особенности: природно-климатический и географический факторы, историко-политические события, повлиявшие на его формирование, религиозно-культурный контекст (см., например, *Приложение 13*. «Национальный портрет» русского характера).

Работа по отбору и организации учебного материала потребовала от исследователя проведения обширного поиска, а также творческой переработки материалов, включающих и профессиональную, и межкультурную составляющие. В соответствии с этим предлагаемый нами методический аппарат содержит упражнения, задания и вопросы для работы, прежде всего, с национально-культурным компонентом произведения. Вместе с тем в него могут быть включены и задания, направленные на решение лингвистических, лингвостилистических, литературоведческих и других задач.

Необходимо отметить, что произведения художественной литературы являются «уникальным учебным материалом» (Н. В. Кулибина), поэтому методические приёмы работы с ним с трудом поддаются типизации [102, с. 61]. Кроме того, как указывают методисты, «нет особой необходимости унифицировать формулировки отдельных заданий <…> Опыт показывает, что оптимальный вариант вопроса, задания и т. п. может быть сформулирован лишь

в процессе работы над конкретным художественным текстом» [102, с. 61]. В соответствии с этим мы разработали общие формулировки заданий, упражнений и вопросов для каждого этапа работы с художественным текстом (см. *Приложение 14*. Система заданий для работы с художественным текстом в рамках методики формирования МКК студентов филологических факультетов средствами русской литературы).

Весь учебный материал группируется/ концентрируется вокруг художественного текста в виде трёхэтапной работы: *пред-; при-* и *послетекстовой,* каждая из которых имеет собственные задачи.

**I.** Задача ***предтекстовой работы*** – заинтересовать читателя, сделать так, чтобы учащемуся захотелось прочитать текст, создать эмоциональный настрой на его восприятие. *Предтекстовые* упражнения и задания призваны обеспечить студентов сведениями, необходимыми для понимания идейно-художественной основы произведения, для полноценного восприятия произведения и дальнейшей работы с ним. Они должны быть направлены, в том числе, и на узнавание/ понимание культурных знаний, необходимых для постижения данного текста.

Предтекстовая работа включает актуализацию (возможно, коррекцию) и последующее моделирование знаний, необходимых для адекватного восприятия художественного текста. Это знания

♦ о писателе и его творчестве, мировоззрении, художественно-эстетической позиции [102, с. 62],

♦ о национальном культурно-историческом контексте создания произведения (предпосылки зарождения: эпоха → время → события, особенности проявления и функционирования национальной культуры в период его создания) [197, с. 108].

На данном этапе целесообразно использовать высказывания о творчестве писателя, его произведении(ях), о нём самом, его взглядах и др. Это могут быть суждения как самого автора изучаемого произведения, так и других писателей,

критиков и даже читательские отзывы. Оправдано использование мнений, отражающих противоположные токи зрения.

Особенно эффективной, по нашему мнению, является работа с различными специально подобранными или составленными самим преподавателем материалами: статьями, справками, отражающими приметы национальной историко-культурной жизни в России (в период жизни самого автора или времени, описанного в произведении). Такая работа может быть проведена в форме беседы, направляемой вопросами преподавателя (см. *Приложение 14*. Система заданий для работы с художественным текстом).

**II.** ***Притекстовая работа*** над художественным текстом начинается со знакомства учащихся с ним. Она включает чтение художественного произведения и его изучение. Небольшие по объёму произведения могут быть представлены прямо на занятии. Более крупные необходимо прочитать заранее (желательно после проведения предтекстовой работы). Безусловно, текст должен быть прочитан студентами.

Главная цель *притекстовой* работы – моделирование естественной эффективной деятельности читателя, направленной на постижение смысла произведения. Для этого необходимо разделить текст на фрагменты, в рамках которых ведётся работа с привлечением внимания учащихся к той или иной ключевой единице текста, формам проявления национальной выразительности. Такая работа, как указывают методисты [102, с. 65], включает несколько моментов: ✓привлечение внимания учащихся к определённой форме проявления национальной выразительности, ✓самостоятельное комментирование учащимися его национально-культурной семантики, ✓уточняющее комментирование преподавателем национально-культурной семантики рассматриваемого объекта (если нужно), ✓выявление функциональной роли национально-культурного объекта в раскрытии идейно-эмоционального содержания художественного произведения.

При *анализе собственно текста* необходимо ▪привлекать внимание учащихся к наличию в нём *национальных концептов* (обнаруживаются через реакции героев, их речь, отношение и оценку происходящего и прошедшего; частотность употребления) и контексту их употребления; ▪исследовать представленные в тексте *отношения к определённым ценностям и ситуациям*, модели религиозных верований, реакции, которые становятся паролем «свой–чужой»; ▪выяснить то, *что понимается (оценивается) как положительное, а что как отрицательное;* ▪выявить включённые в текст *фразеологизмы, пословицы и поговорки* и особенности их функционирования; ▪рассмотреть «использование *архетипов инонационального сознания* в контексте русского мировосприятия и русской языковой культуры; ▪изучить обусловленные национальной средой *метафоры, метонимии, сравнения и иные тропы* («в пределах иного языка они чётко маркируются невключённостью в привычный языковой, образный ряд» [136]); ▪выявить в тексте *универсальные концепты*.

Необходимо отметить и то, что при анализе текста нет необходимости подробно разбирать с учащимися все формы проявления национально-культурной информации в тексте, «выжимать последнюю каплю смысла из каждого слова» (Э. Тейлор). Достаточно выбрать несколько ключевых и ярких объектов и именно на их примере провести работу. Это позволит сделать занятия более энергичными и живыми.

Представим алгоритм работы, направленной на выявление, восприятие, понимание и осмысление национально-культурного компонента содержания произведения (см. Рисунок 14. Алгоритм притекстовой работы с художественным текстом). В основу алгоритма мы заложили адаптированную к нашим условиям *«Методологию формирования межкультурной компетенции на уровне текста»,* разработанную И. О. Цвик [194, с. 144–179].

**Алгоритм притекстовой работы с художественным текстом (межкультурно-компаративный анализ)**




**Рисунок 14. Алгоритм притекстовой работы с художественным текстом**

В ходе притекстовой работы студенты читают/ слушают текст, анализируют его. Здесь может иметь место вопросно-ответная беседа; задания и упражнения, направленные на антиципацию (догадку, мысленное предвосхищение) – предположение о содержании по эпиграфам, заголовкам, изобразительным элементам, высказываниям о произведении; различные тренировочные упражнения с использованием нового материала: заполнение таблиц, ячеек «ассоциативного колеса», составление кластеров, диаграмм Венна, Т-графиков и др.; а также упражнения, предполагающие поиск необходимой информации, составление справочных статей и т. п. (см. *Приложение 14*. Система заданий для работы с художественным текстом).

**III.** Дальнейшее «погружение» учащихся в канву художественного произведения, способствующее более глубокому восприятию его содержания, осознанию возникших при этом мыслей и чувств, обдумыванию и осмыслению прочитанного, мотивации высказываний собственного отношения к событиям, героям, их поступкам и т. д., происходит с помощью ***послетекстовых*** упражнений и заданий обобщающего характера. Проводимые с учётом специфики литературы как искусства слова они предполагают дальнейшее пристальное внимание и к содержанию, и к форме произведения, расширение культурного фона, включение текста в более широкий национально-культурный контекст. Это требует от студентов не только понимания/ постижения художественного произведения, но и выработку новых смыслов на основе содержания текста.

Здесь возможны развивающие вопросы и задания, направленные на общее понимание текста и углублённое постижение произведения, и предполагающие соотнесение новой информации и имеющихся знаний, обмен мнениями о новой информации, выработку собственной позиции и оценку процесса, побуждение к дальнейшему расширению информационного поля и др. Также возможен возврат к ключевым словам, анализу выражений, размышлению и установлению причинно-следственных связей между событиями и явлениями и т. д.

Итак, именно в этом ключе нам представляется методика работы с текстом художественного произведения, в которой присутствует созвучие русской словесности и основных доминант национальной культуры. Пример работы с текстом представлен в *Приложении 15* (см. *Приложение 15*. Пример практического применения методики формирования МКК студентов филологических факультетов в рамках изучения национально-культурного компонента романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»).

Таким образом, формирование МКК студентов филологических факультетов невозможно было осуществить без специального педагогического вмешательства со стороны педагогов-исследователей, поэтому нами был

проведен *формирующий этап* эксперимента, который представлял собой внедрение технологического комплекса по формированию МКК студентов ЭГ средствами русской литературы. В рамках внедрения последнего была проведена следующая работа: ▪разработан и представлен элективный курс «Русская литература сквозь призму национального характера»; ▪определён основной *метод* формирования МКК в процессе изучения произведений русской литературы – межкультурно-компаративный анализ художественного текста; ▪определены *подходы* к анализу художественного текста: культурологический, этнофилологический и национально-культурный; ▪обозначены *средства русской литературы*, используемые при формировании МКК: тексты художественных произведений и содержащиеся в них формы проявления национальной выразительности; ▪представлены *критерии* отбора текстов: межкультурный потенциал, соотнесенность с учебными программами, необходимость и достаточность содержания; ▪уточнено *содержание* курса; ▪отобраны и внедрены педагогические *технологии*, направленные на формирование компонентов МКК: *«круглый стол»* с использованием аудиовизуальных средств обучения («Мы разные, но мы вместе!», «Художественный текст – отражение культуры»); *проектные технологии* (групповые проекты «История, традиции и культура народов, населяющих Молдову», индивидуальные «Лингвокультурологическая характеристика рассказа Л. Н. Толстого ”Кавказский пленник”»); *кейс-стади* (кейсы «Исконно русские вопросы», «Я разве я сам не русский?» и др., моделирование «Интервью»); *тренинговые технологии* (тренинг «Созвездие культур»); *игровые* (литературный театрализованный спор «Встреча двух героев»); ▪апробирована инновационно-комплексная методика формирования МКК студентов филологических факультетов средствами русской литературы.

Результаты проведённого формирующего этапа, направленного на формирование межкультурной компетенции студентов средствами русской литературы, их анализ и интерпретация будут представлены в следующем параграфе.

## 2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной компетенции студентов филологических факультетов

В рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы настоящего диссертационного исследования была осуществлена апробация разработанной педагогической модели посредством внедрения в профессиональную подготовку студентов филологических факультетов авторского элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера», методической основой которого стала инновационно-комплексная методика формирования межкультурной компетенции средствами русской литературы, предполагающая использование технологии «круглый стол», кейс-стади, проектных, тренинговых, игровых технологий. Результаты проведённой работы, их анализ и интерпретация будут представлены в данном параграфе.

В ходе контрольного, заключительного, этапа ОЭР в соответствии с её планом была проведена диагностика уровня сформированности МКК студентов, участвующих в эксперименте. Её результаты были проанализированы, обобщены и соотнесены с соответствующими данными, полученными на констатирующем этапе. С целью выявления динамики уровня сформированности исследуемой компетенции были использованы математические методы статистической обработки данных.

Важным элементом ОЭР стал *мониторинг уровня сформированности МКК студентов*, участвующих в эксперименте. Он представлял собой наблюдение и отслеживание процесса формирования МКК с целью обнаружения её соответствия или несоответствия первоначальным предположениям и желаемому результату.

В основу мониторинга были заложены принципы, определённые педагогом С. Л. Братченко [43, с. 98.]. Основные из их: ◆*экологичность* (диагностика результатов строится на уважении к личности); ◆*диалогичность и сотрудничество* (между всеми субъектами мониторинга устанавливается

дружелюбная психологическая атмосфера); ◆*фасилитатность* (организация групповой работы, ориентированной на помощь в достижении поставленных целей); ◆*конструктивность* (поиск эффективных путей и условий совершенствования уровня МКК студентов-филологов).

Для проведения мониторинга, то есть чтобы зафиксировать динамику исследуемой компетенции, были использованы одни и те же методики.

Мониторинг проводился в тех же экспериментальных и контрольных группах. Сначала студентам было предложено ответить на вопрос: *Как вы понимаете термин «межкультурная коммуникация»?* и, основываясь на собственном мнении, присвоить балл тому или другому показателю МКК (всего 9). Результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапе ОЭР, представлены в таблице (Таблица 6. Динамика показателей МКК в ответах студентов на констатирующем и контрольном этапах).

*Таблица 6*

**Динамика показателей МКК в ответах студентов на констатирующем и контрольном этапах**

| № п/п | Показатели МКК | Этап 1 % | Этап 2 % |
|---|---|---|---|
| 1. | Знание основ межкультурной коммуникации | 13 | 16 |
| 2. | Знания о культуре как феномене вообще: о разных культурах, их специфике, сходствах и различиях и т. д. | 14 | 22 |
| 3. | Понимание менталитета, мировоззрения, особенностей национального характера представителей различных культур | 17 | 33 |
| 4. | Умение взаимодействовать с представителями иной культуры | 17 | 35 |
| 5. | Открытость и уважительное отношение к культурным различиям | 19 | 30 |
| 6. | Избегание необоснованных выводов и суждений и стремление к преодолению социальных, этнических и культурных стереотипов | 11 | 11 |
| 7. | Здоровое любопытство к нормам и правилам поведения другого этноса | 10 | 10 |
| 8. | Самостоятельный поиск новых знаний о других культурах | 13 | 17 |
| 9. | Коррекция своего поведения для предупреждения непониманий и преодоления конфликтов | 16 | 24 |

*Этап 1 – констатирующий этап ОЭР;*
*Этап 2 – контрольный этап.*

Сопоставив данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, мы получили следующие результаты.

Значительно увеличились значимость для студентов двух показателей. Первый из них – умения взаимодействовать с представителями другой культуры увеличился на 18 % и составил 35 % против 17 % на констатирующем этапе. Второй – понимание менталитета, мировоззрения и особенностей национального характера представителей различных культур – возрос на 16 % (33 % против 17 %). Важно отметить, что данные показатели выросли в 2 раза. Это можно объяснить тем, что после экспериментального обучения (имеются в виду члены ЭГ), студенты понимают и осознают, что активно и успешно взаимодействовать на межкультурном уровне в поликультурной среде можно при условии, что его участники понимают представителей другой культуры и умеют пользоваться этим.

Вместе с тем показатель открытости и уважительного отношения к представителям другой культуры, культурным различиям, который был на первом месте по значимости на констатирующем этапе, показал более низкий прирост: 11 %, что составило 30 % (против 19 %).

Если до формирующего этапа коррекция своего поведения для предупреждения непониманий и преодоления конфликтов составляла 16 %, а знания о культуре как феномене вообще: о разных культурах, их специфике, сходствах и различиях – 14 %, то после него они увеличились на 8 %. Это составило 24 % и 22 % указанных показателей соответственно.

Вырос также показатель самостоятельного поиска знаний о других культурах и стал составлять 17 % против прежних 13 %. Только на 3 % вырос показатель значимости знаний в области основ межкультурной коммуникации (16 %), а стремление избегать необоснованных выводов и суждений о других культурах и их представителях, преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы (11 %) и проявление здорового любопытства к нормам и правилам поведения другого этноса (10 %) не изменились.

Наглядно динамика показателей МКК в ответах студентов на

констатирующем и контрольном этапах представлена в виде диаграммы на рисунке 15.

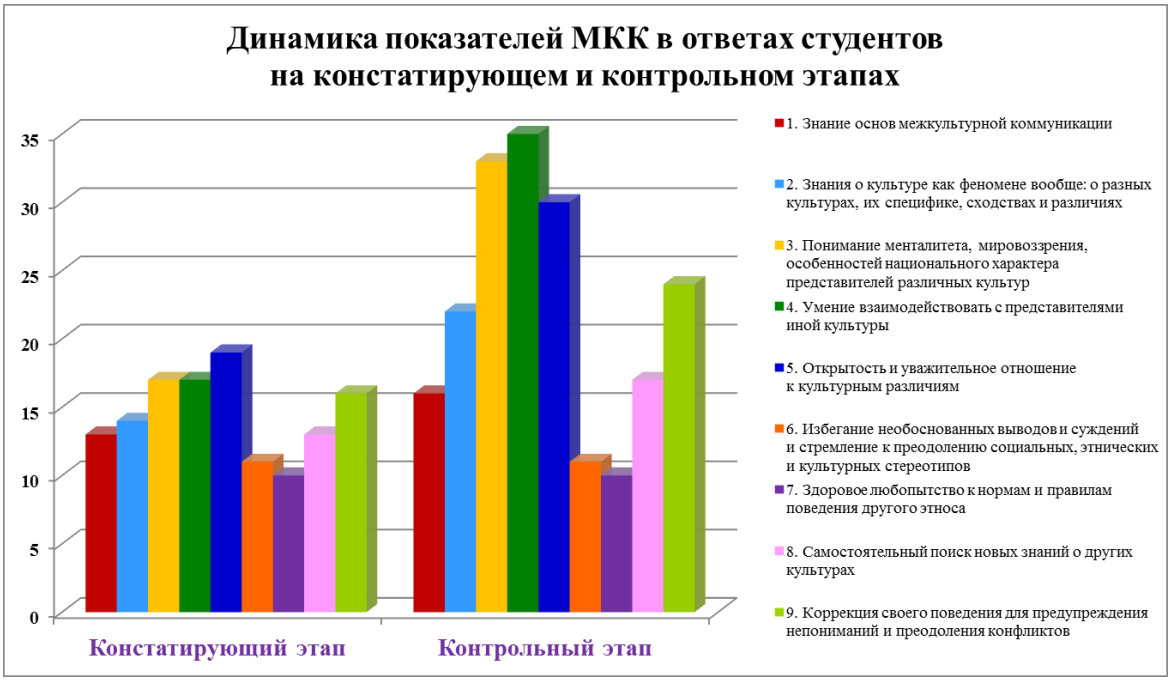



**Рисунок 15. Диаграмма: Динамика показателей МКК в ответах студентов на констатирующем и контрольном этапах**

Таким образом, представленное увеличение показателей значимости дало основание предположить, что пройденное студентами в ходе эксперимента обучение оказало влияние на процесс формирования межкультурной компетенции. Чтобы определить, степень и направление этого влияния, необходимо было сначала выявить уровень сформированности межкультурной компетенции на контрольном этапе. Для этого была использована та же процедура для сбора данных и их обработки, что и на констатирующем этапе исследования, при этом, как уже было отмечено ранее, были применены, те же методы и измерительные материалы. Во избежание необоснованного повторения измерительные материалы, используемые в данном исследовании, представлены в сводной таблице (Таблица 7. Измерительные материалы в эксперименте).

*Таблица 7*

**Измерительные материалы в эксперименте**

| **Метод оценивания** | **Способ оценивания** | **Компоненты межкультурной компетенции** | | | **Подход к оцениванию** |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Когнитивно-знаниевый компонент** | **Коммуникативно-деятельностный компонент** | **Ценностно-эмоциональный компонент** | |
| Самонаблюдение | Самооценивание | Анкета «Диагностика межкультурной эрудированности студентов | Анкета «Умения межкультурного общения» | «Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко» | Количественный |
| | | | Анкета «Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения» | Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича | Качественный |
| Наблюдение, анализ | Внешнее оценивание | Опросник «Письменное интервью» | | | |
| | | Практическая работа с заданиями-маркёрами | Тестирование с использованием диагностических карточек | Ситуативное моделирование «Перестановка ролей» | Количественный |

Уровень сформированности МКК студентов проверялся тем же образом, что на констатирующем этапе: сначала выявлялся уровень каждого компонента МКК, затем определялся уровень МКК студентов в целом. Моменты, имеющие наиболее важное значение для данного исследования, представлены в *Приложении 16. Анализ результатов выявления уровня сформированности компонентов МКК студентов филологических факультетов (контрольный этап)*.

В результате измерения уровня *когнитивно-знаниевого компонента* МКК в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе ОЭР были получены следующие данные. В ЭГ 19 студентов (что составляет 58 %) выполнили задания соответственно критериям продвинутого уровня против 6 респондентов (18 %) на констатирующем этапе, что указывает на существенный сдвиг показателей – приращение в 40 %. Количество испытуемых, продемонстрировавших результаты, соответствующие среднему уровню когнитивно-знаниевого компонента МКК, увеличилось незначительно: 11 респондентов (33 %) против 10 (30 %). Соответственно критериям низкого уровня выполнили задания только 3 студента (9 %), что на 43 % меньше, чем на констатирующем этапе (17 студентов – 52 %). В целом можно отметить положительную динамику в формировании когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов в ЭГ.

Результаты в КГ существенно отличаются от последних в ЭГ, они гораздо ниже. Вместе с тем эти результаты оказались очень близкими, хотя и не идентичными данным, полученным на констатирующем этапе. Так, в КГ 8 будущих филологов (23 %) выполнили задания соответственно низкому уровню, 20 студентов (57 %) показали средние результаты и 7 респондентов (20 %) обнаружили знания, соответствующие продвинутому уровню исследуемого компонента. Это означает, что уровень когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов в КГ почти не изменился. Количество испытуемых, продемонстрировавших результаты, соответствующие низкому и продвинутому уровню, уменьшилось соответственно на 8 % и 3 %, а количество продемонстрировавших знания и понимания, соответствующие среднему уровню, увеличилось на 11 %.

Из вышеизложенного следует, что и в ЭГ, и в КГ произошло изменение показателей уровня сформированности когнитивно-знаниевого компонента. Однако в КГ оно существенно меньше, чем в ЭГ. Небольшую, но всё-таки положительную динамику показателей анализируемого уровня у студентов КГ можно объяснить тем, что, с одной стороны, они проходили обучение согласно

учебному плану, что предполагает усвоение и накопление определённого количества новых знаний, в том числе и межкультурных. С другой – участие в эксперименте могло вызвать интерес к исследуемой проблеме, и это стало стимулом для самостоятельного поиска новых межкультурных знаний студентами КГ.

Анализ результатов выявления уровня сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК на контрольном этапе в ЭГ позволил зафиксировать существенное увеличение показателей уровня знаний и пониманий студентов, прошедших экспериментальное обучение. В целом положительные сдвиги в показателях в ЭГ и их незначительные изменения в КГ могут свидетельствовать о том, что специально созданные в ходе экспериментального обучения условия способствовали формированию более высокого и качественного уровня когнитивно-знаниевого компонента МКК студентов.

В свою очередь, измерение уровня *коммуникативно-деятельностного компонента МКК* на контрольном этапе ОЭР позволило зафиксировать следующие результаты. В ЭГ количество студентов, продемонстрировавших владение продвинутым уровнем исследуемого компонента, составило 10 человек (30 %) против 2-х (6 %) на констатирующем этапе. На среднем уровне справились с заданиями 16 (48 %) респондентов против 5 (15 %), на низком – 7 (21 %) против 26 (79 %). Полученные результаты указывают на то, что в ЭГ в целом уровень показателей сформированности коммуникативно-деятельностного компонента МКК вырос (продвинутый уровень: + 24 %, средний: + 33 %).

Вместе с тем в КГ результаты, выявленные на контрольном этапе, несущественно отличаются от полученных ранее. Так, количество выполнивших задания на продвинутом и низком уровне уменьшилось на 3 % и 6 % соответственно, и увеличилось на среднем уровне на 9 %. В результате, соответствие продвинутому уровню исследуемого компонента не

продемонстрировал никто, среднему – 12 (34 %) студентов, низкому – 23 (66 %) испытуемых.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что в ЭГ динамика со знаком плюс показателей уровня коммуникативно-деятельностного компонента межкультурной компетенции и их незначительное изменение в КГ указывают на то, что специально организованные в ходе экспериментального обучения условия способствовали росту уровня данного компонента МКК у студентов ЭГ.

При выявлении уровня *ценностно-эмоционального компонента* МКК студентов на контрольном этапе ОЭР также была зафиксирована динамика его показателей. Так в ЭГ на 7 (+ 21 %) увеличилось число студентов, обладающих продвинутым уровнем данного компонента, и это составило 10 человек (30 %) против 3 (9 %) на констатирующем этапе. Увеличилось на 5 (+ 15 %) число тех, кто показал результаты, соответствующие среднему уровню, и это составило 14 респондентов (42 %) против 9 (27 %). Количество продемонстрировавших низкий уровень, уменьшилось на 12 человек (– 37 %) и составило 9 студентов (27 %) против 21 (64 %) на констатирующем этапе.

Результаты, полученные в КГ, гораздо ниже, чем в ЭГ. Однако они не равны тем, которые были получены на констатирующем этапе. Уменьшилось число обладающих продвинутым и средним уровнем исследуемого компонента МКК (по – 3 %) и увеличилось количество тех, кто показал результаты, соответствующие низкому уровню (+ 6 %). Это составило: на продвинутом уровне – 5 (14 %) студентов, на среднем – 12 (34 %), низком – 18 (51 %).

Таким образом, на контрольном этапе ОЭР были выявлены показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ. Для сопоставления данные, полученные на констатирующем этапе и на контрольном, в процентном соотношении были сведены в таблицу 8 (Таблица 8. Показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ЭР).

*Таблица 8*

**Показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР**

| Уровни компонентов МКК | Экспериментальная группа % (n = 33) | | | | | | Контрольная группа % (n = 35) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Компоненты МКК | | | | | | | | | | | |
| | Когнитивно-знаниевый | | Коммуникативно-деятельностный | | Ценностно-эмоциональный | | Когнитивно-знаниевый | | Коммуникативно-деятельностный | | Ценностно-эмоциональный | |
| | **Э 1** | **Э 2** | **Э 1** | **Э 2** | **Э 1** | **Э 2** | **Э 1** | **Э 2** | **Э 1** | **Э 2** | **Э 1** | **Э 2** |
| **Низкий** | 52 | 9 | 79 | 21 | 64 | 27 | 31 | 23 | 71 | 66 | 57 | 51 |
| **Средний** | 30 | 33 | 15 | 48 | 27 | 42 | 46 | 57 | 26 | 34 | 31 | 34 |
| **Продвинутый** | 18 | 58 | 6 | 30 | 9 | 30 | 23 | 20 | 3 | 0 | 11 | 5 |

**Э 1 – констатирующий этап ОЭР, Э 2 – контрольный этап.*

Сравнение данных позволяет зафиксировать изменение показателей сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов. Так, в ЭГ значительно уменьшились показатели низкого уровня и увеличились на среднем и продвинутом по всем компонентам. В КГ испытуемых на низком и продвинутом уровнях наблюдается отрицательная динамика показателей и небольшой их рост на среднем уровне. Важно при этом отметить, что изменение показателей в ЭГ студентов значительно больше, чем таковое в КГ.

Для определения уровня сформированности межкультурной компетенции в целом был использован тот же способ, что и на констатирующем этапе. В результате были получены данные, отражённые в таблице (Таблица 9. Уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапе ЭР).

*Таблица 9*

**Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР**

| Уровни МКК | Экспериментальная группа % (n = 33) | | Контрольная группа % (n = 35) | |
|---|---|---|---|---|
| | Э 1 | Э 2 | Э 1 | Э 2 |
| **Низкий** | 55 | 18 | 51 | 49 |
| **Средний** | 39 | 55 | 43 | 46 |
| **Продвинутый** | 6 | 27 | 6 | 6 |

*Э 1 – констатирующий этап ЭР, Э 2 – контрольный этап.*

Сопоставляя данные, представленные в таблице, можно отметить, что если на констатирующем этапе низкий, средний и продвинутый уровни сформированности МКК у студентов и ЭГ, и КГ были относительно равными (на 5% выше низкий в ЭГ и средний в КГ), то на контрольном этапе в экспериментальной группе показатель, соответствующий низкому уровню на 31 % ниже, чем в контрольной, а среднему и продвинутому – выше на 9 % и 21 % соответственно. Графическое представление данной информации отражено в диаграмме на рисунке 16.

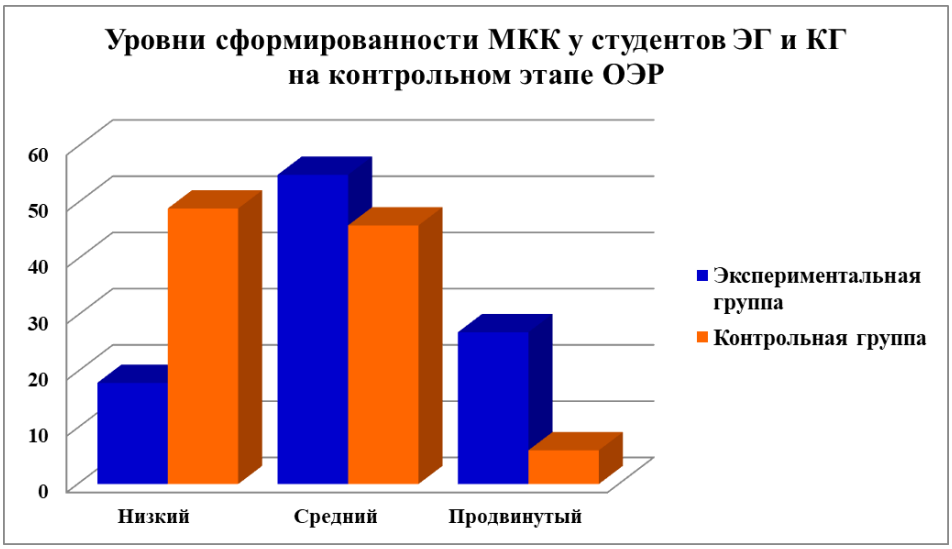



**Рисунок 16. Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР**

Вместе с тем, важно отметить и тот факт, что если результаты, зафиксированные в КГ на контрольном этапе не сильно отличаются от таковых,

полученных на констатирующем: уменьшился на 2 % показатель низкого уровня и увеличился для среднего на 3 %, то в ЭГ произошло значительное изменение показателей. Так, на контрольном этапе ЭР 27 % студентов продемонстрировали соответствие продвинутому уровню МКК против 6 % на констатирующем этапе, что на 21 % больше, в то время как низкий уровень зафиксирован у 18 % против 55 %, что на 37 % меньше. Количество студентов, которые справились с заданиями на среднем уровне, также возросло: 55 % против 39 %, то есть на 16 %. Наглядная демонстрация динамики уровней МКК у студентов ЭГ представлена на рисунке 17 в виде диаграммы.




**Рисунок 17. Динамика уровней МКК у студентов ЭГ**

Принимая во внимание то, что в ЭГ количество испытуемых, продемонстрировавших соответствие низкому уровню, уменьшилось, а среднему и продвинутому – увеличилось, можно было бы прийти к заключению, что перед нами *положительный сдвиг уровня сформированности МКК.* Однако чтобы получить свидетельство в пользу эффективности воздействия экспериментального обучения на студентов ЭГ, необходимо сначала выявить статистически значимое смещение (сдвиг) показателей. Для этого следует прибегнуть к помощи методов статистико-математической обработки результатов исследования.

К данным, полученным по порядковой шкале, применимы различные методы и критерии. Одним из вариантов, традиционно используемым в исследованиях для выявления сдвигов, произошедших под влиянием экспериментальных воздействий, при измерении одних и тех же показателей, зафиксированных у одних и тех же испытуемых ЭГ и КГ до и после воздействия, является достаточно простой *G-критерий знаков* (или *критерий Мак-Немара*) [160, с. 77]. Чтобы его использовать, необходимо свести данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах, в единую таблицу и определить число индивидуальных сдвигов студентов в ЭГ и КГ (Таблица 10. Индивидуальные сдвиги в ЭГ и КГ).

*Таблица 10*

**Индивидуальные сдвиги в ЭГ и КГ**

| № п/п | Код респ-та | Уровни | | Сдвиг | № п/п | Код респ-та | Уровни | | Сдвиг | № п/п | Код респ-та | Уровни | | Сдвиг |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Э 1 | Э 2 | | | | Э 1 | Э 2 | | | | Э 1 | Э 2 | |
| **ЭГ** | | | | | | | | | | | | | | |
| **1.** | Э 01 | С | П | + | **12.** | Э 12 | Н | С | + | **23.** | Э 23 | Н | С | + |
| **2.** | Э 02 | П | П | 0 | **13.** | Э 13 | С | С | 0 | **24.** | Э 24 | Н | С | + |
| **3.** | Э 03 | С | П | + | **14.** | Э 14 | Н | Н | 0 | **25.** | Э 25 | С | С | 0 |
| **4.** | Э 04 | Н | С | + | **15.** | Э 15 | С | П | + | **26.** | Э 26 | С | С | 0 |
| **5.** | Э 05 | Н | С | + | **16.** | Э 16 | Н | С | + | **27.** | Э 27 | Н | Н | 0 |
| **6.** | Э 06 | П | П | 0 | **17.** | Э 17 | Н | С | + | **28.** | Э 28 | Н | П | + |
| **7.** | Э 07 | С | С | 0 | **18.** | Э 18 | Н | С | + | **29.** | Э 29 | Н | Н | 0 |
| **8.** | Э 08 | С | П | + | **19.** | Э 19 | С | П | + | **30.** | Э 30 | Н | С | + |
| **9.** | Э 09 | Н | С | + | **20.** | Э 20 | С | С | 0 | **31.** | Э 31 | С | П | + |
| **10.** | Э 10 | Н | С | + | **21.** | Э 21 | Н | Н | 0 | **32.** | Э 32 | С | С | 0 |
| **11.** | Э 11 | Н | Н | 0 | **22.** | Э 22 | С | С | 0 | **33.** | Э 33 | Н | Н | 0 |
| **КГ** | | | | | | | | | | | | | | |
| **1.** | К 01 | С | Н | - | **13.** | К 13 | С | Н | - | **25.** | К 25 | С | С | 0 |
| **2.** | К 02 | Н | С | + | **14.** | К 14 | Н | Н | 0 | **26.** | К 26 | Н | Н | 0 |
| **3.** | К 03 | С | С | 0 | **15.** | К 15 | С | С | 0 | **27.** | К 27 | Н | Н | 0 |
| **4.** | К 04 | С | С | 0 | **16.** | К 16 | С | С | 0 | **28.** | К 28 | Н | Н | 0 |
| **5.** | К 05 | П | П | 0 | **17.** | К 17 | С | С | 0 | **29.** | К 29 | С | С | 0 |
| **6.** | К 06 | Н | Н | 0 | **18.** | К 18 | Н | Н | 0 | **30.** | К 30 | С | С | 0 |
| **7.** | К 07 | Н | Н | 0 | **19.** | К 19 | Н | Н | 0 | **31.** | К 31 | С | С | 0 |
| **8.** | К 08 | Н | Н | 0 | **20.** | К 20 | Н | С | + | **32.** | К 32 | П | П | 0 |
| **9.** | К 09 | С | Н | - | **21.** | К 21 | Н | С | + | **33.** | К 33 | Н | Н | 0 |
| **10.** | К 10 | С | С | 0 | **22.** | К 22 | Н | Н | 0 | **34.** | К 34 | Н | Н | 0 |
| **11.** | К 11 | Н | Н | 0 | **23.** | К 23 | Н | С | + | **35.** | К 35 | Н | Н | 0 |
| **12.** | К 12 | С | С | 0 | **24.** | К 24 | С | С | 0 | | | | | |

*Э 1 – констатирующий этап ОЭР, Э 2 – контрольный этап.*
*Н – низкий уровень, С – средний, П – продвинутый.*

Переход испытуемого на следующий, более высокий уровень является положительным сдвигом (обозначение в таблице: «+»), на низший уровень – отрицательным («–»). Если конечный уровень соответствует первоначальному, то есть не изменился – нулевой сдвиг («0»).

Путём сравнения индивидуальных сдвигов студентов было выявлено число ненулевых сдвигов в ЭГ – 18, в КГ – 7. Значит, можно использовать данный критерий.

В ЭГ направление типичного сдвига – положительное. Отрицательных сдвигов нет.

$$G_{эксп} = 0.$$

$$G_{кр} = \begin{cases} 5\ (p \le 0.05) \\ 3\ (p \le 0.01) \end{cases}$$

$$G_{эксп} < G_{кр}$$

Значит преобладание типичного – положительного – сдвига в ЭГ неслучайно.

В КГ можно сразу отметить преобладание нулевых сдвигов. И всё же, так как при использовании G-критерия необходимо учитывать только положительные и отрицательные сдвиги, проведём вычисления. Типичный сдвиг в КГ – положительный (+4), отрицательных сдвигов – 3.

$$G_{эксп} = 3.$$

$$G_{кр} = \begin{cases} \\ 0\ (p \le 0.05) \\ 0\ (p \le 0.01) \end{cases}$$

$$G_{эксп} > G_{кр}$$

Значит, преобладание положительного сдвига в КГ случайно, то есть в этой группе не произошло сколько-нибудь значимых изменений между констатирующим и контрольным этапами.

Кроме того, так как в экспериментальной группе выявлен достоверный положительный сдвиг, а в контрольной установлена его случайность, можно сделать вывод, что по выраженности однонаправленного сдвига между этими группами различия достоверны.

Таким образом, можно утверждать, что влияние фактора – экспериментального обучения в ЭГ – выявлено. Другими словами, сдвиг в сторону повышения уровня межкультурной компетенции у студентов ЭГ после проведённого контролируемого воздействия является *значимым и достоверным* ($p \leq 0.01$).

Вместе с тем, необходимо получить свидетельство того, что этот сдвиг обусловлен именно проведением экспериментального обучения, то есть обосновать связь между воздействием и его результатом. Для этого следует установить отсутствие достоверных статистических различий между указанными группами на констатирующем этапе.

Если при использовании G-критерия мы исследовали зависимые группы до и после экспериментального воздействия, то теперь необходимо сопоставить независимые выборки. В связи с тем, что ещё одним фундаментальным признаком изучаемых совокупностей, то есть ЭГ и КГ является их объём (не более 60 членов: ЭГ – 33 человека, в КГ – 35) целесообразно в данном случае применить *U-критерий Манна-Уитни* [160, с. 49].

На основе индивидуальных значений (количества балов, набранных каждым из испытуемых на констатирующем этапах) и последующем их ранжировании была составлена таблица подсчета ранговых сумм по выборкам студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР (Таблица 11. Подсчёт ранговых сумм в ЭГ и КГ на констатирующем этапе).

*Таблица 11*

## Подсчёт ранговых сумм в ЭГ и КГ на констатирующем этапе

| № п/п | Код респ-та | Кол-во баллов | | Ранг | | № п/п | Код респ-та | Кол-во баллов | | Ранг | | № п/п | Код респ-та | Кол-во баллов | | Ранг | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | | | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | | | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| **1.** | К 22 | | 67 | | 1 | **24.** | Э 17 | 104 | | 25,5 | | **47.** | К 01 | | 129 | | 47 |
| **2.** | Э 14 | 69 | | 2,5 | | **25.** | Э 24 | 104 | | 25,5 | | **48.** | К 29 | | 129 | | 47 |
| **3.** | Э 29 | 69 | | 2,5 | | **26.** | К 07 | | 104 | | 25,5 | **49.** | Э 15 | 137 | | 50 | |
| **4.** | К 27 | | 71 | | 4 | **27.** | К 23 | | 104 | | 25,5 | **50.** | К 09 | | 137 | | 50 |
| **5.** | Э 11 | 76 | | 5 | | **28.** | Э 18 | 105 | | 28 | | **51.** | К 16 | | 137 | | 50 |
| **6.** | К 19 | | 77 | | 6 | **29.** | Э 23 | 107 | | 29,5 | | **52.** | К 03 | | 139 | | 52 |
| **7.** | К 11 | | 81 | | 7 | **30.** | К 20 | | 107 | | 29,5 | **53.** | Э 03 | 143 | | 53 | |
| **8.** | К 33 | | 82 | | 8 | **31.** | Э 28 | 108 | | 31,5 | | **54.** | К 24 | | 146 | | 54 |
| **9.** | Э 21 | 84 | | 9,5 | | **32.** | К 21 | | 108 | | 31,5 | **55.** | К 04 | | 157 | | 55 |
| **10.** | К 26 | | 84 | | 9,5 | **33.** | Э 05 | 109 | | 34 | | **56.** | Э 08 | 158 | | 56,5 | |
| **11.** | Э 12 | 86 | | 11 | | **34.** | К 02 | | 109 | | 34 | **57.** | К 25 | | 158 | | 56,5 |
| **12.** | Э 16 | 87 | | 12 | | **35.** | К 35 | | 109 | | 34 | **58.** | К 31 | | 161 | | 58 |
| **13.** | Э 10 | 89 | | 13 | | **36.** | К 08 | | 110 | | 36 | **59.** | Э 31 | 164 | | 59 | |
| **14.** | Э 27 | 91 | | 15 | | **37.** | К 13 | | 111 | | 37 | **60.** | К 30 | | 174 | | 60 |
| **15.** | Э 30 | 91 | | 15 | | **38.** | Э 07 | 113 | | 38,5 | | **61.** | Э 01 | 176 | | 61,5 | |
| **16.** | К 14 | | 91 | | 15 | **39.** | Э 20 | 113 | | 38,5 | | **62.** | К 10 | | 176 | | 61,5 |
| **17.** | Э 33 | 96 | | 17,5 | | **40.** | Э 25 | 114 | | 40 | | **63.** | К 17 | | 177 | | 63 |
| **18.** | К 34 | | 96 | | 17,5 | **41.** | Э 13 | 118 | | 41 | | **64.** | Э 19 | 180 | | 64 | |
| **19.** | Э 04 | 98 | | 19 | | **42.** | К 15 | | 119 | | 42 | **65.** | Э 06 | 196 | | 65 | |
| **20.** | К 18 | | 99 | | 20 | **43.** | К 12 | | 122 | | 43 | **66.** | К 32 | | 197 | | 66 |
| **21.** | Э 09 | 100 | | 21,5 | | **44.** | Э 22 | 128 | | 44,5 | | **67.** | Э 02 | 200 | | 67 | |
| **22.** | К 28 | | 100 | | 21,5 | **45.** | Э 26 | 128 | | 44,5 | | **68.** | К 05 | | 209 | | 68 |
| **23.** | К 06 | | 102 | | 23 | **46.** | Э 32 | 129 | | 46 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | **∑ рангов группах** | | | **1087,5** | | **1258,5** |
| | | | | | | | | | | | | **Общая сумма рангов** | | | | | **2346** |

Значение $U_{эмп}$ определялось по формуле:

$$U_{эмп} = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x \ ,$$

где $n_1$ – количество испытуемых в первой выборке;

$n_2$ – количество испытуемых во второй выборке;

$T_x$ – большая из двух ранговых сумм;

$n_x$ – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

$U_{эмп} = 526$

$$Uкр = \begin{cases} 442\ (p \le 0.05) \\ 387\ (p \le 0.01) \end{cases}$$

$U_{эмп} > U_{кр}$

Итак, достоверных статистических различий в ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования не выявлено.

Таким образом, использование статистических методов математической обработки данных позволяет утверждать, что *в ЭГ уровень сфомированности МКК студентов значительно повысился вследствие организованного педагогического воздействия, в то время как, в КГ, не подвергшейся ему, значимых изменений не произошло*. Для наглядного представления полученных результатов используем метод диаграмм (рисунок 18).

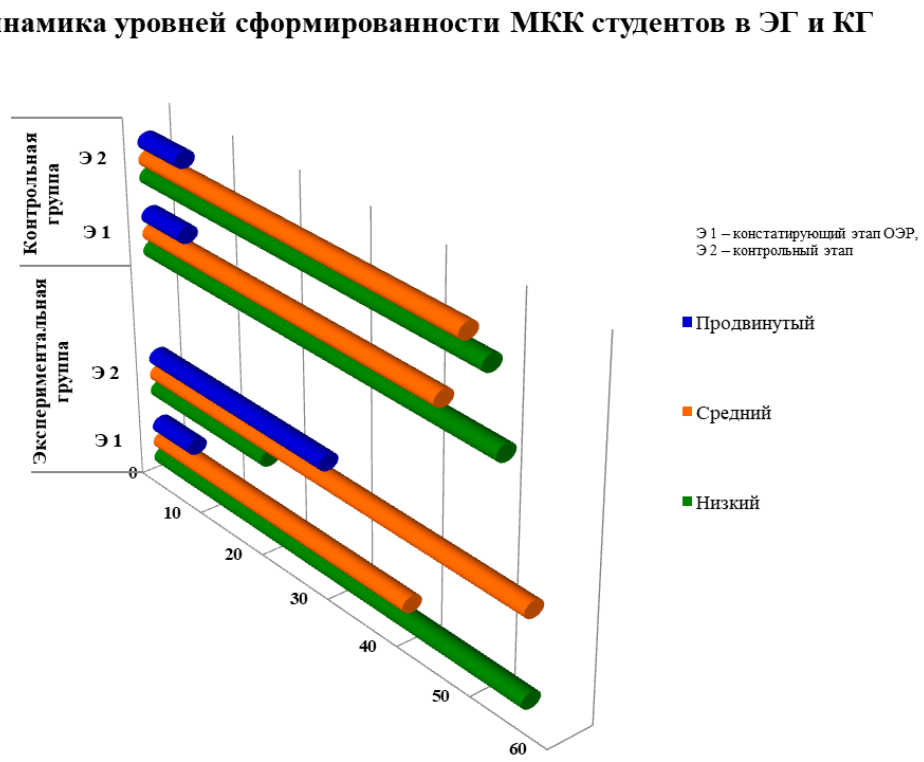



**Рисунок 18. Динамика уровней сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов в ЭГ и КГ**

Подводя итог вышеизложенному, отметим следующее. Использование статистических методов математической обработки данных позволило получить свидетельство в пользу выдвинутой экспериментальной гипотезы и установить, что ***специально созданные педагогические условия (экспериментальное обучение – формирующий этап эксперимента) способствуют формированию более высокого и качественного уровня межкультурной компетенции студентов***.

Проведённый эксперимент обеспечил доказательность положений гипотезы, подтвердил эффективность разработанной модели и обеспечивающего её содержательно-технологического комплекса, позволяющих усовершенствовать и повысить уровень сформированности межкультурной компетенции у студентов.

Следует также отметить, что в процессе опытно-экспериментальной работы мы получили результаты, которые после анализа и обобщения дали целостное, комплексное представление о состоянии уровня сформированности МКК у участвовавших в эксперименте студентов. Вместе с тем общий анализ полученных результатов показывает, что даже при использовании специальной методики уровень владения компетенцией не достигает 100 %. Этот факт подтверждает, что уровень межкультурной компетенции может и должен постоянно повышаться, и даже стопроцентный результат не будет свидетельствовать о том, что личность достигла абсолютного показателя и далее развиваться в данной сфере не может. После достижения такого результата перед личностью ставятся другие цели и задачи, достигая которые она повышает свой уровень в рассматриваемой сфере.

В заключение необходимо подчеркнуть, что сведения, полученные в ходе данного исследования, могут быть напрямую перенесены в практику и использоваться в качестве методических рекомендаций в педагогической деятельности, поскольку проведенный эксперимент являлся естественным.

## Выводы по главе II

Опытно-экспериментальная работа по внедрению педагогической теоретической модели формирования МКК студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы, проведённая в процессе данного исследования, состояла из 4 взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов. На подготовительном этапе было осуществлено её планирование, формулирование целей и задач; определение варьируемых и неварьируемых условий опытного обучения; разработка критериев уровней сформированности МКК; построение процедуры их измерения; подбор, модификация и создание измерительных материалов для оценивания МКК.

Цель ОЭР: определить и апробировать комплексное содержательно-технологическое обеспечение модели формирования МКК студентов филологических факультетов средствами русской литературы и на основе выявленной динамики развития качеств студентов установить его эффективность.

Констатирующий этап ОЭР включал формирование и подготовку контрольной и экспериментальной групп; определение начального уровня сформированности МКК у студентов КГ и ЭГ; анализ полученных данных.

На формирующем этапе – собственно внедрении и апробации разработанной педагогической модели – студенты ЭГ были включены в специально организованные условия по формированию МКК средствами русской литературы, в то время как учащиеся из КГ были задействованы в учебном процессе по изучению ими педагогических дисциплин, в соответствии с учебным планом КГПУ им. И. Крянгэ.

Содержание экспериментального обучения составил внедрённый в профессиональную подготовку студентов филологического факультета указанного вуза авторский элективный курс: «Русская литература сквозь призму национального характера».

Изучение элективного курса реализовалось посредством использования инновационно-комплексной методики формирования МКК средствами русской литературы (методический аппарат, отражающий этапы работы с художественным текстом, её особенности и последовательность) и педагогических технологий, направленных на формирование более высоко уровня каждого из компонентов межкультурной компетенции студентов: ♦ *«круглый стол»* с использованием аудиовизуальных средств обучения для когнитивно-знаниевого компонента; ♦ *проектны*е технологии и *кейс-стади* для становления коммуникативно-деятельностного компонента; ♦ *тренинговые* и *игровые* технологии, направленные на формирование ценностно-эмоционального компонента межкультурной компетенции студентов.

В ходе контрольного, заключительного, этапа ОЭР с помощью методов, методик и измерительных материалов, использованных на констатирующем этапе, была проведена диагностика уровня сформированности межкультурной компетенции студентов, участвующих в эксперименте. Полученные результаты были проанализированы, обобщены и соотнесены с соответствующими данными, выявленными на констатирующем этапе.

Использование статистических методов математической обработки данных позволило получить свидетельство в пользу выдвинутой гипотезы и установить, что специально созданные условия экспериментального обучения – внедрение в профессиональную подготовку студентов-филологов авторского курса «Русская литература сквозь призму национального характера», методической основой которого является методика формирования МКК студентов филологических факультетов, – способствуют формированию более высокого и качественного уровня исследуемой компетенции.

Проведенный эксперимент обеспечил доказательность положений гипотезы данного исследования, подтвердил эффективность разработанной модели и обеспечивающего её содержательно-технологического комплекса, позволяющих усовершенствовать и повысить уровень сформированности МКК студентов филологических факультетов вузов РМ средствами русской литературы.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило прийти к следующим общим выводам.

Для будущего учителя русского языка и литературы формирование межкультурной компетенции имеет профессиональное значение, так как именно ему предстоит жить и функционировать в поликультурном обществе и стремиться выстраивать межкультурный диалог между представителями всех национальностей, населяющих Молдову, правильно понимать их сходства и различия, знать и принимать их ценности, традиции и образ жизни.

**Межкультурная компетенция студентов филологических факультетов** – это *интегрированное* личностное образование, которое выражается в способности интерпретировать художественные тексты, в нашем случае русскоязычные, подвергать их ***межкультурно-компаративному*** анализу с целью глубокого познания как русской, так и своей родной культуры (молдавской, гагаузской, украинской, болгарской, цыганской и др.). Сформированная средствами русской литературы, которая утверждает идеи культурного многообразия и культурной терпимости, межкультурная компетенция

♦ *способствует* выстраиванию диалога между представителями разных культур, посредством которого достигается понимание и воспитывается потребность сопричастности людей разных национальностей друг другу;

♦ *обеспечивает* доступную и точную передачу мысли и чувства в условиях поликультурного пространства;

♦ *приближает* решение проблемы «своего и чужого» – важнейшей в межкультурной коммуникации.

**В структуру** межкультурной компетенции студента филологического факультета входят **три компонента**. ***Когнитивно-знаниевый*** компонент отражает её нормативную основу. Он включает *знание* и *понимание основ межкультурной коммуникации* и *культурно-специфические знания*,

направленные на понимание особенностей представителей различных культур, мотивированности их поведенческих моделей; зависимости образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для данной культуры особенностей мышления; национально-культурных различий и обусловленности ими различного видения и оценки каждой культурой одних и тех же явлений.

***Коммуникативно-деятельностный*** компонент закрепляет способность личности к решению типичных и нестандартных задач межкультурного взаимодействия. Его содержание представлено тремя составляющими: *компаративной* (умения идентифицировать, анализировать, критически оценивать и сравнивать факты, события, феномены и ценностные идеалы различных культур), *интерпретационной* (умения выявлять, объяснять проявления культуры, а также поведение субъектов межкультурного общения) и *стратегической* (умения использовать знания, планировать собственное поведение, предвосхищать и разрешать, в случае необходимости, культурные конфликты).

***Ценностно-эмоциональный*** компонент в структуре межкультурной компетенции студента филологического факультета является смыслообразующим, а его функционирование обеспечивает соединение в единое целое когнитивно-знаниевых и коммуникативно-деятельностных свойств личности. Данный компонент включает *ценностную* (знание и понимание ценностно-смысловых констант, умение определять их действенность и сферу применения) и *эмоциональную* (открытость, уважение, эмпатия, толерантность, способность преодолевать стереотипы и предубеждения) составляющие.

**Дидактическая модель формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы** разработана на основе ✓*компетентностного* (формирование компетенций – способности самостоятельно решать задачи в процессе межкультурного общения), ✓*деятельностного* (ориентация на

деятельность в условиях межкультурного диалога), ✓*системного* (логичная связь всех модулей), ✓*межкультурного* (опора на осознание различий культур, их сравнение, анализ и интерпретацию), ✓*культурологического* (опора на выявление и освоение культурных ценностей, особенностей другой культуры), ✓*аксиологического* (направленность на принятие и проекцию существующих ценностей человечества в личностные ориентиры), ✓*антропоцентрического* (организация процесса с опорой на самообразование и активизацию внутренней активности студентов) подходов. Указанные теоретико-педагогические подходы, определили *принципы*, на которых базировалось выстраивание модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов. Это принципы *культуросообразности, учёта родной этнокультуры учащихся, «сталкивания контрастных моделей», эмпатии, рефлективности, актуализации результатов обучения, диалога культур*.

Модель формирования межкультурной компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов филологических факультетов представляет собой ***целостную систему*** и включает *целевой, методологический, содержательный, технологический, диагностический* и *результативный* блоки. Каждый блок решает конкретную задачу и, взятый в отдельности, *не* достигает поставленной в исследовании цели. Достижение цели возможно только при *взаимодействии совокупности блоков модели*. Системообразующим ядром модели формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы является ***художественный текст***. Результатом – становление межкультурной личности.

**Межкультурная личность** – это личность, обладающая сформированной межкультурной компетенцией. Такая личность готова к жизни и общению в межкультурной среде, то есть ***способна/ умеет***

▪ *воспринимать* другую культуру как равноценную своей и *уважать* её;

▪ *мыслить* в парадигме ценностных ориентаций другой национальной культуры и поэтому *понимать* мысли, чувства, поведение её представителей;

▪ *выстраивать* межкультурный диалог на основе верной интерпретации ценностных позиций другой культуры (быть ***культурным медиатором***);

▪ *проявлять* эмпатию и толерантность, межкультурную сензитивность и лояльность, безоценочность реакций.

**Содержательно-технологическое обеспечение модели** составил *авторский* элективный *курс* ***«Русская литература сквозь призму национального характера».*** Данный курс по своему содержанию и организации удачно встраивается в систему профессионально ориентированного обучения и служит *целям* погружения будущих учителей русского языка и литературы в контекст выбранной ими профессии, что позволяет повысить уровень сформированности межкультурной компетенции будущих выпускников, и, как следствие, их конкурентоспособность в виду явной междисциплинарности предлагаемого курса.

В основу курса заложена *инновационно-комплексная методика* изучения русской литературы, она *включает* развернутый методический аппарат (этапы работы с художественным текстом, её особенности и последовательность; система упражнений, заданий, приёмы и способы, направленные на выявление, восприятие, понимание и осмысление национально-культурного компонента изучаемых произведений).

Реализация курса требует применения *педагогических технологий*, направленных на формирование более высоко уровня каждого из компонентов межкультурной компетенции студентов-филологов: ♦ технологии «*круглый стол*» для когнитивно-знаниевого компонента; ♦ *проектных* технологий и технологии *кейс-стади* для становления коммуникативно-деятельностного компонента; ♦ *тренинговых* и *игровых* технологий, направленных на

формирование ценностно-эмоционального компонента межкультурной компетенции студентов.

Внедрение модели формирования межкультурной компетенции осуществлялось посредством проведения опытно-экспериментальной работы, включающей четыре этапа. *Цель* – определить и апробировать комплексное содержательно-технологическое обеспечение модели и на основе выявленной динамики развития качеств студентов установить его эффективность. В ходе *подготовительного* этапа проведено её планирование, формулирование целей и задач; построение процедуры измерения; подбор, адаптация и создание авторских измерительных материалов для оценивания межкультурной компетенции. Объектом оценивания выступили структурные компоненты межкультурной компетенции: когнитивно-знаниевый, коммуникативно-деятельностный и ценностно-эмоциональный. Уровень сформированности каждого из данных компонентов оценивался отдельно с целью определения его динамики в ходе опытно-экспериментальной работы. В качестве субъектов оценивания выступили, с одной стороны, сами испытуемые, а с другой – преподаватели, участвовавшие в эксперименте.

Результатом *констатирующего* этапа явились данные, продемонстрировавшие у большей части респондентов (ЭГ – 55 %, КГ – 51 %) *низкий* уровень сформированности межкультурной компетенции, который является недостаточным для успешного взаимодействия в поликультурном обществе. На *формирующем* этапе опытно-экспериментальной работы проведено запланированное экспериментальное обучение студентов ЭГ, что позволило на *контрольном* этапе констатировать, что компоненты межкультурной компетенции у них получили развитие, а в целом уровень сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов ЭГ значительно повысился. Если на констатирующем этапе низкий, средний и продвинутый уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов и ЭГ, и КГ были относительно равными (на 5% выше низкий в ЭГ и средний в КГ), то на контрольном этапе в ЭГ показатель, соответствующий

низкому уровню на 31 % ниже, чем в контрольной, а среднему и продвинутому – выше на 9 % и 21 % соответственно.

Использование статистических методов обработки данных позволило получить свидетельство в пользу выдвинутой экспериментальной гипотезы и установить, что специально созданные педагогические условия – внедрение в профессиональную подготовку студентов филологического факультета КГПУ им. И. Крянгэ авторского элективного курса «Русская литература сквозь призму национального характера» – способствуют формированию более высокого и качественного уровня межкультурной компетенции студентов.

В целом, проведённый эксперимент доказал положения выдвинутой гипотезы, подтвердил эффективность выстроенной модели и обеспечивающего её содержательно-технологического комплекса.

Настоящее исследование не претендует на рассмотрение всех аспектов проблемы формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов. В работе предложен один из возможных эффективных способов повышения качества образования будущих учителей русского языка и литературы. Перспективой дальнейшего исследования представляется более полная и детализированная разработка *механизмов* формирования, *методов* мониторинга и *инструментов* диагностики межкультурной компетенции студентов с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, а также *комплекса программ* по формированию межкультурной компетенции средствами русской литературы.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

# СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

БГУ им. Алеку Руссо – Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо

КГ – контрольная группа

КГПУ им. И. Крянгэ – Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ

МГУ – Молдавский государственный университет

МК – межкультурная коммуникация

МКК – межкультурная компетенция

МСКО – Международная стандартная классификация образования

ООН – Организация Объединённых Наций

ОЭР – опытно-экспериментальная работа

РМ – Республика Молдова

ТГУ – Тираспольский государственный университет

ЭГ – экспериментальная группа

ЮНЕСКО – Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (англ. UNESCO – The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

# БИБЛИОГРАФИЯ

## Нормативно-правовые документы

1. Декларация принципов толерантности. Резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995. URL: http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php (дата обращения: 13.04.2018).

2. Закон об утверждении Концепции национальной политики Республики Молдова: Закон РМ от 19.12.2003 № 546-XV // Monitorul Oficial, 2004. № 1–5.

3. Закон о правах лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам, и правовом статусе их организаций: Закон РМ от 19.07.2001 № 382-XV // Monitorul Oficial, 2001. № 107.

4. Кодекс РМ № 152 от 17.07.2014 об образовании // Monitorul Oficial № 319–324. URL: http://lex.justice.md/ru/355156/ (дата обращения: 03.03.2018).

5. Культура Добрососедства. Куррикулум по факультативному предмету для 2-го и 3-го класса. МП РМ: Про-Дидактика / Никитченко А. – К, 2016. – 40 с.

6. Президент Республики Молдова. Игорь Додон. Призыв к единству и общественному согласию. 27 апреля 2020 // Комсомольская правда в Молдове URL: https://www.kp.md/online/news/3851748/ (дата обращения: 27.04.2020).

7. Учебные планы для начального, гимназического и лицейского образования на 2016–2017 учебный год / Ministerul Educației Al Republicii Moldova. Curriculum Național. – Кишинэу, 2017. – 50 с.

8. Cadrul naţional al calificărilor: Învăţământul Superior / Univ. de Stat din Moldova. – Chişinău: S. n., 2015. – 493 p.

9. Competences for Democratic Culture. Strasbourg Cedex. 2016. 76 p. URL: http://book.coe.int (дата обращения: 04.02.2018).

10. Educaţie intercultural. Curriculum şcolar clasele I–IX / MŞE / aut.: Pogolşa L., Petrovschi N., Samoilenco V., Uzicov N. – Chişinău, 2012. – 22 p.

11. Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii. Curriculum opțional preuniversitar / ME RM: Pro Didactica / Autori: Goraş V., Sclifos L. – Chișinău, 2015. – 33 p.

12. Planul de studii. Specialitatea «Limba şi Literatura Rusă şi Limba Engleză». Licenţă. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă / comp. G. Topor. – Chișinău, 2018. – 13 p.

13. Planul de învăţământ. Specialitatea «Limba şi Literatura Rusă şi Limba Engleză». Licenţă. Universitatea de Stat din Moldova / V. Nosov. – Chișinău, 2017. – 10 p.

14. Planul de învăţământ. Specialitatea «Limba şi Literatura Rusă şi Limba Engleză». Licenţă. Universitatea de Stat din Tiraspol / comp. O. Gherlovan, V. Zdraguş. – Chișinău, 2013. – 13 p.

**Источники на кириллице**

15. Александров, В. Б. От общечеловеческих ценностей к межкультурной ценностной реальности // Управленческое консультирование. 2016. № 7. С. 137–145.

16. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс. – 1999. – 375 с.

17. Андриенко, А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с.

18. Анненкова, А. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. С. 121–125.

19. Антипов, Г. А. и др. Текст как явление культуры / Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. – Новосибирск: Наука, Сиб. Отд-е, 1989. – 197 с.

20. Арефьев, А. Л. Республика Молдова /Русский язык на рубеже XX–XXI веков. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. – 482 с.

21. Арутюнова, Е. М. Язык как базовый элемент культуры и зоны риска в социальном пространстве // Социологическая наука и социальная практика. 2016. № 4 (16). С. 106–113.

22. Арчакова, Р. А., Арчаков, Р. А., Белогуров, А. Ю. Межкультурная компетентность и особенности её формирования в современном вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 7. С. 19–26.

23. Байденко, В. И., Селезнева, Н. А. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: моногр. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 206 с.

24. Барбэнягрэ, А. А., Герлован, О. К., Гетьманенко, Н. И. Инновационный курс по интеркультурной коммуникации для магистрантов и не только // Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации. М.: МПГУ, 2010. С. 30–36.

25. Бахтин, М. М. Диалог // Собр. соч.: в 7 т. – М., 1996. Т. 5. С. 318–330.

26. Бахтин, М. М. Ответ на вопрос редакции «Нового мира» / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 543 с.

27. Белозерова, А. А. Межкультурное иноязычное обучение и воспитание студентов-лингвистов (на материале немецкого языка): дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2018. – 263 с.

28. Берг, Л. С. Население Бессарабии: этнографический состав и численность. (Труды Комиссии по изучению племенного состава населения России, 6). – Пг., 1923. – 59 с.

29. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П. и др. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под ред. А. Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.

30. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Ин-т Министерства образования России, 1995. – 336 с.

31. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс, 1991. – 169 с.

32. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политическая литература, 1991. – 414 с.

33. Богданова, О. Ю. Теория и методика обучения литературе / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – М.: Академия, 2004. – 400 с.

34. Болдырев, В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации, курс лекций. – М.: Русский язык, 2009. – 141 с.

35. Боликова, Л. Ю. О соотношении понятий «компетентность» – «компетенция» – «эрудиция» / Л. Ю. Боликова, А. Н. Жалдыбина, Н. Н. Таньков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. № 2 (38). С. 190–199.

36. Болонский процесс: Бергенский этап / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 174 с.

37. Болотина, Т. В., Мишина, И. А. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной (многокультурной) образовательной среде // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 2 (14). С. 108–129.

38. Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М.; Ростов – на – Дону: Учитель, 1999. – 563 с.

39. Бочкарева, С. В. Размышление об эмпатическом познании. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 179 с.

40. Боярчук, Т. Н. Феномен толерантности в условиях современного межкультурного взаимодействия // Личность — слово — социум: Материалы IX Международной научно-практической конференции (Минск, 29–30 апреля 2009 г.). Ч. 1. Минск: Паркус плюс. 2009. С. 49–53.

41. Бояцис, Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. – М.: ГИППО, 2008. – 352 с.

42. Брайтон, К., Руденко, Н. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 207–214.

43. Братченко, С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. – Псков, 1997. – 209 с.

44. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура. Методическое руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

45. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.– М.: Русский язык,1976. – 248 с.

46. Викторова, Л. Г. Диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера // Парадигма: Журнал межкультурной коммуникации. № 1. http://www.countries.ru/library/rusidea/ribb.htm (дата обращения: 24.03.2018).

47. Воевода, Е. В. Личность и общество: ценностные понятия и способы их выражения в английском и русском языках / Е. В. Воевода // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Ч. 2. – М.: МГИМО, 2006. С. 110–116.

48. Воевода, Е. В. Межкультурная коммуникация в полиэтническом образовательном пространстве // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. Т. 5. № 3. 2016. С. 24–28.

49. Воевода, Е. В., Мутаф, Г. Н. Роль социокультурных факторов в обучении студентов миноритарному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 127–135.

50. Волкова, М. А. Познавательный интерес иностранных студентов к России при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы. М.: МГИМО-Университет, 2018. С. 534–540.

51. Волков, И. П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения / И. П. Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

52. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.

53. Гавра, Д. Основные теории коммуникации. Стандарт третьего поколения. – СПБ.: Питер, 2011. – 288 с.

54. Гаврилюк, Н. П. Традиционная календарная обрядность населения Левобережного Поднестровья: дисс. … канд. ист. н. – СПб, 2015. – 209 с.

55. Гаврилюк, Н. П., Традиционная календарная обрядность населения левобережного Поднестровья: автореферат … канд. ист. н.: 07.00.07 – этнография, этнология и антропология. – Санкт-Петербург, 2015. 23 с.

56. Гагарин, А. В., Раицкая, Л. К., Быстрякова, Л. А. Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях / Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова (Социально-экологические технологии). 2013. Т. 1. № 1. С. 63–76.

57. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛОССА. 2000. – 165 с.

58. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 336 с.

59. Гарипова, И. О. Некоторые аспекты организации педагогической деятельности в полиэтнической среде // Известия ВГПУ. Педагогические науки № 4 (269), 2015. С. 38–40.

60. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

61. Герлован, О. К. Формирование межкультурной компетенции студентов: проблемы и перспективы // Probleme ale ştiinţelor socioumane şi modernizării învăţământului. Ch.: UPS "I.Creangă", 2011, Vol. II., c. 52–60.

62. Гроза, Ю. Укрепление социальной сплоченности и общей идентичности в Республике Молдова. Основные вопросы и практические рекомендации / Гроза Ю., Йопп М., Кульминский В. – Кишинев. 2017. – 50 с.

63. Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., Садохин, А. П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

64. Губогло, М. Н. «Три источника и три составные части» этнической идентичности // Вестник антропологии. 2017. № 2 (38). С. 113–135.

65. Гуцу, В. Телеология компетентностного подхода в системе высшего образования: традиции и инновации // Revistă ştiinţifică a Universităţii de Stat din Moldova, 2009. № 9 (29). С. 5–12.

66. Делор, Ж. и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование – сокрытое сокровище. – Париж: ЮНЕСКО. 1996. – 102 с.

67. Дикова, Е. С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. № 88. С. 276–281.

68. Дистервег, Ф. А. В. Избранные педагогические сочинения. – М.: Министерство просвещения, 1956 г. – 374 с.

69. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

70. Доклад о соблюдении прав и свобод человека в Республике Молдова в 2017 году. Кишинэу, 2018. – 271 с.

71. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 291 с.

72. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01/ Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 с. https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 06.04.2018).

73. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА, 2003. – 336 с.

74. Ибрагимова, А. Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иноязычного художественного текста: автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.01 / Ибрагимова А. Н. – Казань: Татар. гос. гуманитар. пед. ун-т, 2008. – 22 с.

75. Ибрагимова, А. Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иностранного художественного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ибрагимова А. Н. – Казань, 2008. – 202 с.

76. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 411 с.

77. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – М., 2000. № 3. С. 5.

78. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

79. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.

80. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2009. – 383 с.

81. Зубарева, К. А. Открытость как феномен современного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 6–10.

82. Иванов, В. В. Значение идей М. М. Бахтина о знаке, высказывание о диалоге для современной семиотики / М. М. Бахтин: pro et contra. Личность и творчество М. М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли. Т.1. / В. В. Иванов. – СПб.: Изд. Русского христианского гуманитарного института. 2001. – 551 с.

83. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

84. Капитонова, Т. И., Московкин, Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2005. – 271 с.

85. Карасева, Ю. А. Художественный текст как источник национально-культурной информации и выразитель национальной ментальности: автореф. … канд. филолог. наук. 10.02.05/ Ю. А. Карасева. – Москва. 2012. – 23 с.

86. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

87. Касаткин, П. И., Ивкина, Н. В. Культурная и образовательная составляющие «мягкой силы» ЕС // Сравнительная политика. 2018. № 1. С. 26–36.

88. Ковтун, Л. В. Социальная адаптация личности в условиях межкультурного общения: авторф. дис. … д-ра культурол. наук. Москва. 1999. http://www.dissercat.com/ (дата обращения: 12.04.2018).

89. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176с.

90. Кожина, Л. А. Обучение студентов вузов в условиях поликультурной среды // Евразийское научное объединение. 2019. № 5–7 (51). С. 506–507.

91. Коляникова, Е. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку старшеклассников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013, № 4. Т. 2. С. 110–113.

92. Коляникова, Е. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции старшеклассников в условиях дополнительного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Коляникова Е. В. – Смоленск, 2015. – 214 с.

93. Кондаков, И. В. По ту сторону слова (Кризис литературоцентризма в России XX–XXI веков). //Вопросы литературы. 2008, № 5. С. 5–44. http://magazines.russ.ru/voplit/2008/5/ko5.html (дата обращения: 06.03.2018).

94. Королева, Д. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности: дис. … канд. пед. наук. – Национальный исследовательский Томский государственный университет и Университете Люмьер Лион 2. – Томск – Лион, 2018. – 143 с.

95. Краевский, В. В. Методология для педагога / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.

96. Крившенко, Л. П., Вайндорф-Сысоева, М. Е. и др. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. – М.: Проспект, 2004. – 432 с.

97. Кудрявцева, Т. В. Понятие поликультурности. Мультикультуралистский дискурс // Автоматизация и управление в технических системах. 2013. № 2(4). http://auts.esrae.ru/pdf/2013/2(4)/72.pdf (дата обращения: 17.03.2018).

98. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Издательство Ленинградского университета. – 1970. – 114 с.

99. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

100. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель: Изд-во Гомел. гос. ун-та, 1996. – 57 с.

101. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.

102. Кулибина, Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Рус. яз., 1987. – 143 с.

103. Лебедева, Ю. В. Кросс-культурный анализ феномена эмпатии // Известия УФУ. Сер. 1. 2005. № 1 (135). С. 169–176.

104. Липич, Т. И. Литература и философия – две формы национального самосознания 1-й пол. XIX века. // Научные ведомости БГУ, 2011. № 6 (101) / том 9. https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 06.03.2018).

105. Липпман, У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В. Барчунова. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

106. Лихачев, Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.

107. Лихачёв, Д. С. Письма о добром. Отв. ред. С. О. Шмидт. – М.: Наука. 2006. – 321.

108. Луков, В. А. Диалог культурных тезаурусов // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 9. http://www.zpu-journal.ru/ (дата обращения: 24.03.2018).

109. Луков, В. А. Русская литература: генезис диалога с европейской культурой: монография. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2006. – 100 с.

110. Лукьянчикова, М. С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и Запад: диалог культур. – М. 2000. Вып. 8. – Т. 1.

111. Лыкова, Н. Н. Региональные и миноритарные языки во франкофонном культурном ареале: историко-культурный аспект // Вестник ТГУ. Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1. № 3(1). С. 168–175.

112. Любова, Т. В. Актуальность проблемы поликультурного образования молодежи и формирования межкультурной компетенции студентов вуза в процессе изучения иностранного языка // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (102). С. 97–101.

113. Макаров, Г. В. Русская классическая литература в глобализированном мире. http://www.ravnopravie.org/ (дата обращения: 06.03.2018).

114. Малыгина, И. В. Свобода как доминанта национального культурного развития //Аналитика культурологии. 2007. № 7. cyberleninka.ru (дата обращения: 06.03.2018).

115. Малькова, Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения (Немецкий язык в неязыковом вузе): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Малькова Е. В. – М., 2000. – 263 с.

116. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., Междунар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

117. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

118. Матузкова, Е. П. Культурная идентичность: к определению понятия // Вестник БФУ им. И. Канта. 2014. Вып. 2. С. 62–68.

119. Меркулова, Л. П. Компетенция межкультурного общения студенческой молодёжи: монография /Л. П. Меркулова, И. А. Киреева. – Самара: Изд-во СГАУ, 2011, – 196 с.

120. Митина, Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Аскомовец. – М.: Моск. псих.-соц. институт; Изд-во Флинта, 2001. – 190 с.

121. Назаренко, Н. Н. Педагогические проблемы полиэтнической образовательной среды // Вестник СГПИ. С., 2011. Вып. 14. С. 53–57.

122. Нечаева-Юрийчук, Н. Приднестровский конфликт: причины и возможные пути решения // Научни трудове на Русенския университет. 2011, том 50, серия 5.2. с. 63–68.

123. Николаеску-Онофрей, Л. Проблемы преподавания языков в школах с контингентом учащихся национальных меньшинств: Анализ потребностей. Пер.: Е. Карталяну, Г. Барбаров. – Ch.: PRO DIDACTICA, 2009. – 92 с.

124. Новая философская энциклопедия: в 4 томах / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; Председатель научно-редакционного совета В.С. Степин. – М.: Мысль, 2010. – 913 с.

125. Новикова, Л. А. Развитие межкультурной компетентности студентов пед-го университета на основе использования телекоммуникационных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. А. Новикова. – Омск, 2007. – 226 с. https://www.dissercat.com/ (дата обращения: 25.03.2018).

126. Новиков, Л. А. Художественный текст и его анализ. – М.: Русский язык, 1988. – 341 с.

127. Одилова, Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения // Молодой ученый. 2011. №12. Т.2. С. 121–124.

128. Остапенко, Л. В., Субботина, И. А., Нестерова, С. Л. Русские в Молдавии. Двадцать лет спустя. – М.: ИЭА РАН, 2012. – 403 с.

129. Парсонс, Т. Общий обзор // Американская социология: Перспективы, проблем, методы / ред.: Г.В. Осипов. – М.: Прогресс. 1972. – 392 с.

130. Пассов, Е. И. Методическая школа Пассова. Концепция. – Воронеж: Интерлингва, 2003. – 43 с.

131. Пассов, Е. И. Методология методики: эмпирические методы исследования. – Кн. 2. – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2010. – 647 с.

132. Педагогический словарь / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. – М.: Академия, 2008.

133. Переходько, И. В. Развитие межкультурных умений как условие формирования поликультурного сознания студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004, № 2 (163), С. 168–172.

134. Пинюта, И. В. Умения межкультурного общения учителя иностранного языка // Darnioji daugiakalbystė. Sustainable Multilingualism. 2015, № 6. С. 159–180.

135. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.

136. Подобрий, А. В. Межкультурный диалог в русской малой прозе 20-х годов XX века: диссертация ... докт. филол. наук: 10.01.01 / А. В. Подобрий. – Москва, 2010. – 303 с. http://www.dissercat.com/ (дата обращения: 07.05.2019).

137. Поштарёва, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Поштарёва. – Владикавказ, 2009. – 45 с.

138. Прохоров, Ю. Е. Русское коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 2002. – 277 с.

139. Равданжамц, У. Принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранных студентов-филологов чтению на русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (47): в 2-х ч. Ч. II. С. 151–153.

140. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

141. Рацеева, Е. К. Проблема сохранения и развития этнической идентичности подрастающего поколения болгар республики Молдова на современном этапе: автореф. дисс. … докт. ист. н. – Кишинёв, 2010. – 29 с.

142. Романенко, Н. М. Межкультурное взаимодействие в полиэтническом пространстве МГИМО как фактор профилактики и предупреждения межнациональной напряженности // Педагогические науки. Известия Южного федерального университета. 2016. № 10. С. 23–32.

143. Романенко, Н. М. Межнациональный конфликт как индикатор межэтнической напряженности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 9. С. 21–28.

144. Романенко, Н. М. Составляющие компоненты межэтнической коммуникации // Человеческий капитал. 2019. № 9 (93). С. 41–45.

145. Романенко, Н. М. Преодоление негативных этнических стереотипов в поликультурных студенческих группах на примере МГИМО // Человеческий капитал. I. 2017. № 5 (101). С. 42–46.

146. Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – М.: ФЛИНТА. НАУКА, 2012. – 208 с.

147. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация: учеб.-метод. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.

148. Руденко, Н. С. Дискуссия о структуре межкультурной коммуникативной компетенции в зарубежных исследованиях // Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 83–87.

149. Садохин, А. П. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Омега, 2010. – 189 с.

150. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.

151. Садохин, А. П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 3. С. 39–56.

152. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. № 1. С.126–140.

153. Садохин, А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (Опыт системного анализа) // Общественные науки и современность. 2008. № 3. С. 156–166.

154. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

155. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Изд-во НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236 с.

156. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.

157. Селевко, Г. Компетентности и их классификация // Народное образование, 2004, № 4. С. 138–143.

158. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология. – Волгоград: Перемена. 1994. – 152 с.

159. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

160. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.

161. Синцов, Е. В. Философские горизонты русской литературы XIX века // ВСГА. Серия: Философия. Филология. 2007, № 2. С. 97–109.

162. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

163. Сластенин, В. А. Педагогика профессионального образования / ред. В. А. Сластенин. – 4-е изд. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

164. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. Изд. 4-е. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – 1600 с.

165. Солодкая, А. К. Готовность участников педагогического процесса к кросскультурному взаимодействию: критерии кросскультурной компетентности и этнической толерантности // Наукові праці ЧДУ ім. Петра Могили. Сер.: Педагогіка. 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 102–107.

166. Сомова, Л. А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. – 247 с.

167. Стариченко, Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / УГПУ. Екатеринбург, 2004. – 218 с.

168. Стати, В. История Молдовы / В. Стати (пер. с молд.). – 2-е, доп. и отред. изд. – Кишинев: Arva Color, 2014. – 482 с.

169. Степанов, В. П., Тельнов, Н. П. Этнокультурные аспекты историографии древних славян в поднестровье // Журнал этнологии и культурологии. Том II. Chişinău, 2007. С. 37–45.

170. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 368 с.

171. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 208 с.

172. Сыромясов, О. В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: Немецкий язык, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Сыромясов – М., 2000. – 160 с. http://www.dslib.net/ (дата обращения: 23.04.2018).

173. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. / Н. Ф. Талызина. – 7-е изд. – М.: Академия, 2009. – 288 с.

174. Тангалычева, Р. К. Преодоление стереотипов восприятия и поведения в российско-корейской межкультурной коммуникации // Журнал социологии и социальной антропологии. – Санкт-Петербург. 2012. №. 4. С. 127–143.

175. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

176. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

177. Токарева, Н. Д. Межкультурная коммуникативная компетенция в свете стилистического анализа // Вестник МГЛУ. 2010. № 596. С. 35–46.

178. Третьякова, И. В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (Немецкий язык, языковой вуз): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / И. В. Третьякова. – Саранск, 2005. – 266 с. http://www.dslib.net/ (дата обращения: 23.04.2018).

179. Тудосе, В. И. Взаимодействие русского языка и культуры с другими языками и культурами в полиэтничной Молдавии // Русин. № 2 (8). 2007. С. 97–106.

180. Тырхеева, Н. С. К вопросу о структуре межкультурной компетенции // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. 2016. с. 42–45. http://izron.ru/ (дата обращения: 09.04.2018).

181. Федотова, О. С. Лингвостилистические средства реализации интроспекции персонажа в современной англоязычной художественной прозе: авторф. дис. … канд. фил. наук: 10.02.04. Москва. – 2007. – 25 с.

182. Филонова, В. В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Филонова.

Москва: МГГУ им. М. А. Шолохова. 2013. http://nauka-pedagogika.com/ (дата обращения: 12.04.2018).

183. Халеева, И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия РАО, 2000. № 1. С. 11–18.

184. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М.: МГЛУ, 2001. – 210 с.

185. Халилов, С. Р. Сущность компетентностного подхода в подготовке учителя в современном образовании // Казанский педагогический журнал. 2010, № 1. С. 40–47.

186. Халиль, М. А. Аксиологическая компетентность как основа успешной межкультурной коммуникации // Концепт: философия, религия, культура. Москва, 2017. № 3. С. 82–88.

187. Харченкова, Л. Диалог культур в современной научной парадигме // VIII Международные Лихачевские научные чтения, 22–23 мая 2008 года. СПб.: СПб ГУП, 2008. 528 с. С.194–196.

188. Хафизова, Л. Ю. Особенности реализации принципов андрагогики в обучении иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 8 (50) 2015, часть 3. С. 198–201.

189. Хомский, Н. О. Язык и мышление / Пер. с анг. Б. Ю. Городецкого: Под ред. В. В. Раскина. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.

190. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. М., 2003. № 2. С. 58–64.

191. Хуторской, А. В., Хуторская, Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Орлова. – Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С.117–137.

192. Цвик, И. О. Аспекты модернизации литературного образования в контексте формирования межкультурной компетенции: к постановке проблемы // Revistă de Ştiinţa socioumane. 2013, № 1 (23). С. 125–134.

193. Цвик, И. «Межкультурный/ социокультурный/ транскультурный» – к проблеме терминологического определения/ разграничения понятий // Probleme ale ştiinţelor socioumane şi modernizării învăţământului. Серия XIX, Том IV. Кишинёв. 2017, с. 246–256.

194. Цвик, И. Теоретические и прикладные аспекты формирования межкультурной компетенции филологов в процессе изучения / преподавания всемирной литературы. – Москва: Флинта, 2018. – 236 с.

195. Цвик, И. О. Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы // Univers pedagogic. 2012, № 3 (35).

196. Цвик, И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов, автореф. дисс. … док. пед. наук. – Кишинэу: Гарамон. 2014. – 18 с.

197. Цвик, И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов, дисс. … док. пед. наук. – Кишинэу, 2014. – 251 с.

198. Черняк, Н. В. Сравнительное экспериментальное исследование формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей (очная и дистанционная формы обучения, английский язык): дисс. … канд. пед.наук: 13.00.02 / Н. В. Черняк. – Москва, 2015. – 323 с.

199. Чеснокова, Л. В. Стереотипы в межкультурной коммуникации // Концепт. – 2015. № 04. https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 10.04.2018).

200. Чуланова, О. Л. Методология исследования компетенций персонала организаций. Монография. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 120 с.

201. Шаклеин, В. М. Лингвокультурная ситуация в современной России: монография / В. М. Шаклеин. – М.: Флинта Наука, 2010. – 147 с.

202. Шалин, В. В. Толерантность – культурная норма и политическая необходимость: Социально-философский анализ: автореф. дис. … док. философ. наук: 09.00.11 / В. В. Шалин. – Ростов-на-Дону, 2000. http://www.dissercat.com/ (дата обращения: 13.04.2018).

203. Шишлова, Е. Э., Курицын, И. А. Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении // Интеграция образования. № 4. 2017. С. 709–722.

204. Шкутина, Л. А., Жанкина, Б. Ж. Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание // Вестник КарГу. 2012. https://articlekz.com/article/5818 (дата обращения: 25.03.2018).

205. Штульман, Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета. – 1971. – 144 с.

206. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2015. – 288 с.

207. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

208. Юдин, В. В. Общепедагогические технологии / В. В. Юдин. – Ярославль: РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179 с.

209. Янкина, Н. В. Аксиологизация лингвистического образования в университете // Вестник ОГУ. 2011. № 2 (121). С. 401–406.

210. Янкина, Н. В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации // Вестник ОГУ. 2006. № 1. Т. 1. С. 82–88.

**Источники на латинице**

211. Achiri, I., Cara, A. Proiectarea didactică. Orientări metodologice. Chişinău, 2004. 168 p.

212. Achiri, I., Praxiologia lecției moderne: abordări inovative // Univers pedagogic. 2019. № 4 (64). P. 38–42.

213. Anuarul statistic al Republicii Moldova. Chişinău: Biroul Naţional de Statistică al Republicii Moldova, 2017. 485 c.

214. Bateson, M. C. Composing a life. New York: Grove Press. 2007. 256 p.

215. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives. New York, NY: David McKay. 1956. 216 p.

216. Borghetti, C. Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues // Journal of Intercultural Communication, Issue 44, July 2017. URL: http://immi.se/intercultural (дата обращения: 21.07.2020).

217. Byram, M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. 2000. № 18. Vol. 6. P. 8–13.

218. Carroll, J. B. A model of school learning. Teachers College Record. 1963. 64 (8). P. 723–733.

219. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraş-Postică, V., Losenco, S., Sclifos, L., Formare de competenţe prin strategii didactice interactive, Ediţial. Chişinău: PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.

220. Castelnuovo, A. A sociocultural study of intercultural discourse. Empirical research on Italian adolescent pupils: Doctoral thesis. London: Institute of Education, University of London. 2011. 300 p.

221. Chen, L. Intercultural Communication. Boston/ Berlin: De Gruyter Mouton. 2017. 654 p.

222. Coşeriu, E. Competenţa lingvistică: ce este ea on realitate. On: Limbaj şi comunicare. Iaşi, 1995, p.40–45.

223. Cuzneţov, L. Educaţie prin optim axiologic. Ch.: Primex-Com, 2010. 159 p.

224. Deardorff, D. K. How to assess intercultural competence / Research methods in intercultural communication: a practical guide / edited by Zhu Hua. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc. 2016. 368 p.

225. Deardorff, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization //Journal of Studies in International Education. Vol. 10. No. 3. 2006. 241–266 p.

226. Flanagan, J. C. The critical incident technique. Psychological Bulletin. 1954. 51 (4). P. 327–358. https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf (дата обращения: 18.07.2020).

227. Gremalschi, A. Formarea competenţelor-cheie în învăţământul general: Provocări şi constrângeri: Studiu de politici educaţionale. Ch: S. n., 2015. 108 p.

228. Hua, Z. Exploring intercultural communication: Language in action. NY: Routledge, 2014. 297 p.

229. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). A Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. 72 p.

230. Jackson, J. Introducing language and intercultural communication. London and NY: Routledge. 2014. 1068 p.

231. Knapp, K. Intercultural Communication in EESE // Retrieved January. 2003. № 3. URL: http://www.cs.uu.nl/docs/ (дата обращения: 25.03.2018).

232. Koester, J., Lustig, M. W. Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application // International Journal of Intercultural relations. 2015. 48. P. 20–21.

233. Lustig, M. W., Koester, J. Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures. Pearson, Boston, 6th Edition. 2010. 400 pages.

234. Makhmutova, E. N. Empathy as a Part of Professional Culture of the Specialist / O. S. Fedotova, E. N. Makhmutova, L. P. Kostikova, E. Z. Gugutsidze // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). XVIII Professional Culture of the Specialist of the Future (18th PCFS 2018). St Petersburg, 2018. Vol. LI. P. 32–40.

235. McClelland, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. American Psychologist. 1973. 28 (1). P. 1–14. https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf (дата обращения: 18.07.2020).

236. Nield, S. The Mismeasure of Culture. Self-Report Questionnaires and Positivist Analysis in Intercultural Communication Research // Journal of Intercultural Communication, issue 50, July 2019. URL: http://immi.se/intercultural (дата обращения: 21.07.2020).

237. Raitskaya, L., Tikhonova, E. A University Course of Intercultural Communication: Fostering Students’ Skills and Competence // REEP 2019 Proceedings. 12th International Conference ‘Rural Environment. Education. Personality’. Elgava, 2019. P. 152–157.

238. Raitskaya, L., Tikhonova, E. Skills and Competencies in Higher Education and Beyond. Journal of Language and Education. 2019. 5(4). p. 4–8.

239. Raven, J. Competence in modern society – Its identification, development and release. 1984. London: H.K. Lewis, 251 p.

240. Samovar, L. A., Porter, R. E. Intercultural communication: a reader. Belmont: Wadsworth Pub. Co., 1997. 467 p.

241. Suleman, L. (2016). Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject. Procedia // Social and Behavioral Sciences, 228. 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd´16, 21-23 June 2016, València, Spain. P. 169–174.

242. Svensson, A. A translation of worlds: Aspects of cultural translation and Australian migration literature: University dissertation. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för språkstudier. 2010. 157 p.

243. Van de Vijver, F. J. R. and Leung, K. 2009. Methodological issues in researching intercultural competence. In: Deardorff, D. K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence (pp. 404–418). Thousand Oaks: SAGE.

244. Voevoda, E. V. et al. Language policy in the Russian Empire: legal and constitutional aspect / E. V. Voevoda, A. Y. Belogurov, N. M. Romanenko, M. V. Silantyeva, L. P. Kostikova // Journal of Constitutional History. 2017. Vol. 33. No. 1. P. 121–129.

245. Zhu, H. From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy // English Language Teaching. Vol. 4. No. 1. 2011. P. 116–119.

# СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА


**Таблица 1.** Структурно-компонентный состав межкультурной компетенции. . . . . 89
**Таблица 2.** Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов в рамках научно-педагогических подходов. . . . . 102
**Таблица 3.** Виды, формы, способы и средства контроля. . . . . 113
**Таблица 4.** Показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР. . . . . 141
**Таблица 5.** Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования. . . . . 142
**Таблица 6.** Динамика показателей МКК в ответах студентов на констатирующем и контрольном этапах. . . . . 173
**Таблица 7.** Измерительные материалы в эксперименте. . . . . 176
**Таблица 8.** Показатели уровней сформированности компонентов МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР. . . . . 180
**Таблица 9.** Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР. . . . . 181
**Таблица 10.** Индивидуальные сдвиги в ЭГ и КГ. . . . . 183
**Таблица 11.** Подсчёт ранговых сумм в ЭГ и КГ на констатирующем этапе. . . . . 186

**Рисунок 1.** Модель межкультурной компетенции М. Байрама. . . . . 54
**Рисунок 2.** Содержание межкультурной компетентности (по А. П. Садохину). . . . . 57
**Рисунок 3.** Межкультурная компетенция (И. О. Цвик) . . . . . 60
**Рисунок 4.** Ведущие компетенции студента филологического факультета. . . . . 63
**Рисунок 5.** Структурно-компонентный состав МКК студента филологического факультета . . . . . 73
**Рисунок 6.** Методы изучения художественного произведения. . . . . 108
**Рисунок 7.** Модель формирования МКК студентов филологических факультетов средствами русской литературы. . . . . 115
**Рисунок 8.** Трёхмерная модель оценивания МКК. . . . . 125
**Рисунок 9.** Диаграмма распределения ответов респондентов на вопрос: Как вы понимаете термин «межкультурная коммуникация»? . . . . . 129
**Рисунок 10.** Уровень сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК в ЭГ и КГ (констатирующий этап) . . . . . 135
**Рисунок 11.** Уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента МКК в ЭГ и КГ (констатирующий этап) . . . . . 137
**Рисунок 12.** Уровень сформированности ценностно-эмоционального компонента МКК в ЭГ и КГ (констатирующий этап) . . . . . 141
**Рисунок 13.** Уровни сформированности МКК в ЭГ и КГ на констатирующем этапе ОЭР. . . . . 143
**Рисунок 14.** Алгоритм притекстовой работы с художественным текстом. . . . . 169
**Рисунок 15.** Диаграмма: Динамика показателей МКК в ответах студентов на констатирующем и контрольном этапах. . . . . 175
**Рисунок 16.** Уровни сформированности МКК у студентов ЭГ и КГ на контрольном этапе ОЭР. . . . . 181
**Рисунок 17.** Динамика уровней МКК у студентов ЭГ. . . . . 182
**Рисунок 18.** Динамика уровней сформированности межкультурной компетенции студентов в ЭГ и КГ. . . . . 187

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

## Историческая справка об этническом составе населения, проживающем на территории исторической Молдовы

По данным письменных, археологических, антропологических, источников ещё до оформления молдавской государственности, в эпоху Раннего Средневековья (конец IV в.–XIII в.: с гуннского нашествия по монгольское), относительно небольшая территория исторической Молдовы была заселена различными племенами и народами, у каждого из которых существовали свои культурно-бытовые особенности. Так, в VI–VII вв. эта земля входила в область расселения *склавинов* (раннеисторические славяне) и *антов* (по мнению историков, за антами могут стоять не только славяне, но и иранское – сармато-аланское население, тюрко-болгары, уличи). Причём, археологические данные свидетельствуют о мирном характере взаимоотношений этих народов и о взаимопроникновении их культур [8, с. 82].

Культурно-историческая ситуация в VIII–X вв. характеризуется проживанием на данной территории представителей *славянского* населения, относящегося по происхождению и культуре ко всем трём ветвям – восточной, западной и южной (уличи, тиверцы, дунайские болгары). Антропологические исследования доказывают также наличие в указанный период «очень мощного инородного компонента», который связан происхождением с культурой Хазарского каганата (её носителями были хазары, тюрко-болгары и аланы) [1, с. 20].

В предмонгольскую эпоху территории исторической Молдовы заселяли, помимо славян, интенсивно продвигавшиеся сюда со стороны Карпат *волохи*

(племя римского (романского) происхождения), а с юга – *тюркские племена* [10, с. 42], причём сначала печенеги (в конце IX в.), позднее (XI–XII в.) – торки (группы евразийских кочевников), а затем и половцы [8, с. 88]. Прибывшие мигранты, испытывая определённое влияние славянской культуры, составляли важный компонент в этнической палитре раннесредневековой Молдовы.

Молдавское княжество было основано в 1359 г. на территории между Восточными Карпатами, Днестром и Чёрным морем. Об этом событии повествует молдавская летопись Григория Уреке «*Летопись страны Молдавской, отколь образовалось государство, о течении годов и жизни господарей от Драгоша-воеводы до Арона-воеводы*» (1359–1594) – первая обобщающая история Молдовы, написанная на молдавском языке (начало XVII в.) [15]. В летописном рассказе исторические факты переплетаются с легендой о том, как волошский воевода Драгош, охотившийся с дружиной на тура, был очарован первозданной красотой открытой им земли и пожелал выяснить, кто здесь живёт. В безлюдной долине реки Молдова он повстречал пасечника – русина Яцко. Последний сообщил ему, что этот край пустынен и простирается вниз до Дуная и вверх до Днестра, где граничит с польской землей. Драгош вернулся в Марамуреш (Венгрия) и привёл своих соплеменников – волохов – на эти земли и призвал других. Они стали расселяться сначала в предгорье, а затем по реке Молдова вниз. Яцко же, узнав об этом, привёл много своих людей, осевших по рекам Сучава и Сирет [3, с. 215; 6, с. 31–34]. Так, легенда об основании Молдовы передаёт сведения об основном этническом составе княжества того периода: это были представители волохов и русинов. В результате их слияния «начал образовываться молдавский этнос, который создал Молдавское Государство» [9, с. 25].

Согласно многочисленным письменным источникам, в середине XIV в. этническая картина населения Молдавского княжества была следующей: *волохи* составляли примерно 49 % жителей страны, *русины* – 40 % [7, с. 113]. Другие этнические группы в основном были расселены некомпактно. Среди них –

*болгары* (южные славяне), численность которых была представлена 3 % населения, *татары, сасы* (германоязычное население Трансильвании), *цыгане, венгры, евреи* [7, с. 112]. Впоследствии большинство представителей этих народов «было ассимилировано волохами, сыграв роль в этногенезе молдавского этноса» [12, с. 78]. Особую роль в формировании молдавского народа, а именно его этнокультурных отличий от представителей родственных восточнороманских этносов, сыграл *русинский компонент*. Более того, русины оказали огромное влияние на становление материальной и духовной культуры молдавской нации, развитие молдавского языка. Русинские черты, по данным этнографов и фольклористов, присутствуют в обрядности молдаван. Заметны они в народной одежде XIX в. (например, в северных районах Бессарабии и на левобережье Днестра были распространены русинские по покрою мужские рубахи-косоворотки). Множество общих молдавско-славянских мотивов наличествуют в орнаментации одежды, ковров, в деревянной резьбе [13, с. 15]. Важно и то, что в молдавском языке появились русинские заимствования. Это были слова и понятия, обозначающие земледельческие орудия, домашнюю утварь, предметы быта, одежду, пищу, музыкальные инструменты. Так, в XX в. в основном фонде молдавского языка насчитывалось около 2 тыс. восточнославянских заимствований [4, с. 236; 12, с. 79].

В связи с вышеизложенным, необходимо отметить интегрирующую роль православной церкви. Общность православной веры, «славянский дух молдавской церкви, богослужение на славянском языке», как отмечают учёные, способствовала сохранению корректных межэтнических отношений [13, с. 16]. Живя в мире с единоверными русскими, молдавские господари и молдавский народ, защищали вместе свою независимость и помогали друг другу.

Расположенное в центре Восточной Европы Молдавское княжество, «будучи на пути всех бед...» (Григоре Уреке), территориально было окружено могущественными военными державами. Плодородные земли и полноводные реки, зелёные долины и обширные виноградники, пастбища с несметными отарами и гуртами становились полем для притязания более сильных соседей.

Это вынуждало Молдавское государство постоянно вести борьбу с ними за сохранение своей независимости: «много раз совершались войны на этом месте...». Люди с самыми мирными занятиями – землепашцы и овчары – молдаване вынуждены были «одной рукой держать плуг, а в другой – булаву» [9, с. 46]. Эта борьба победоносно и ярко проявилась в годы правления Штефана III Великого (1433 – 1504), при котором Молдавия достигла своего наивысшего расцвета. Однако, уступая силе, молдавские господари были вынуждены признавать себя вассалами Венгрии, Польши, а затем и Османской империи, которая с конца 30-х годов XVI в. целиком подчинила себе княжество [14, с. 8]. На протяжении долгих 274 лет (1538–1812 гг.) Молдова была вассалом Османской империи.

Русско-турецкие войны конца XVIII – нач. XIX вв. существенно изменили внешнеполитическую обстановку в Юго-Восточной Европе, в том числе положение Молдавского княжества. В результате, в 1812 г. территория между Прутом и Днестром, составлявшая более половины (55 %) Молдавского княжества и получившая позже название Бессарабия, вошла в состав России. Остальная часть княжества оставалась под турецким владычеством вплоть до объединения с Валахией и образования Румынского государства. В конце XVIII в. территории Пруто-Днестровского междуречья и левобережного Приднестровья, где позднее продолжалось формирование молдавской нации, были слабо заселёнными, вследствие опустошительных войн, набегов татар и хищнического управления князей – османских ставленников.

В начале XIX в. на пустующих землях русское правительство, согласно манифесту 1763 г. «О дозволении всем иностранцам, въезжающим в Россию, селиться в разных губерниях по их выбору, их правах и льготах», изданному ещё Екатериной II, позволило селиться *болгарам* и *гагаузам*, бежавшим от турецкого гнёта из-за Дуная, *немцам* из Рейнской области и Южной Прибалтики, *русским* и *малороссийским казакам* [5, с. 63]. Переселенцы получали обширные земельные наделы и целый ряд существенных льгот: сниженные налоги, свободу вероисповедания и освобождение от рекрутского

набора. В растущие города из бывших польских владений переселялись *евреи* – своего рода «барометр социально-экономического благополучия и общественно-политической стабильности» [11, с. 36]. К тому же в область, почти свободную от крепостного права, хлынул поток бежавших от помещиков российских крестьян. В целом, мигранты селились в молдавских сёлах, основывали новые поселения. Наступил уникальный период в истории Молдавского государства: молдавское общество между Прутом и Днестром более столетия – с 1812 г. по 1918 г. – не знало войн [9, с. 242]. Условия мира и стабильности открыли застывшие было возможности для развития всех областей жизни.

В середине XIX в. города и большинство сёл были фактически многонациональными. В них проживали *молдаване, украинцы, русские, евреи, болгары, гагаузы, поляки, немцы, цыгане, греки, армяне* и др. Так, например, о Кишиневе того времени писал русский картограф, лингвист, археолог, поэт и писатель А. Ф. Вельтман: «Приехать из глухого переулка белокаменной Москвы на перекресток брожения и столкновения всех древних народов Азии и Европы и найти их в такой дружбе и согласии очень приятно» [2, с. 244]. Мирные взаимоотношения и дружественные межэтнические контакты проявлялись во взаимодействии в области хозяйства и материальной культуры, нередко они затрагивали языковую сферу, духовную культуру, а в целом способствовали сближению и взаимообогащению культур, традиций этих народов.

XX век был насыщен политическими, экономическими, идеологическими, социальными потрясениями. Территория современной Молдовы с 1918 по 1940 гг. относилась к Румынии, с 1940 по 1991 гг. входила в состав Советского Союза. 19 августа 1990 года была провозглашена независимость Гагаузии. 2 сентября 1990 года образована Приднестровская Молдавская Советская Социалистическая Республика в составе СССР (сегодня она входит в состав Молдовы как автономное территориальное образование). 27 августа 1991 г. Республика Молдова заявила о своей государственной

независимости. Однако вне зависимости от произошедших повсеместно изменений состав населения Республики Молдова оставался полиэтничным.

## Список использованной литературы

1. Великанова, М. С. Итоги и перспективы палеоантропологических исследований в Днестровско-Прутском междуречье // Славяно-молдавские связи и ранние этапы этнической истории молдован / ред. В. С. Зеленчук. – Кишинев: Штиинца, 1983, с. 20–30.

2. Вельтман, А. Ф. Странник. Подготовил Ю. М. Акутин. – М.: Наука, 1978 г. – 344 с.

3. Гацак, В. М., Рикман, Э. А. Легенда о Драгоше и отражение в ней средневековой этнической ситуации в Восточном Прикарпатье / Этническая история и фольклор. – М., 1977.

4. Зеленчук, В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы). – Кишинев: Штиинца, 1979. – 288 с.

5. Мангейм, Дж. Б., Рич, Р. К. Политология. Методы исследования: Пер. с англ. / Предисл. А.К. Соколова. – М.: «Весь Мир», 1997. – 544 с.

6. Мохов, Н. А. Формирование молдавского народа и образование Молдавского государства. – Кишинев, 1959.

7. Полевой, Л. Л. Очерки исторической географии Молдавии XIII–XV вв. – Кишинев: Штиинца, 1979. – 242 с.

8. Рабинович, Р. А. К вопросу о полиэтничности в Раннесредневековой Молдове // Русин. 2006, № 4 (6). С. 81–89.

9. Стати, В. История Молдовы / В. Стати (пер. с молд.). – 2-е, доп. и отред. изд. – Кишинев: Arva Color, 2014. – 482 с.

10. Степанов, В. П., Тельнов, Н. П. Этнокультурные аспекты историографии древних славян в поднестровье // Журнал этнологии и культурологии. Том II. – Chişinău, 2007. С. 37–45.

11. Степанов, В. Языковое многообразие в Республике Молдова // История и этнология. № 4 (8), декабрь 2007. С. 33–38.

12. Суляк, С. Г. Осколки Святой Руси. Очерки этнической истории руснаков Молдавии. – К.: Издательский дом «Татьяна», 2004. – 240 с.

13. Суляк, С. Г. Русины Молдавии: основные этапы этнической истории: автореферат … кан. истор. наук: 07.00.07. – Москва, 2006.: http://cheloveknauka.com/ (дата обращения: 22.02.2018)

14. Царанов, В. Молдавское государство: извилистый путь развития // Русин. 2009, № 2 (16). С. 7–32.

15. Ureche, Gr. Letopisețul țării Moldovei. Bucuresti, 1955.

**Приложение 2**

## Особенности традиционной культуры народов Молдовы

Республика Молдова – страна со сложной, многовековой историей. Издавна на территориях, составляющих современную Молдову, проживали различные народы. Сегодня в Молдове, наряду с титульным этносом – молдаванами, составляющими 64,5 % населения, проживают представители таких национальностей как украинцы (6,6 %), русские (4,1 %), гагаузы (4,6 %), болгары (1,9 %), цыгане (0,3 %) и другие [20]. Каждая из национальностей имеет свои особенности, которые ярко проявляются в её духовной культуре. При этом представители каждого этноса стремятся сохранить свой язык, культурное наследие и самобытность.

*Украинцы* издавна проживали в северных регионах исторической Молдовы. Часть из них, являясь потомками древнерусского народа, в ряде населенных пунктов до сих пор сохранила на бытовом уровне самоназвание «русины», «руськи люди» [18, с. 43]. Другая – сформировалась вследствие частых миграционных потоков украинского населения из юго-западных и приднепровских губерний, которые имели место на протяжении истории существования молдавской государственности. Отсюда – одна из основных особенностей развития культуры украинцев Молдовы: напластование культурных традиций разных этнографических групп [12, с. 23].

В силу аграрной специфики региона украинцы компактно проживают в основном в сельской местности [19, с. 34]. Сформировавшийся веками единый хозяйственно-культурный тип, одинаковые занятия сельским хозяйством, одно вероисповедание стали основой для другой особенности развития культуры украинцев Молдовы – взаимовлияния и взаимообогащения с культурой молдаван [12, с. 23]. Так сложились уникальные народные обычаи, ритуалы, обряды, праздники: колядование, «гейкання», «парование»; новогодние

карнавальные представления, такие как хождение с козой, медведем, лошадкой; девичьи гадания во время праздников Андрея Калиты и св. Юрия; обряды первого выхода в поле с плугом; ритуалы, связанные с началом и концом сбора зерновых культур [11, с. 221–222].

Многовариантность украинских говоров, множество архаических элементов сохранились в устном народном творчестве. Исследователи фольклора отмечают, что до сих пор в Молдове проживают хранители и знатоки украинских народных песен и баллад, пословиц и поговорок, сказок и легенд, передающихся из поколения в поколение. Причём многие произведения песенного украинского фольклора поистине уникальны и не имеют аналогов [13, с. 4]. С этим связана ещё одна особенность развития культуры украинцев Молдовы. Находясь длительное время в инонациональном (прежде всего – молдавском) окружении, они сохранили определённые языковые и культурные черты [12, с. 23], привнесённые их предками на эти земли, в то время как в Украине эти черты были «размыты общекультурным потоком и, возможно, забыты» [13, с. 4].

Переселение *болгар* и *гагаузов* из входившей в Османскую империю Болгарии в Пруто-Днестровское междуречье началось во второй половине XVIII в. Особенно интенсивным оно было в период русско-турецкой войны 1828–1829 гг. [17, с. 242]. Первоначально задунайские переселенцы останавливались в городах, в имениях молдавских помещиков [10, с. 184], в редких ногайских поселениях [17, с. 244] на юге исторической Молдовы. Но в скором времени они начали заселять и осваивать казённые (государственные) земли, образовывать здесь новые болгарские и гагаузские населённые пункты. Причём в основании некоторых поселений болгары и гагаузы участвовали совместно. Интересен тот факт, что вплоть до конца XIX в. в официальных документах гагаузов фиксировали как болгар, говорящих по-турецки или на турецком наречии [5, с. 520; 16, с. 92]. И лишь с начала XX в. они стали фигурировать под наименованием «гагаузы», а язык, на котором они разговаривали, стал называться «гагаузским» [10, с. 183].

Гагаузы – интересный феномен: их самобытная культура сочетает в себе, с одной стороны, тюркскую этническую принадлежность, а с другой – нетрадиционное для большинства тюркских народов православное вероисповедание (христианство). О гагаузском языке и этногенезе самих гагаузов существует множество теорий и гипотез. Однако если о языке учёные пришли к единому мнению – он относится к новейшим тюркским языкам [14, с. 10], то достоверное происхождение этого народа до настоящего момента не определено (учёные рассматривают более 20 гипотез). Историческое значение в генезисе гагаузов имело введение гагаузской письменности в 1957 г. сначала на основе кириллического алфавита, а с 1996 г. – латинского. Важно и то, что у гагаузов отсутствует историческое государство, как этнос они сформировались на территории Молдовы. Это выразилось в их постоянном стремлении к административной и политической самостоятельности. Сегодня Гагауз Ери (Гагаузия) имеет статус автономного территориального образования в составе Республики Молдова. Официальными языками здесь признаны молдавский, гагаузский и русский. В свою очередь бессарабские болгары поддерживают прямую связь с прародиной – Республикой Болгарией. Местом их компактного проживания является Тараклийский район.

Новое географическое положение, компактное проживание, определённая степень замкнутости собственного этнического пространства, обусловили особенности, характерные для культуры как гагаузов, так и бессарабских болгар. Ими были утрачены многие обряды, связанные с пастушеским хозяйством (с первым выгоном скота, первым доением, приуроченные к празднику Хедерлез / дню св. Георгия) и получили развитие обычаи, отражающие занятие земледелием, появились национальные черты, заимствованные у молдавского и украинского населения [7, с. 191; 10, с. 195]. В основе культур этих народов сохранились трепетное отношение к наследию предков, патриархальный уклад жизни и высокая степень религиозности с упором на народно-религиозную обрядность (народное православие). Так, празднование христианских и народных календарных праздников, а так же

семейные ритуалы и обычаи, семейная обрядность (особенно родильная и похоронно-поминальная) в незначительно трансформированном виде бытовали вплоть до 70-х гг. XX в., а немалая их часть совершается и в настоящее время [10, с. 185]. Следует отметить и тот факт, что в своих родных сёлах как гагаузы, так и болгары между собой говорят исключительно на родном языке [1, с. 267]. Однако, встречаясь в другом населённом пункте (в районном центре, столице, за границей), для общения чаще всего используют русский язык, как одинаково понятный и одинаково доступный.

Вместе с тем за время своего двухвекового пребывания в регионе каждому из данных народов удалось сохранить самобытность собственной культуры. Особенностью духовной культуры гагаузов, помимо языка, являются её специфические элементы. Так, в календарной обрядности гагаузов существует цикл «Волчьих праздников» [2, с. 408–446], который восходит своими корнями к культу волка, выступавшему у древних тюрок в качестве тотема. Заслуживает внимания народный праздник, совпадающий в христианском календаре с Днём Святого Георгия (покровителя скота) – Хедерлéз, который связан с началом нового хозяйственного года [15, с. 71]. Традиционно в Гагаузии в этот день устраиваются национальные конноспортивные состязания «Altin at», что означает «Золотой конь».

Особенностью духовной культуры бессарабских болгар является её определённая «законсервированность», что позволяет им выступать в качестве своеобразных «экспертов» в данной области. Диалектные особенности речи, традиции, праздники, обряды, многие формы, виды и жанры устного народного творчества (сказки, легенды, шутки (шегá), анекдоты, поговорки и пословицы) не только сохранились, но и оказались в некоторых случаях более устойчивыми и жизнеспособными, чем в самой Болгарии. Это связано с тем, что каждое отдельно взятое болгарское село Бессарабии представляет собой относительно изолированную общность [1, с. 265], а сами «болгары отличаются замкнутостью своего характера и мало сближаются с другими племенами, вследствие чего сохранили свою народность» [цит. по: Державин 1914: 3, с. 34].

Наиболее ярко данная особенность духовной культуры бессарабских болгар проявилась в народной песне – «памятнике» далёких времён, претерпевшем наименьшее изменение [9, с. 71]. Богатое содержание обрядовых песенных циклов является неисчерпаемым источником для исследователей как словесного, так и музыкального фольклора болгар, который с позиций времени приобретает всё большую ценность.

Первые упоминания о *цыганах* (самоназвание – ромá) в Молдавском княжестве относятся к XV в., когда Александр Добрый (молдавский правитель 1400–1432 гг.) пожаловал им право «свободно пользоваться воздухом и водою для жизни и беспрепятственно добывать огонь для ковки железа» [6, с. 174]. «Откуда и когда пришёл этот народ в Молдавию, они сами не знают; не упоминают о них и наши летописцы, – писал о цыганах в начале XVIII в. Дмитрий Кантемир, молдавский и российский государственный деятель и учёный, – <…> По природе они такие же цыгане, как и в других странах, у них те же обычаи» [8, с. 147]. Тяжёлым было положение этого народа в Молдавском княжестве: они принадлежали государству, монастырям и боярам. Только в 1861 г. цыгане – единственные крепостные в Бессарабии – были объявлены свободными. Со временем они стали вести оседлый образ жизни, приноровившись более или менее к окружающему населению и обстановке быта. Большинство из них – православные христиане – «цыгане исповедуют всегда веру той страны, в которой обитают» [6, с. 176]. На территории современной Молдовы местом наиболее компактного их проживания является г. Сороки. Многие из них (60 %) владеют тремя языками – румынским (75 %), русским (77 %) и своим цыганским.

Цыгане в Молдове сохранили свою уникальную культурную самобытность и язык, особенности традиционного уклада, свой собственный неповторимый образ жизни, отличающий их от всех других народов мира. Своеобразным культурным кодом этого этноса являются музыка и танцы. Именно это искусство позволило цыганскому народу ярко идентифицироваться. Общины цыган лэутаров – традиционных молдавских

певцов и инструменталистов – в качестве основных ценностей всегда рассматривали музыкальную культуру и воспитание. Это привело к созданию образцового сообщества цыган Республики Молдова. Сегодня цыгане лэутары выступают в роли «хранителей музыкальных традиций» [4, с. 613]. Яркий динамизм, рождённый богатством художественных образов музыкального народного творчества, смелые импровизации составляют неповторимые особенности их музыкального стиля. Более того, искусство цыган лэутаров явилось важным фактором в становлении молдавской национальной культуры.

Таким образом, свободное развитие культур различных народов на территории исторической Молдовы имеет давние традиции. Это способствует, с одной стороны, обогащению общего духовного и культурного наследия молдавского народа, а с другой – сохранению для каждого из этносов традиционной культуры, её самобытных элементов.

## Список использованной литературы

1. Ганчев, А. Бессарабские болгары, обучающиеся в Болгарии в поисках идентичности // Българите в Северното Причерноморие: изследвания и материали. Т. 9. – Одесса: Друк, 2006. С. 265–274.

2. Губогло, М. Н. Культ волка у гагаузов: этнокультурные параллели в тюркском мире. // Русский язык в тюрко-славянских этнокультурных взаимодействиях (Этнологические очерки). – Москва, 2005, с. 408–446.

3. Державин, Н. С. Болгарские колонии в России. (Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии). Материалы по славянской этнографии. – София: Державна печатница. 1914. – 260 с.

4. Думиника, И. Лэутары из Дурлешть в «пространстве истории». Этнофольклорное наследие Республики Молдова. // Наукові Записки. – Київ: ІУАД ім. М. С. Грушевського Національної Академії Наук України, 2009. – Том 19, Книга II, Ч. 2. С. 612– 620.

5. Защук, А. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба: Бессарабская область. Составил генерального штаба капитан А. Защук. – СПб.: Тип. Э. Веймара. 1862. Ч. 1. – 582 с.

6. Защук, А. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба: Бессарабская область. Составил генерального штаба капитан А. Защук. – СПб.: Тип. Э. Веймара. 1862. Ч. 2. – 274 с.

7. Зеленчук, В. С. Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы). – Кишинев: Штиинца, 1979. – 288 с.

8. Кантемир, Д. К. Описание Молдавии. Перевод с латинского Л. Панкратьева. – Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1973. – 221 с.

9. Кара, Н. Николай Кауфман – собиратель и исследователь народных песен болгар Молдовы и Украины // Журнал этнологии и культурологи. Том XV. – Chişinău, 2014. с. 67–71.

10. Квилинкова, Е. Н. О сохранности традиционной обрядности у бессарабских гагаузов и болгар через призму связи времен // История и современность, № 1, март 2014. с. 182–199.

11. Кожолянко, А. Г. Календарная обрядность в Молдове и Буковине // Русин. 2014, № 2 (36). С. 217–227.

12. Кожухарь, В. Г. Основные факторы сохранения и развития национального самосознания украинцев в поликультурном пространстве Республики Молдова // Традиции и новаторство в филологических исследованиях. 2015: [в 2 т.]. – Bălţi: Universitatea de Stat «Alecu Russo» din Bălţi, 2016.

13. Панько, В. Д. Фольклорное разноцветье / Электронная Библиотека ЛитМир. https://www.litmir.me/br/?b=602984 (дата обращения: 24.02.2018)

14. Покровская, Л. А. Современный гагаузский язык (курс лекций). –Комрат: Комратский госуниверситет, 1997, – 190 с.

15. Никогло, Д. К вопросу о формировании этнических мифов и символов у гагаузов / Этносоциологические и этнопсихологические практики: методологические подходы и комментарии. Ин-т культ. наследия АНМ,

Комрат.гос. ун-т/ В. Степанов, И. Кауненко. – Кишинев-Комрат, 2010. 348 с. С. 50–81.

16. Никогло, Д. Е. Этническая специфика традиционной культуры гагаузов (по материалам исследований второй половины XIX – начала XXI вв.). Историографический обзор // Журнал этнологии и культурологи. Том II. – Chişinău: Business-Elit, 2007. 303 с. с. 92–100.

17. Стати, В. История Молдовы / В. Стати (пер. с молд.). - 2-е, доп. и отред. изд. – Кишинев: Arva Color, 2014. – 482 с.

18. Степанов, В. П., Тельнов, Н. П. Этнокультурные аспекты историографии древних славян в поднестровье // Журнал этнологии и культурологии. Том II. Chişinău, 2007. С. 37–45.

19. Степанов, В. Языковое многообразие в Республике Молдова // История и этнология. № 4 (8), декабрь 2007. С. 33–38.

20. Anuarul statistic al Republicii Moldova 2017. – Chişinău: Biroul Naţional de Statistică al Republicii Moldova, 2017. – 485 с.

**Приложение 3**

## История вузов Республики Молдова

Высшему образованию в Молдавии положило начало открытие в Тирасполе в 1930 г. Института народного образования [3, с. 189]. Создание данного учебного заведения было вызвано необходимостью подготовки специалистов для народного хозяйства Молдавской Автономной Республики и, в первую очередь, – педагогических кадров, крайне востребованных в то время. За девять десятилетий существования данное учреждение несколько раз было реорганизовано и, соответственно, носило разные названия. В 1933 г. Институт народного образования был преобразован в Молдавский педагогический институт, а в 1939 г. последний получил имя Тараса Шевченко по случаю 125-летия со дня рождения поэта [6]. В мае 1992 г. вузу был присвоен статус Государственного университета, а в разгар военного противостояния Молдовы и Приднестровья 25 июня 1992 г. правительство Молдовы приняло решение об эвакуации данного высшего учебного заведения в г. Кишинёв. В настоящее время Тираспольский государственный университет включает пять факультетов, среди которых старейшим является филологический факультет. Он был основан с момента открытия Института народного образования и существует до сих пор. Сначала он назывался лингвистическим (с 1930 г.), затем факультетом языка и литературы (с 1942 г.), историко-филологическим (с 1949) и, наконец, филологическим (с 1955 г.). Выпускники филологического факультета ТГУ сыграли важную роль в становлении и развитии образования в Молдове. В 30-е г. среди них были Я. С. Гросул, А. М. Лазарев, Н. П. Кириченко [6].

Я. С. Гросул – первый президент Академии Наук Молдовы – в послевоенные годы являлся одним из создателей Кишиневского государственного университета, а затем более 10 лет возглавлял в нём

историко-филологический факультет. Академик А. М. Лазарев в 1967–1974 гг. был ректором этого же университета, а Н. П. Кириченко в 1967–1975 гг. возглавлял Педагогический институт им. Иона Крянгэ (г. Кишинёв).

Профессиональная подготовка учителей русского языка и литературы (в основном это двойные специальности: «Русский язык и литература. Румынский язык»; «Русский язык и литература. Английский язык») осуществляется на одной из кафедр филологического факультета – кафедре иностранных языков и литературы. Последняя была реорганизована в 2012 г. путём объединения трёх кафедр: иностранных языков, современных языков, русского языка и литературы. Основная задача преподавательского состава кафедры – подготовка высококвалифицированных специалистов для национального образования в Республике Молдова.

Уникальным высшим учебным заведением с педагогическим профилем в Молдове является Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ, который был основан в 1940 г. и первоначально носил название «Кишиневский педагогический институт». В то время он включал пять факультетов, одним из которых был факультет истории и филологии [7, с. 1]. В 1955 г. институту было присвоено имя писателя Иона Крянгэ. В 1992 году Государственный педагогический институт им. Иона Крянгэ был реорганизован в Кишиневский педагогический государственный университет им. Иона Крянгэ. За восемь десятилетий существования вуз подготовил свыше 32 тыс. педагогических кадров. Более 100 из них были названы «Заслуженным учителем Республики». Гордостью университета являются многие известные деятели науки и культуры: академики Борис Мельник, Петру Солтан, Харлампий Корбу, а также выпускники филологического факультета – писатели Григорий Виеру, Спиридон Вангели, Василий Василаке, Ион Хадыркэ и др. В настоящее время КГПУ им. И. Крянгэ – современный университетский комплекс, в рамках которого осуществляют свою деятельность 5 факультетов, предлагающих обучение по более чем 40 специальностям [2].

Подготовка филологов-русистов с момента основания университета осуществлялась на кафедре русского языка и литературы, которая наряду с кафедрой молдавского языка и литературы входила в состав филологического факультета. Трансформации, происходящие в обществе, неизбежно приводили к изменениям структуры факультета. В 1944 г. была открыта кафедра русской и зарубежной литературы. В 60–70-е гг. потребности республики в подготовке русистов непрерывно росли. В связи с этим, была создана кафедра методики преподавания практического курса русского языка. Эти кафедры просуществовали вплоть до 1999 г., а затем снова были объединены [8, с. 180].

Коллектив педагогов, осуществлявших подготовку будущих учителей-русистов, всегда отличался, прежде всего, высоким профессионализмом и творческим подходом. В разные периоды здесь работали известные учёные, которые внесли неоценимый вклад в развитие факультета, в создание прочной основы русского филологического образования. Более 10 лет проработал на кафедре Б. П. Ардентов, профессор, учёный со всесоюзным именем, автор более 10 учебников и фундаментальных научных трудов, около 150 научных статей [1, с. 181]; в течение 25 лет заведующей кафедрой русской и зарубежной литературы была Г. Э. Ионкис – профессор, доктор филологических наук, а также русский писатель, литературовед и публицист с мировой известностью; на этом посту её сменила Р. Я. Клейман – доктор филологических наук, профессор, молдавский литературовед, достоевист, еврейский общественный деятель; более 10 лет проработала преподавателем на кафедре Л. В. Жаравина – доктор филологических наук, ныне профессор Волгоградского государственного педагогического университета имени А. Серафимовича и др.

КГПУ им. И. Крянгэ, специализируясь в области профессиональной подготовки педагогических кадров, всегда учитывал многонациональный состав Молдовы. В связи с этим, на кафедре русского языка и литературы велась подготовка будущих филологов-русистов для работы как в русской (специальность: «Русский язык и литература»), так и национальной (молдавской) школе («Русский язык и литература в молдавской школе») [8,

с. 166]. В 1989–1990 учебном году на факультете началась подготовка учителей по двум новым специальностям: «Русский язык и литература в гагаузской школе» и «Русский язык и литература в болгарской школе» [8, с. 166]. Сегодня подготовка учителей русского языка и литературы осуществляется на одной из трёх кафедр факультета филологии и истории – кафедре «Язык и общение». Это двойная специальность: «Русский язык и литература. Английский язык». Основная задача педагогического коллектива кафедры – формирование мыслящего филолога-учителя готового творчески развивать и реализовывать свой интеллектуальный и культурный потенциал в соответствующих сферах жизни современного общества.

Ещё одним высшим учебным заведением, которое было создано с целью подготовки преподавателей, является Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо – важный образовательный, научный и культурный центр, расположенный в северной части Молдовы, в городе Бельцы. Университет был основан в 1945 г. и назывался в то время учительским институтом. В 1953 г. данное учреждение было реорганизовано в Бэлцьский педагогический институт, а в 1959 г. ему было присвоено имя молдавского писателя и поэта Алеку Руссо.

Сегодня одной из ведущих кафедр данного вуза является кафедра славистики, история создания и становления которой уходит в победный 1945 год. Основным направлением работы кафедры, помимо научных филологических исследований, являлась подготовка учителей русского языка и литературы, востребованность которых особенно ощущалась в 60–70-е гг. прошлого столетия. В связи с этим в 1961 г. кафедра была подразделена на две самостоятельные учебно-научные структуры: кафедру русского языка и общего языкознания и кафедру русской и зарубежной литературы, а в 1971 г. была открыта кафедра методики преподавания русского языка, основной задачей которой являлась подготовка учителей по специальности «Русский язык и литература в национальной школе» [5, с. 11]. Примечательно, что в БГУ им. А. Руссо подготовка специалистов в области русского языка и литературы

осуществлялась выдающимися преподавателями. Так, в 60-е г. XX в. на кафедре русского языка работал будущий учёный с мировой известностью Борис Гаспаров, ныне профессор Колумбийского университета, лингвист, литературовед, семиотик, культуролог. В 70-е годы кафедру русского языка и общего языкознания возглавлял основатель оригинальной лингвистической школы, самый молодой в Советском Союзе доктор наук, ученик профессора А. Н. Гвоздева, защитивший диссертацию на кафедре академика В. В. Виноградова, профессор В. Н. Мигирин. Преподаватели кафедры славистики и сегодня вносят достойный вклад в образовательную систему республики: они являются авторами первого поколения всей линии гимназических учебников по русскому языку и литературе для школ с русским языком обучения. В настоящее время подготовка учителей русского языка и литературы в БГУ им. Алеку Руссо ведётся по двойной специальности: «Русский язык и литература. Английский язык».

Важной вехой в развитии и укреплении высшего образования в Молдове стало открытие в 1946 г. Молдавского Государственного Университета. Его создание было связано с необходимостью подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, а также молодых научных работников для проведения научно-исследовательской работы. Кишиневский государственный университет (первоначальное название) включал 5 факультетов, одним из которых являлся историко-филологический [9, с. 34]. Как отдельная структура филологический факультет был учреждён в 1962 г., а в 1993 г. он был переименован в факультет филологии (Facultatea de Litere). В настоящее время в состав МГУ входят 14 факультетов, которые обеспечивают обучение 16 500 студентов на более чем ста специальностях и специализациях.

Подготовка учителей русского языка и литературы по специальности «Русский язык и литература. Английский язык» осуществляется на кафедре русской филологии, которая была образована в середине 90-х годов в результате слияния кафедр русского языка и русской литературы, ведущих своё летоисчисление со дня основания вуза [4, с. 99].

Таким образом, подготовка учителей русского языка и литературы в Молдове насчитывает почти 9 десятилетий. Она осуществляется в старейших вузах страны. Кафедры и факультеты русского языка и литературы имеются в ТГУ, КГПУ им. И. Крянгэ, БГУ им. Алеку Руссо и МГУ. Сегодня филолог-русист в Молдове – это, прежде всего, специалист, который имеет двойную специальность: «Русский язык и литература. Английский язык».

## Список использованной литературы

1. Ионова И.А, Борис Петрович Ардентов. Страницы истории Русской филологической науки в Республике Молдова//Славянские чтения. Научно-теоретический журнал. Выпуск 2/8. – Кишинёв, 2013. 207 с. с. 179–184.

2. Кишиневский педагогический государственный университет имени Иона Крянгэ [Текст]/ Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău [Официальный сайт]. URL: https://www.upsc.md/universitate/despre-universitate/prezentare/ (Дата обращения: 23.06.2020)

3. Крачун, Т.А. Развитие школы и педагогической мысли в Молдавии / Под ред. Академика А.М. Лазарева. – Кишинёв: Лумина, 1985. – 256 с.

4. Носов, В., Ремизова, И. Судьбы русского литературоведения в Молдове: история и современность // Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2009, nr. 4 (24). С. 99–101.

5. Сирота, Е., Сузанская Т. Из истории кафедры славистики // Русское слово. № 37 (532), 30.10.2015.

6. Тираспольский государственный университет им. Т.Г. Шевченко [Текст]/ Universitatea de Stat din Tiraspol [Официальный сайт университета]. URL: https://sites.google.com/site/usttemporar/informatii-generale/conducere/istorie (Дата обращения: 13.03.2018)

7. Banuh N. “Din istoria Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău” / Universitătea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Banuh N. –

coordonator, Culea S., Chicuș N., Barbăneagră A., Racu I. – Chișinău: Tipografia centrală. 2007.

8. Barbulat, V. Universitătea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău 1940–2000 / Barbulat, V., Bîrcă, Gh., Vizer, B., Grosu M., Banuh N. și alt., red. Guțu I. – Chișinău: Tipografia UPSC "Ion Creangă". 2000.

9. Şevcenco, R. Crearea Universităţii de Stat Din Moldova (1944-1946): pagini necunoscute // Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2008, nr. 6 (16). P. 33–38.

**Приложение 4**

## Описание учебных целей и компетенций
## I цикл – высшее образование
## Код учебной программы: 0114.9 Языки и литература

Новая *Национальная рамка квалификаций* была разработана Министерством просвещения Республики Молдова в 2016 г. в соответствии с Европейской рамкой квалификаций (EQF / European Qualifications Framework) и Образовательным кодексом РМ. В соответствии с данным документом современный выпускник-филолог (код специальности / учебной программы согласно перечню направлений профессиональной подготовки и специальностей в высшем образовании РМ: 0114.9 Языки и литература) должен обладать как общими, так и специфическими навыками / компетенциями. Специфические компетенции отражают характер умений, знаний и навыков выпускника в области языка и литературы. Общие компетенции – необходимы собственно для социально-продуктивной деятельности любого современного специалиста.

**Общие компетенции:**

•способность общаться в письменной и устной форме, понимать сообщения, представленные в различных ситуациях;

• способность инициировать и поддерживать беседы на иностранных языках на различные личные или профессиональные темы;

• способность отслеживать и оценивать аргументы других и раскрывать суть этих идей;

• способность использовать информационные технологии;

• способность критически отражать объект и цель обучения;

• способность конструктивно общаться в разных социальных ситуациях;

• способность работать в сотрудничестве в команде;

• способность понимать различные культуры и их традиции в целях продвижения мультикультурализма.

**Специфические компетенции:**

• анализировать, синтезировать, обобщать знания, а также различные теории и положения в области социально-гуманитарных, в частности, филологических наук;

• определять междисциплинарные отношения и выделять их полезности;

•решать типовые задачи профессиональной деятельности в учреждениях общего образования;

•демонстрировать аналитические навыки при принятии решений на профессиональном уровне;

• сравнивать традиционные и современные лингвистические и литературные теории и концепции;

•проводить многогранный комментарий и литературно-лингвистический анализ;

• анализировать, синтезировать, обобщать идеи, проблемы и решения в области социальных наук в специализированной среде, а также в неспециализированной среде;

•формулировать и аргументировать собственные взгляды в области профессиональной компетентности;

•соблюдать социальные нормы и стремиться к улучшению межличностных отношений;

•осознавать необходимость обучения на протяжении всей жизни для профессионального продвижения.

**Приложение 5**

## Основные требования к выпускнику филологического факультета Специальность: «Русский язык и литература. Английский язык» Код учебной программы 0114.9 / 0114.10

Основные требования к будущему учителю русского языка и литературы представлены в *Учебных планах* высших учебных заведений по соответствующей специальности (в Молдове это двойная специальность: «Русский язык и литература. Английский язык») и представляют собой набор компетенций, которыми должен овладеть выпускник-филолог.

Учебные планы разрабатываются в соответствии с Кодексом образования Республики Молдова, Национальной рамкой квалификаций, требованиями Болонского процесса, а также согласовываются с институциональными стратегиями обеспечения качества образования. В них учитываются результаты консультаций с представителями Министерства образования и вузов республики, опросов студентов, выпускников и преподавателей учебных заведений. Данные документы помимо перечня учебных дисциплин, последовательности их изучения и общего объёма, отводимого на это времени в обязательном порядке содержат концепцию подготовки специалистов, в которой перечислены требования к выпускникам вуза.

Анализ учебных планов по подготовке филологов со специальностью «Русский язык и литература. Английский язык»

- Тираспольского государственного университета (г. Кишинёв),
- Кишиневского государственного педагогического университета им. И. Крянгэ,
- Молдавского государственного университета

выявил следующее общие положения.

Студент-выпускник в процессе обучения должен овладеть как специфическими, так и общими профессиональными компетенциями, основными структурными компонентами которых являются когнитивные, проектировочные, аналитические, организаторские и коммуникативные умения. Обе группы компетенций соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности филолога-русиста и требованиями к его профессиональной подготовленности. Ценность данных компетенций определяется их сущностным содержанием, необходимым для выполнения основных профессиональных функций: преподавание, воспитание, учебно-исследовательская деятельность.

Учебные планы содержат ожидаемые конечные результаты обучения, согласно которым после завершения учёбы студент продемонстрирует следующие компетенции:

- уметь решать типовые задачи профессиональной деятельности, соответствующие его квалификации;
- приобретать и применять новые знания, умения, навыки, в том числе в новых областях знаний;
- применять передовые информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;
- разрабатывать дидактические материалы, необходимые для учебного процесса;
- проявлять творческий подход при разработке, реализации и оценке дидактических и образовательных проектов в гимназии и лицее;
- эффективно и творчески применять различные методы, стратегии, формы обучения и воспитания учеников, в том числе связанные с их культурными, социальными и возрастными различиями;
- демонстрировать коммуникативные навыки;
- использовать эффективную коммуникацию как средство успешного решения и выхода из конфликтных ситуаций;

- применять различные способы сотрудничества с административными и культурными структурами;
- проявлять уважение к общечеловеческим, социальным, культурным ценностям, признанным в мире и национальном сообществе;
- проявлять толерантность в общении с людьми в различных сферах деятельности;
- проявлять терпимость по отношению к другим людям и сообществам, тактичность и профессиональную этику в общении;
- успешно адаптироваться к новым социальным ситуациям;
- создавать и поддерживать благоприятную психосоциальную среду в культурно-образовательном пространстве и др.

Таким образом, современный выпускник высшего учебного заведения – будущий учитель русского языка и литературы – должен не только обладать профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и активно включаться в коммуникационный процесс.

## Список использованной литературы

1. Planul de studii. Specialitatea «Limba şi Literatura Rusă şi Limba Engleză». Licenţă. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă / comp. G. Topor. – Chișinău, 2018. – 13 p.

2. Planul de învăţământ. Specialitatea «Limba şi Literatura Rusă şi Limba Engleză». Licenţă. Universitatea de Stat din Moldova / comp. V. Nosov. – Chișinău, 2017. – 10 p.

3. Planul de învăţământ. Specialitatea «Limba şi Literatura Rusă şi Limba Engleză». Licenţă. Universitatea de Stat din Tiraspol / comp. O. Gherlovan, V. Zdraguş. – Chișinău, 2013. – 13 p.

**Приложение 6**

## Структурно-функциональный подход

Основы структурно-функционального подхода заложены в работах антропологов Б. Малиновского и А. Редклифф-Брауна, которые рассматривали общество как единое целое, как живой организм в действии и, как следствие, полагали, что исследование структуры общества неотделимо от исследования его функций. Структурно-функциональный подход в его современном понимании сформировался в США в 40-х годах XX века и связывается с именем профессора социологии Гарвардского университета Талкоттом Парсонсом. К наукам, призванным изучать реальное бытие человека в обществе, учёный причислял антропологию, психологию и социологию: первая должна исследовать культурные системы, определяющие взаимодействия людей, вторая – духовные системы индивидуальных действий человека, а третья – социальные системы интеграции коллективных действий. При этом социология, по мнению Т. Парсонса, занимается «преимущественно функциональным аспектом социальных систем, а именно, изучает структуру и процессы, имеющие отношение к интеграции этих систем» [4, с. 364]. Структурный функционализм, по Т. Парсонсу, строится на основе выделения в социальной системе структурных составляющих и определения их функций относительно друг друга.

Структурно-функциональный подход (Б. Малиновский, А. Редклифф-Браун, Т. Парсонс) – один из важнейших исследовательских подходов к изучению социальных явлений. Этот подход применяется в описании и объяснении систем. Он тесно связан с системным подходом и является частью общей теории систем, в основу которой заложен принцип *системной целостности*, означающий рассмотрение природы, в том числе и общества, как большой и сложной системы, распадающейся на подсистемы, выступающие

при определённых условиях в качестве относительно самостоятельных систем [2, с. 233]. Система (от *греч. systema* – целое, составленное из частей; соединение) как общенаучное положение представляет собой совокупность элементов, образующих устойчивое единство и целостность, и взаимосвязанных как между собой, так и со средой. Система обладает определёнными интегральными свойствами и закономерностями [1, с. 11].

Применение структурно-функционального подхода предполагает выделение в целостных системах их *структуры* – совокупности устойчивых отношений и взаимосвязей между её элементами и их *функций* (роли) относительно друг друга. Элементы структуры и зависимость между ними рассматриваются в рамках единого целого – системы. Структура системы понимается как нечто инвариантное (неизменное) при определённых преобразованиях, а функция как «назначение» каждого из элементов данной системы. Структурные категории дают возможность осмыслить систему в её статическом, равновесном состоянии, а функциональные – рассматривают систему с точки зрения динамики, изменения.

Выявление структурного состава – первостепенная аналитическая задача, предваряющая синтез системы в целом и облегчающая его проведение. Решение данной задачи предполагает выявление и упорядочивание элементов структуры, которые являются существенными с точки зрения проводимого исследования и обладают инвариантностью на всём интересующем исследователя интервале функционирования [3, с. 60]. Поэтому применение структурно-функционального подхода требует выполнения следующих основных последовательных действий:

- ✓ изучение строения, структуры системного объекта;
- ✓ исследование его элементов и их функциональных характеристик;
- ✓ анализ изменения этих элементов и их функций;
- ✓ рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом;

- ✓ представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой «работают» на поддержание этой гармонии [2, с. 234].

Избрание структурно-функционального подхода в качестве основного при формировании того или иного конструкта задаёт принципы его исследования как системно-организованной структурной целостности, в которой каждый элемент имеет определённое функциональное значение (функцию внутри этой целостности).

## Список использованной литературы

1. Клир, Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач / пер. с англ. М. А. Зуева, под ред. А. И. Горлина. – М.: Радио и связь, 1990. – 540 с.
2. Кохановский, В. П. Философия науки в вопросах и ответах: Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 352 с.
3. Николаев, В. И., Брук, В. М. Системотехника: методы и приложения. – Л.: Машиностроение, Ленингр. отд-ие, 1985. – 200 с.
4. Парсонс, Т. Общий обзор // Американская социология: Перспективы, проблем, методы / ред.: Г.В. Осипов. – М.: Прогресс. 1972. – 392 с.

**Приложение 7**

## Моделирование в исследовании педагогических процессов

Модель, согласно общепринятому определению, – это образец, эталон, образ, прообраз и т. д. Моделированию как методу научного познания посвящены работы Б. С. Грязнова [3], В. И. Журавлёва [1], В. В. Краевского [6], В. А. Штоффа [11] и др. Под моделью ими понимается отображение фактов и отношений предметной области знания и опыта в виде более простой и наглядной материальной структуры, а также системы, которая способна отражать, воспроизводить, замещать объект исследования и предоставлять о нём новую информацию. Основными свойствами модели вышеуказанные исследователи называют: конечность, упрощённость, приблизительность, адекватность, наглядность и обозримость основных свойств и отношений, доступность и технологичность для исследования или воспроизведения, информативность, полноту, устойчивость и замкнутость [8].

Моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности, это наиболее распространенный метод изучения объектов различной природы, в том числе и объектов сложной социальной системы. Использование данного метода «позволяет адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о её прошлом, настоящем, будущем состоянии, возможностях и условиях построения, функционирования и развития» [9, с. 16].

В исследовании педагогических процессов, по мнению учёных, создание модели является наилучшим методом [10, с. 57], так как именно моделирование предоставляет определённую информацию о процессах, которые протекают в так называемых «живых системах» [2, с. 8]. Более того, особенностью данного метода, принципиально отличающей его от других методов, можно считать

опосредованное изучение объекта, проводимое с помощью исследования другого объекта – его модели, что особенно важно при исследовании явлений педагогического процесса. Данные явления характеризуются сложностью, многоплановостью, они зависят от множества случайных и субъективных факторов, которые часто носят скрытый или опосредованный характер и не выступают перед исследователем в явном виде. Изучение этих явлений на основе метода моделирования позволяет выделить их внутренние, существенные зависимости, при этом абстрагируясь от отвлекающих несущественных свойств оригинала [4, с. 41].

Целью моделирования в дидактике является построение оптимизированной, верифицированной и детализированной модели педагогически обусловленного процесса, явления, феномена и т. д. [5]. Состав и содержание модели зависят от цели исследования. При этом их выявление даёт возможность изучить наиболее важные и существенные стороны и характеристики объекта исследования. В соответствии с этим, моделирование в процессе исследования педагогических явлений выполняет несколько функций:

- точно определяет компоненты системы;
- схематически отображает связи между компонентами [10, с. 57];
- систематизирует знания об изучаемом явлении или процессе;
- а также открывает возможность для более глубокого проникновения в суть изучаемого феномена, явления, процесса для управления им и выявления путей улучшения его характеристик [4, с. 41].

Результатом моделирования становится модель, которая с одной стороны, представляет собой определённый *эталон* для достижения поставленной цели, а с другой – *инструмент* её достижения.

Важно отметить и тот факт, что моделирование – универсальный метод исследования. Он может применяться как на теоретическом уровне исследования, так и на эмпирическом. Моделирование позволяет переносить выявленные теоретические положения в практику и наоборот, подмеченные экспериментальные факты включать в существующую теорию, обеспечивая

таким образом устойчивую органическую связь теории с практикой [4, с. 42; 7, с. 62; 10, с. 56].

## Список использованной литературы

1. Бабанский, Ю. К. Введение в научное исследование по педагогике / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов; ред. В. И. Журавлев. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

2. Гнезділова, К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К. М. Гнезділова, С. О. Касярум. – Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А. 2011. – 124 с.

3. Грязнов, Б. С. Логика. Рациональность. Творчество / Б. С. Грязнов; Акад. наук СССР; Ин-т истории естествознания и техники. – М.: Наука, 1982. – 256 с.

4. Землянская, Е. Н., Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. Наука, образование, технологии. 2013, № 3. С. 35–43.

5. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. № 8. http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791 (дата обращения: 24.04.2018).

6. Краевский, В. В. Методология для педагога / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.

7. Непрокина, И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / Теория и практика общественного развития. Выпуск № 7, 2013. С. 61–64.

8. Пьянин, В. С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / Пьянин В. С. – М., 2010. – 177 с.

9. Степанов, Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. 2001. № 4. С. 14–23.

10. Шапран, Ю. П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода // Педагогика высшей школы. Научный журнал. № 1 (01) / 2015. 60 с. с. 56–59.

11. Штофф, В. А. Моделирование и философия: гносеологические аспекты моделирования в естественнонаучной сфере / В. А. Штофф, В. П. Бранский. – Л.: Наука, 1966. – 300 с.

**Приложение 8**

## Критерии уровней межкультурной компетенции студентов филологических факультетов

| Компоненты МКК / Уровни | Низкий | Средний | Продвинутый |
|---|---|---|---|
| **Когнитивно-знаниевый компонент** | 1. Знают и объясняют отдельные черты родной и «другой» культуры;<br>2. Полагают, что национальное проявляется только в языке, традициях, обрядах, празднествах, одежде и пище;<br>3. Осознают не полностью зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для этих культур особенностей мышления;<br>4. Слабо представляют связь культуры и словесного творчества;<br>5. Предполагают, что чужую культуру нельзя узнать через художественный текст;<br>6. Выделяют только индивидуальные качества и психологические особенности личности, в том числе героев произведений (без национальных черт);<br>7. Понимают поведение персонажей без учёта мотиваций иной культуры, без связи с его национальным стереотипом, кодексом поведения, ментальностью, отражённых в художественном произведении. | 1. Знают и объясняют основные черты родной и «другой» культуры;<br>2. Знают и понимают смысл понятий и терминов: национальная культура, межкультурный диалог, национальный концепт, менталитет, национальная картина мира, национальный характер, национальная идентичность;<br>3. Осознают зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для этих культур особенностей мышления;<br>4. Признают художественный текст важным источником национально-культурной информации о народе;<br>5. Определяют национально-культурные компоненты содержа-ния и приметы национально-культурной жизни, отражённые в тексте;<br>6. Понимают национально-бытовой контекст жизни героев;<br>7. Описывают элементы модели взаимоотношений в данной национальной среде. | 1. Объясняют зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур специфическими особенностями их мышления;<br>2. Расценивают художественный текст как важный источник национально-культурной информации о народе;<br>3. Воспроизводят смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения;<br>4. Понимают национально-культурную парадигму поведения героев произведения;<br>5. Понимают все элементы и решения, которые выражают акцентируемую автором национальную идентичность;<br>6. Объясняют особенности восприятия произведения носителями другой национальной культуры;<br>7. Обнаруживают межкультурный диалог автора произведения с другими художественными текстами. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Коммуникативно-деятельностный компонент** | 1. Практически не выделяют явления, факты, события, феномены и ценности различных культур, в том числе отражённые в художественном тексте;<br>2. Анализируют художественные произведения и выявляют их тематическую основу без учёта национального своеобразия;<br>3. Интерпретируют литературные произведения вне национально-культурного контекста;<br>4. Различают только черты своей культурной традиции, в том числе в художественном тексте;<br>5. Не выявляют/ распознают культурные сходства и различия, в том числе их отражение в художественных произведениях;<br>6. Не умеют сравнивать представителей разных культур (в том числе героев произведений), их культуры и ценностные идеалы;<br>7. Осуществляют только литературоведческий анализ художественного текста. | 1. Идентифицируют, но не объясняют явления, факты, события, феномены и ценности различных культур, в том числе отражённые в художественном тексте;<br>2. Обнаруживают национальный и универсальный аспекты сюжета, темы, идеи и образов произведения;<br>3. Различают «модель мира» изучаемой (русской) национальной культуры и сопоставляют её с родной культурой;<br>4. Умеют распознавать смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения;<br>5. Умеют осмысленно анализировать свою деятельность в контексте данной учебной работы, составлять алгоритм действий;<br>6. Умеют сравнивать представителей разных культур (в том числе героев произведений), их культуры и ценностные идеалы и с учётом этого планировать своё вербальное и невербальное поведение;<br>7. Умеют дифференцировать литературоведческий и межкультурно-компаративный анализ художественного текста. | 1. Умеют распознавать, обобщать, систематизировать и объяснять функции и проявление национально-культурной информации, в том числе отражённой в художественном тексте;<br>2. Умеют различать критерии и формы выражения национально-детерминированных компонентов текста и компонентов общечеловеческого содержания;<br>3. Демонстрируют умения в области моделирования ситуации межкультурного общения с героями произведений как представителями определённой национальной культуры;<br>4. Расценивают знания, полученные из литературного текста, как информацию для построения успешного меж-культурного взаимодействия, а также для прогнозирования и разрешения сложных ситуаций и возможных конфликтов;<br>5. Умеют разрешать культурные конфликты, в том числе смоделированные;<br>6. Умеют анализировать художественное произведение в диалоге с родной культурой;<br>7. Умеют выполнять/ применять межкультурно-компаративный анализ. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Ценностно-эмоциональный компонент** | 1. Отрицают равноценность незнакомых национальных культур;<br>2. Принимают только знакомые правила, обычаи, традиции и приметы национальной жизни;<br>3. Ценят только свою национально-культурную систему и скептически относятся к другим;<br>4. Не проявляют интерес к «Другому» (Иному);<br>5. Не признают «Другого» как равноправного;<br>6. Обнаруживают предрассудки и стереотипы восприятия представителей других культур и самих культур;<br>7. Проявляют минимальную готовность адаптации к другой системе национально-ценностных ориентиров и мотиваций. | 1. Признают равноценность незнакомых национальных культур;<br>2. Рассматривают незнакомые культуры как интересные, несущие информацию о народе;<br>3. Проявляют интерес к «Другому» (Иному);<br>4. Признают «Другого» как равноправного;<br>5. Положительно воспринимают мотивированность поведения национального героя в связи с его ментальными основаниями;<br>6. Проявляют лояльность к национально-культурной вариативности поведенческих моделей;<br>7. Осознают вредность и непродуктивность негативных стереотипов и предрассудков. | 1. Осознано и добровольно признают равноценность незнакомых культур;<br>2. Положительно воспринимают образ чужой культуры, в том числе в результате знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в художественной литературе;<br>3. Принимают с готовностью «Другого» как равноправного без предубеждений, стереотипов и завышенных ожиданий;<br>4. Положительно оценивают другую систему национально-ценностных ориентиров и мотиваций;<br>5. Рассматривают мотивированность поведения представителя иной культуры в связи с его национальным стереотипом, кодексом поведения и ментальностью;<br>6. Проявляют толерантность – по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»;<br>7. Добровольно сотрудничают – вступают в коммуникативный контакт с людьми других национальных культур. |

В основу шкалы «Критерии уровней МКК студентов филологических факультетов» заложена адаптированная в соответствии с целями данной работы система критериев, разработанная И. О. Цвик [см. Цвик, И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов, дисс. … док. пед. наук. – Кишинэу, 2014. – 251 с., с. 149–152].

**Приложение 9**

# Измерительные материалы для оценивания межкультурной компетенции

## Диагностика межкультурной эрудированности студентов

_____ _____

№ среза, дата заполнения код респондента

Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже утверждений. Если Вы считаете, что оно верно или соответствует Вашим особенностям, то отметьте знаком галочки «Да», если же оно неверно, то – «Нет».

| № п/п | Утверждение | Верность утверждения | |
|---|---|---|---|
| | | Да | Нет |
| 1 | В переводе с латинского слово культура означает «воспитание». | | |
| 2 | Слово «культура» является многозначным. | | |
| 3 | Межкультурное общение предполагает взаимодействие между представителями одной культуры. | | |
| 4 | Конфликты между людьми не могут основываться на различии их культур. | | |
| 5 | Межкультурное общение осуществляется только на бытовом уровне. | | |
| 6 | Успешное межкультурное общение возможно только при полной ассимиляции. | | |
| 7 | Элементом культуры является язык. | | |
| 8 | Обычаи, традиции и обряды не относятся к элементам культуры. | | |
| 9 | Вам ясен смысл понятия «национальная культура». | | |
| 10 | Каждый человек должен знать культуру своего народа, усвоить веками выработанные народом духовные ценности. | | |
| 11 | Национальная культура проявляется только в языке. | | |
| 12 | Национальная культура тесно связана со словесным творчеством народа, ее носителя. | | |
| 13 | Человечеству следует сохранять все национальные культуры. | | |
| 14 | Для выстраивания взаимоотношений между представителями разных национальностей необходимо знание их культуры. | | |
| 15 | Информацию о культуре, ее особенностях можно почерпнуть из произведений художественной литературы. | | |
| 16 | Национальное может выражаться только в привычках, поведении представителей национальности. | | |
| 17 | Для успешного взаимодействия с представителем «другой» культуры достаточно иметь информацию о их праздниках, манере одеваться и национальной кухне. | | |
| 18 | Чтобы овладеть категориями другой культуры, не нужно знать свою культуру. | | |
| 19 | Разные культуры можно сравнивать. | | |
| 20 | Сравнение родной культуры с другой позволяет лучше понять свою. | | |
| 21 | Понятие «культурный шок» Вам знакомо. | | |
| 22 | «Культурный шок» проявляется в желании как можно лучше познать другую культуру. | | |
| 23 | Причина «культурного шока» в том, что культура одной страны менее развита, чем культура другой. | | |
| 24 | «Культурный шок» возникает только из-за незнания языка. | | |
| 25 | Для успешного взаимодействия с представителем «другой» культуры достаточно знания его языка. | | |
| 26 | В межкультурном общении возможны непонимание и конфликты из-за культурных различий. | | |
| 27 | В процессе общения с инокультурным собеседником языковые ошибки более опасны и чаще приводят к конфликту, чем ошибки культурные. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 28 | Предубеждения относительно родной и другой культуры затрудняют взаимодействие между их представителями. | | |
| 29 | Позитивные стереотипы – ориентир для восприятия чужой культуры. | | |
| 30 | Умение общаться с «другими» (представителями других национальностей) можно сформировать при изучении их культуры. | | |
| 31 | Взаимодействие с представителем «другой» культуры всегда предполагает уважение к его культуре и ее проявлениям. | | |
| 32 | Современному человеку нужно расширять собственные знания о других культурах, быте разных стран. | | |
| 33 | Умения взаимодействовать на межкультурном уровне не могут формироваться специально. | | |
| 34 | Чтобы знать и понимать правила поведения «чужой» культуры, нужно обязательно жить среди ее носителей. | | |
| 35 | У представителей разных культур могут быть разные, даже противоположные ценности. | | |
| 36 | Для успешного межкультурного общения обязательно учитывать различия в ценностях представителей своей и другой культуры. | | |
| 37 | Судить о незнакомом человеке следует исходя из его принадлежности к определенной культуре/ национальности. | | |
| 38 | Представители разных культур одинаково воспринимают юмор и шутки. | | |
| 39 | В разных национальных культурах могут быть разные, не совпадающие между собой нормы поведения. | | |
| 40 | При общении с представителями других культур следует анализировать и адаптировать свое поведение. | | |
| 41 | Нормы поведения при деловом общении одинаковы во всех культурах. | | |
| 42 | При деловом общении учитывать культурные/ национальные особенности не обязательно. | | |
| 43 | Оценивать поведение представителя другой культуры следует только в контексте своих собственных убеждений и норм. | | |
| 44 | В современном мире, который становится все более однородным, национальность человека – пережиток прошлого. | | |
| 45 | Среди Ваших знакомых есть представители другой культуры/ национальности. | | |
| 46 | Вы не обращаете внимание на национальность других людей. | | |
| 47 | Вы знаете, какой национальности Ваши соседи. | | |
| 48 | Вы хотите более тесно подружиться с кем-нибудь из представителей другой национальности. | | |
| 49 | Вы не спешите завязывать тесное знакомство с понравившимся Вам человеком, когда узнаете, что он другой национальности. | | |
| 50 | Вы интересуетесь обычаями других национальностей. | | |
| 51 | Об особенностях культуры и традиций других народов вы черпаете информацию в основном из СМИ. | | |
| 52 | Вы предпочитаете познавать «другую» культуру в процессе личных взаимоотношений с ее представителями. | | |
| 53 | Вы знаете главные ценности своего народа. | | |
| 54 | Вы не знаете главные ценности никакой другой культуры, кроме родной. | | |
| 55 | Вы соотносите ценности своего народа с ценностями другой (русской) культуры. | | |
| 56 | Вы не пытаетесь объяснить непонятные Вам поступки и поведение людей другой национальности с точки зрения их культурной принадлежности. | | |
| 57 | Вы знаете историю своего народа и выдающихся личностей. | | |
| 58 | Вы знаете и читаете классические литературные произведения Вашего народа. | | |
| 59 | Вы не празднуете национальные праздники Вашего народа и не знаете историю их происхождения. | | |
| 60 | Вы не можете рассказать о речевом этикете и правилах общения другой, неродной Вам культуры. | | |

## Умения межкультурного общения

_____ _____

№ среза, дата заполнения код респондента

Оцените высказывания по пятибалльной шкале в зависимости от степени Вашего согласия/несогласия или выраженности у Вас указанных качеств.

| № п/п | Высказывание | Количество баллов |
|---|---|---|
| 1 | Если бы мне предстояло посетить другую страну, я бы заблаговременно начал изучать язык, на котором там говорят. | 0 1 2 3 4 5 |
| 2 | Если бы мне предстояло посетить другую страну, я постарался бы узнать о ней как можно больше, чтобы сделать мое пребывание наиболее комфортным. | 0 1 2 3 4 5 |
| 3 | Если бы мне предстояло посетить другую страну, я бы предпочел специально подобрать соответствующий тип одежды и адаптировал бы свое поведение в соответствие с нормами, принятыми в данной культуре, чтобы не оскорбить ее представителей. | 0 1 2 3 4 5 |
| 4 | Если бы мне предстояло посетить другую страну, я бы смог применить свои знания о местных культуре и традициях. | 0 1 2 3 4 5 |
| 5 | Я могу сопоставить свою культуру и культуру другой страны. | 0 1 2 3 4 5 |
| 6 | Я коммуникабелен и быстро адаптируюсь в новых условиях. | 0 1 2 3 4 5 |
| 7 | Я демонстрирую гибкость в общении с представителями другой культуры. | 0 1 2 3 4 5 |
| 8 | Я могу и помогу разрешить межкультурные конфликты и недопонимание, если такие возникнут. | 0 1 2 3 4 5 |
| 9 | Я всегда веду себя в соответствии с конкретной ситуацией. | 0 1 2 3 4 5 |

## Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения

В процессе межкультурного общения может возникнуть непонимание (полное или частичное) из-за поведения или манеры общаться представителей разных культур. В этом случае возможны различные сценарии Вашего поведения. Из данного ниже перечня выберите на менее трех вариантов наиболее приемлемых для Вас (нужное подчеркнуть).

| № п/п | Сценарий поведения |
|---|---|
| 1 | Игнорировать коммуникативные неудачи (непонимание, даже конфликты). |
| 2 | Выявлять причины коммуникативных неудач. |
| 3 | Настаивать на «правильном», с Вашей точки зрения, выполнении культурных норм. |
| 4 | Пережидать (при неполном понимании адресатом значений и мотивов поведения). |
| 5 | Повторять одни и те же методы ведения дискурса, то есть не менять своего поведения. |
| 6 | Рассматривать возможность нескольких точек зрения на сложившуюся ситуацию. |
| 7 | Называть виновника сбоя (непонимания, конфликта). |
| 8 | Не ставить вопросы о вине, а перепроверять ожидания взаимодействующих. |
| 9 | Стараться объяснить, что следует действовать «вне культурных различий». |
| 10 | Объяснять культурные различия, используя знания о своей и другой культуре. |
| 11 | Избегать (по возможности) общения. |
| 12 | Предвосхищать возможные непонимания и конфликты. |

**Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко**

_____ _____

№ среза, дата заполнения код респондента

Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже утверждений. Если Вы считаете, что оно верно или соответствует Вашим особенностям, то отметьте знаком галочки «Да», если же оно неверно, то – «Нет».

| № п/п | Утверждение | Верность утверждения (отметить галочкой) | |
|---|---|---|---|
| | | Да | Нет |
| 1 | У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности. | | |
| 2 | Если окружение проявляет признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным. | | |
| 3 | Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции. | | |
| 4 | Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев/ однокурсников. | | |
| 5 | Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется. | | |
| 6 | Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке. | | |
| 7 | Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете. | | |
| 8 | Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то огорчены. | | |
| 9 | Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт. | | |
| 10 | Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности бестактно. | | |
| 11 | Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того. | | |
| 12 | Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние. | | |
| 13 | Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение. | | |
| 14 | Я редко принимаю близко к сердцу проблемы друзей. | | |
| 15 | Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются. | | |
| 16 | В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном. | | |
| 17 | Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 18 | Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им. | | |
| 19 | Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров. | | |
| 20 | Чужой смех обычно заражает меня. | | |
| 21 | Часто действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку. | | |
| 22 | Плакать от счастья глупо. | | |
| 23 | Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем. | | |
| 24 | Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов. | | |
| 25 | Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей. | | |
| 26 | Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются. | | |
| 27 | Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам». | | |
| 28 | Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи. | | |
| 29 | Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком. | | |
| 30 | У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистическая. | | |
| 31 | Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых. | | |
| 32 | Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека. | | |
| 33 | Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией. | | |
| 34 | Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему. | | |
| 35 | Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов. | | |
| 36 | Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей. | | |

***Обработка данных***

Подсчитайте число ответов, соответствующих «ключу», а затем определите суммарную оценку:

+ 1, -2, -3, +4, +5, +6, +7, +8, +9, -10, -11, +12, -13, -14, +15, -16, -17, +18, +19, +20, +21, -22, +23, -24, +25, -26, +27, -28, -29, +30, -31, +32, -33, -34, -35, -36.

Суммарный показатель может изменяться от 0 до 36 баллов.

Низкий уровень 0 – 16 баллов,
средний 17 – 27 баллов,
продвинутый 28 – 36 баллов.

Количество набранных баллов _____, Ваш уровень _____.

# Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича

_____ _____

№ среза, дата заполнения код респондента

Перед Вами два списка ценностей (по 9 в каждом), расположенных в алфавитном порядке. Распределите ценности в каждой группе в порядке их значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни и присвойте каждой ценности ранговый номер (от 1 до 9).

Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию.

**Список А (терминальные ценности):**

| № п/п | Ценности | Ранговый номер |
|---|---|---|
| 1 | Гуманность, человечность (человек, его самобытность и внутренний мир – есть ценность априори). | |
| 2 | Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом). | |
| 3 | Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе). | |
| 4 | Ответственность (проявление внутренней силы в ситуации принятия решения и его неукоснительное выполнение). | |
| 5 | Познание (широта знаний, кругозора, высокая общая культура, интеллектуальное развитие). | |
| 6 | Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование). | |
| 7 | Рефлексивность (знание, понимание и принятие индивидуальных достоинств, и, самое главное, всех недостатков в совокупности). | |
| 8 | Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках). | |
| 9 | Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений). | |

**Список Б (инструментальные ценности):**

| № п/п | Ценности | Ранговый номер |
|---|---|---|
| 1 | Готовность отказаться от предубеждений в отношении чужих культур. | |
| 2 | Открытость к познанию чужой культуры и восприятию межкультурных различий. | |
| 3 | Отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур. | |
| 4 | Терпимость ко взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения. | |
| 5 | Толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям, поведению и мышлению. | |
| 6 | Уважение к культурным традициям и правилам поведения. | |
| 7 | Чуткость (заботливость). | |
| 8 | Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки). | |
| 9 | Эмпатия в отношении чужой культуры. | |

**Шкала оценивания практической работы**

_____ _____

№ среза, дата заполнения код респондента

На основе ответов учащегося определите степень выраженности приведенных в таблице параметров в числовых показателях от 0 до 3 баллов.

«0» баллов – не приступил к выполнению или исполнение не соответствует заданию;

«1» балл – задание не выполнено полностью, имеются ошибки;

«2» балла – задание выполнено, но имеются ошибки;

«3» балла – задание выполнено полностью, без ошибок и исчерпывающе.

Прокомментируйте свои заключения о соответствующих проявлениях знаний и понимания респондента.

| № | Перечень параметров знаний и понимания респондента | Степень выраженности (от 0 до 3 б.) |
|---|---|---|
| 1. | Называет произведения русской литературы, в которых наиболее ярко отражены приметы национально-культурной жизни. | |
| | Комментарий: | |
| 2. | Понимает и объясняет национально-культурные компоненты содержания названных произведений. | |
| | Комментарий: | |
| 3. | Понимает и мотивирует элементы и решения автора, выражающие русскую идентичность. | |
| | Комментарий: | |
| 4. | Называет героев русской литературы, воплотивших в себе национальный характер. | |
| | Комментарий: | |
| 5. | Понимает и объясняет национально-бытовой контекст жизни названных им героев. | |
| | Комментарий: | |
| 6. | Понимает и мотивирует национально-культурную парадигму поведения героев названных произведений. | |
| | Комментарий: | |
| Общий вывод: | | |

Количество набранных баллов _____.

Уровень _____.

Низкий уровень: 0 – 8 баллов,
Средний: 9 – 13 баллов,
Продвинутый: 14 – 18 баллов.

_____ _____

дата заполнения фамилия, имя, отчество исследователя

**Шкала для анализа диагностических карточек**

_____ _____

№ среза, дата заполнения код респондента

На основе ответов учащегося определите степень выраженности приведенных в таблице параметров в числовых показателях от 0 до 5 баллов.

«0» баллов – не приступил к выполнению или исполнение не соответствует заданию;
«1» балл – задание полностью не выполнено, раскрыты только некоторые аспекты, допущены ошибки;
«2» балла – задание полностью не выполнено, раскрыты только некоторые аспекты, ошибок нет;
«3» балла – задание выполнено, однако некоторые аспекты раскрыты не полностью, допущены ошибки.
«4» балла – задание выполнено, однако некоторые аспекты раскрыты не полностью, ошибок нет;
«5» балла – задание выполнено полностью, без ошибок, раскрыты все аспекты.

Прокомментируйте свои заключения о соответствующих проявлениях умений и способностей респондента.

| № | Перечень параметров знаний и понимания респондента | Степень выраженности |
|---|---|---|
| 1. | Выделяет национально-культурные явления, феномены и ценностные идеалы русского мира. | |
| | Комментарий: | |
| 2. | Верно интерпретирует национально-культурные явления, феномены и ценностные идеалы русского мира. | |
| | Комментарий: | |
| 3. | Умеет использовать знания, почерпнутые из произведений русской литературы, и описывает ситуации, в которых их можно применить. | |
| | Комментарий: | |
| 4. | Способен планировать свое поведение в процессе межкультурного общения на основе знаний о русской культуре, полученных из литературного текста. | |
| | Комментарий: | |
| 5. | Выявляет/ распознаёт культурные сходства между своей и русской культурой и иллюстрирует их примерами из художественных произведений. | |
| | Комментарий: | |
| 6. | Выявляет/ распознаёт культурные различия между своей и русской культурой и иллюстрирует их примерами из художественных произведений. | |
| | Комментарий: | |
| 7. | Способен предвидеть возможные ситуации непонимания/ конфликтов из-за культурных различий и предвосхитить их, основываясь на информации из художественных произведений. | |
| | Комментарий: | |
| Общий вывод: | | |

Количество набранных баллов _____. Уровень _____.

Низкий уровень: 0 – 16 баллов, средний: 17 – 26 баллов, продвинутый: 27 – 35 баллов.

_____ _____

дата заполнения фамилия, имя, отчество исследователя

**Шкала для анализа ситуативного моделирования**
**«Перестановка ролей»**

_____ _____
№ среза, дата заполнения код респондента

На основе ответов учащегося определите степень выраженности приведенных в таблице параметров в числовых показателях от 0 до 5 баллов.

«0» баллов – не приступил к выполнению или исполнение не соответствует заданию;
«1» балл – задание полностью не выполнено, раскрыты только некоторые аспекты, допущены ошибки;
«2» балла – задание полностью не выполнено, раскрыты только некоторые аспекты, ошибок нет;
«3» балла – задание выполнено, однако некоторые аспекты раскрыты не полностью, допущены ошибки.
«4» балла – задание выполнено, однако некоторые аспекты раскрыты не полностью, ошибок нет;
«5» балла – задание выполнено полностью, без ошибок, раскрыты все аспекты.

Прокомментируйте свои заключения.

| № | Перечень параметров знаний и понимания респондента | Степень выраженности |
|---|---|---|
| 1. | Проявляет интерес к «Другому» (Иному) и положительно относится к нему и его культуре. | |
| | Комментарий: | |
| 2. | Принимает с готовностью «Другого» как равноправного без предубеждений, стереотипов, без предубеждений, стереотипов. | |
| | Комментарий: | |
| 3. | Демонстрирует уважение к культурным традициям и правилам поведения. | |
| | Комментарий: | |
| 4. | Проявляет эмпатию в отношении представителей «другой» культуры и самой культуры. | |
| | Комментарий: | |
| 5. | Понимает сущность ценностей родной и другой национально-культурной традиции. | |
| | Комментарий: | |

| | | |
|---|---|---|
| 6. | Демонстрирует положительную оценку системы национально-ценностных ориентиров и мотиваций другой культуры. | |
| | Комментарий: | |
| 7. | Умеет определять действенность и сферу применения ценностей родной и другой культуры. | |
| | Комментарий: | |
| 8. | Демонстрирует и умеет объяснять проявления ценностных ориентаций родной и представленной в тексте культуры. | |
| | Комментарий: | |
| 9. | Истолковывает мотивы поведения с точки зрения национально-культурной парадигмы (родной или представленной в тексте). | |
| | Комментарий: | |
| 10. | Умет моделировать поведение представителя иной культуры в связи с его национально-культурным стереотипом поведения и ментальностью. | |
| | Комментарий: | |
| Общий вывод: | | |

Количество набранных баллов _____.

Уровень _____.

Низкий уровень: 0 – 23 балла,
Средний: 24 – 38 баллов,
Продвинутый: 39 – 50 баллов.

_____ _____

дата заполнения фамилия, имя, отчество исследователя

**Приложение 10**

# Анализ результатов выявления уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов филологического факультета (констатирующий этап)

## Когнитивно-знаниевый компонент

### *«Диагностика межкультурной эрудированности студентов»*

На констатирующем этапе ОЭР для выявления уровня сформированности когнитивно-знаниевого компонента МКК у студентов КГ и ЭГ была использована авторская «Диагностика межкультурной эрудированности». Анализ результатов позволил констатировать следующее.

Анкетируемые признали, что межкультурное общение предполагает взаимодействие между представителями разных культур (ЭГ – 91 %; КГ – 80 %); элементами культуры являются язык (ЭГ – 94 %; КГ – 91 %), обычаи, традиции и обряды (ЭГ – 91 %; КГ – 80 %), произведения художественной литературы (ЭГ – 70 %; КГ – 71 %); национальное проявляется не только в языке (ЭГ – 91 %; КГ –94 %), но и в привычках, поведении представителей национальности (ЭГ – 70 %; КГ – 80 %); национальная культура тесно связана со словесным творчеством народа, её носителя (по 100 %). Большинство респондентов уверенно, что человечеству следует сохранять все национальные культуры (ЭГ – 79 %; КГ – 80 %) и не согласно с тем, что в современном мире, который становится все более однородным, национальность человека – пережиток прошлого (ЭГ – 79 %; КГ – 71 %). По мнению студентов-филологов, каждый человек должен знать культуру своего народа, усвоить веками выработанные народом духовные ценности (ЭГ – 85 %; КГ – 89 %), а для выстраивания взаимоотношений между представителями разных

национальностей необходимо знание их культуры (ЭГ – 67 %; КГ – 63 %); более того, современному человеку нужно расширять собственные знания о других культурах (ЭГ – 70 %; КГ – 83 %), что требует основательных знаний в области родной культуры (ЭГ – 64 %; КГ – 71 %).

Все испытуемые констатируют, что разные культуры можно сравнивать, причём сравнение родной культуры с другой позволяет лучше понять свою (ЭГ – 94 %; КГ – 89 %). Также все участники эксперимента убеждены, что умение общаться с «Другими» (представителями других национальностей) можно сформировать при изучении их культуры. Такие умения могут формироваться специально (ЭГ – 70 %; КГ – 60 %), причём, чтобы знать и понимать правила поведения «чужой» культуры, не обязательно жить среди её носителей (ЭГ – 79 %; КГ – 71 %).

Согласно ответам респондентов, для успешного взаимодействия с представителем «другой» культуры только знание его языка недостаточно (ЭГ – 70 %; КГ – 80 %), необходимо принимать о внимание, что у представителей разных культур могут быть разные, даже противоположные ценности (ЭГ – 91 %; КГ – 97 %), и обязательно их учитывать в процессе взаимодействия (ЭГ – 91 %; КГ – 97 %). Также все анкетируемые отметили, что в разных национальных культурах могут быть разные, не совпадающие между собой нормы поведения, поэтому оценивать представителя другой культуры нужно, опираясь на нормы его культуры (ЭГ – 91 %; КГ – 80 %), а собственное поведение следует анализировать и адаптировать (ЭГ – 91 %; КГ – 94 %).

Следует также отметить, что бóльшая часть студентов, по их мнению, обладает знаниями о главных ценностях (ЭГ – 70 %; КГ – 60 %), истории и выдающихся личностях своего народа (ЭГ – 88 %; КГ – 80 %) и соотносит ценности своего народа с ценностями другой, например, русской культуры (ЭГ – 91 %; КГ – 71 %). Также студенты РМ активно празднуют национальные праздники своего родного народа и знают историю их происхождения (ЭГ – 91

%; КГ – 89 %). Притом только половина из них (ЭГ – 52 %; КГ – 51 %) знает и читает классические произведения родной литературы.

Вместе с тем анкетирование выявило, что только некоторым студентам знакомо понятие «культурный шок» (ЭГ – 39 %; КГ – 20 %), многие из них (ЭГ – 52 %; КГ – 40 %) не знают, что предубеждения относительно родной и другой культуры затрудняют взаимодействие между их представителями, и только часть респондентов (ЭГ – 61 %; КГ – 40 %) считают, что позитивные стереотипы могут служить ориентиром для восприятия чужой культуры. Показателен и тот факт, что не все испытуемые (ЭГ – 61 %; КГ – 71 %) понимают и осознают важность проявления уважения к представителям «другой» культуры, к самой культуре и её проявлениям. Также, несмотря на то, что все респонденты знают: в межкультурном общении возможны непонимание и конфликты из-за культурных различий, всё-таки только часть из них (ЭГ – 52 %; КГ – 40 %) отмечает, что юмор и шутки неодинаково воспринимаются в разных культурах.

Таким образом, анализ результатов, полученных посредством *«Диагностики межкультурной эрудированности студентов»*, позволил сделать вывод о невысоком уровне знаний студентов.

### *Опросник «Письменное интервью»*

В результате анализа ответов респондентов на вопросы «Письменного интервью» было зафиксировано, что подавляющее большинство испытуемых (и в ЭГ, и в КГ) не имеют широких знаний о русской культуре, не могут объяснить в чём заключается суть русского национального характера и как он проявляется. Респонденты заявляют, что могут назвать особенности русского национального характера, мировоззрения, мироощущения и т. д., однако чаще всего дают ответы, представляющие собой общие формулировки. Например, «русская культура богата обычаями, традициями, особенностями», она «сильно

отличается от западной и во многом схожа с нашей», у русского народа «богатый язык», «многовековая история», особенно ярко в русской культуре представлены праздники, традиции.

Среди особенностей русского мира студенты-филологи чаще всего называли такие, как широта души и сила духа, гостеприимство, щедрость, трудолюбие, сердечность, милосердие, сострадание, любовь к родине, родителям, патриотизм, способность к подвигу, чувство долга, стремление к справедливости и др. Русскому человеку, по мнению анкетированных, свойственны самоанализ и рефлексия, огромная сила воли, с одной стороны, и лень – с другой, а также вера в чудо, вера в Бога.

Важно также отметить, что, с одной стороны, все респонденты расценили художественный текст как важный источник национально-культурной информации о народе, однако доказать данное утверждение, то есть привести примеры, смогли единицы из их.

Из сказанного можно сделать вывод, что знания студентов об особенностях русского характера, мировоззрения и мироощущения стереотипны, отрывочны и не систематизированы.

### *Практическая работа с заданиями-маркёрами*

При оценивании практической работы студентов-филологов с заданиями-маркёрами экспертами отмечено, что, с одной стороны, респонденты без особых затруднений назвали произведения русской литературы (не менее 3-х), в которых наиболее ярко отражены приметы национально-культурной жизни (ЭГ – 100 %; КГ – 94 % студентов дали полные правильные ответы), а также героев русской литературы (также не менее 3-х), воплотивших в себе национальный характер (по 94 % в каждой группе). Однако, с другой – выявление и объяснение национально-культурных компонентов содержания названных ими произведений, мотивировка элементов и решений автора, выражающих русскую идентичность, вызвали у них значительные затруднения.

Чаще всего в ответах студентов-филологов наблюдалась попытка пересказать произведение, назвать его основную тему, раскрыть идею. Таким же образом, то есть опираясь на литературоведческий анализ произведения, студенты пытались объяснить национально-бытовой контекст жизни названных ими героев и обосновать национально-культурную парадигму их поведения. Например, наиболее частотными оказались ответы, в которых выражено стремление дать характеристику образа героя, причём без учёта национального аспекта.

В целом анализ практической работы с заданиями-маркёрами позволил сделать вывод, что, несмотря на то, что студенты-филологи признали художественное произведение важным источником национально-культурной информации о народе её носителе (см. выше анализ «Письменного интервью»), они не знают как, каким образом эта информация представлена в тексте. В соответствии с этим испытуемые продемонстрировали невысокие результаты выполнения работы.

**Коммуникативно-деятельностный компонент**

Выявление уровня сформированности коммуникативно-деятельностного компонента МКК на констатирующем этапе проводилось с помощью адаптированных и модифицированных анкет на самооценку «Умения межкультурного общения», «Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения» и диагностических карточек.

Показательно, что результаты ***анкетирования*** студентов ЭГ и КГ оказались очень близкими и схожими. В обеих группах респонденты отметили, что они стремятся всегда вести себя в соответствии с конкретной ситуацией (2-е место по количеству набранных баллов) и стараются перед посещением другой страны узнавать о ней как можно больше информации, чтобы сделать своё пребывание наиболее комфортным (1-е место), а также заблаговременно начать

изучать язык, на котором там говорят (3-е место). Однако они честно указали, что не в состоянии продемонстрировать гибкость в общении с представителями другой культуры (7-е) и совершенно не умеют разрешать межкультурные конфликты и недопонимание, если такие возникнут, и не готовы к этому (9-е).

Вместе с тем все испытуемые единодушно отмечают, что если в процессе межкультурного общения возникнет непонимание, его участникам следует выявлять причины коммуникативных неудач (1-е место по количеству ответов), рассматривать возможность нескольких точек зрения на сложившуюся ситуацию (2-е) и стараться объяснить культурные различия, используя знания о своей и другой культуре (3-е).

В свою очередь оценивание работ по ***диагностическим карточкам*** позволило сделать следующие выводы: студенты выделяют национально-культурные явления, феномены и ценностные идеалы русского мира, но не все из них могут привести примеры и объяснить, где, в каких ситуациях их можно применить; они плохо осознают, как культурные сходства и различия между своей и русской культурой проявляют себя через художественный текст и не умеют их выявлять / распознавать; не понимают и не умеют использовать знания, полученные из литературного текста, для прогнозирования и разрешения сложных ситуаций. Вместо представления ситуаций, в которых можно было бы использовать знания, почерпнутые из художественного текста, дают общие советы, как избежать непонимания и конфликтов, причём без опоры на произведения. Таким образом, можно констатировать, что студенты не готовы к осуществлению эффективного межкультурного общения.

## Ценностно-эмоциональный компонент

### *Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко*

Особенность данной методики состоит в том, что её использование позволяет измерить не только уровень эмпатии респондентов, но и установки,

ей способствующие или препятствующие. Так, было выявлено, что студенты-филологи стараются избегать личных контактов (ЭГ – 79 %; КГ – 89 %), считают неуместным проявлять любопытство к другой личности (ЭГ – 52 %; КГ – 51 %) и не интересуются проблемами сослуживцев / однокурсников (ЭГ – 91 %; КГ – 100 %), они убедили себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих (ЭГ – 70 %; КГ – 71 %) и т. д. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия, что сказалось и на общих невысоких результатах.

Анализ данных, полученных при использовании указанной методики, позволил констатировать, что в ЭГ только 3 студента (9%) обладают продвинутым уровнем исследуемого качества, 17 из них (52 %) демонстрируют средний уровень эмпатических способностей, а 13 испытуемых (40 %) имеют низкий уровень. В КГ соответствие продвинутому уровню продемонстрировали 4 студента (11 %), среднему – 14 (40 %), низкому – 17 (49 %) респондентов.

### *«Ценностные ориентации» М. Рокича*

Студентам были предоставлены два списка ценностей (по 9 в каждом), расположенных в алфавитном порядке. Им следовало распределить ценности в каждой группе в порядке их значимости для них как принципов, которыми они руководствуются в жизни, и присвоить каждой ценности ранговый номер (от 1 до 9).

Показательно, что среди терминальных ценностей, то есть ценностей-целей студенты обеих групп первое место отвели развитию: работе над собой, постоянному физическому и духовному совершенствованию, а последнее – общественному признанию, то есть уважению окружающих, коллектива, товарищей по работе.

Совершенно по-другому студенты проранжировали инструментальные ценности. В ЭГ наиболее важными из них для испытуемых стали уважение к культурным традициям и правилам поведения (1 место), толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным

представлениям, поведению и мышлению (2-е место) и терпимость ко взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения (3-е место). В КГ студенты отдали предпочтение широте взглядов, то есть умению понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки, второе место они отвели уважению к культурным традициям и правилам поведения и третье – толерантности к иным взглядам на жизнь и т. д. Это свидетельствует о том, что многие из них в качестве основных принципов, которыми они руководствуются в жизни, избрали уважение, терпимость и толерантность к другим культурам и их представителям. Студенты-филологи понимают, что успешное взаимодействие в поликультурном обществе должно основываться именно на этих ценностях.

Вместе с тем и в ЭГ, и в КГ наименее значимой для респондентов оказалась эмпатия в отношении чужой культуры, что подтверждает данные, полученные при диагностике уровня эмпатических способностей. Несмотря на то, что студенты понимают важность уважительного отношения, терпимости и толерантности по отношению к другой культуре, они все же руководствуются установками, препятствующими эмоциональной отзывчивости и, как следствие, эмпатии. Они не воспринимают эмпатию как важнейшее коммуникативное средство, не видят возможности, которые открывает перед ними её использование.

### *Ситуативное моделирование «Перестановка ролей»*

Результаты анализа ответов студентов говорят о том, что, несмотря на интерес к «Другому» и положительное к нему отношение, а также стремление принять его как равноправного, они не проявляют эмпатию в отношении представителей «другой» культуры и самой культуры, к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту. Правильно выделив ситуацию, они, поставив себя на место выбранного ими героя, не смогли полно и точно описать его эмоции и чувства. Студенты моделировали своё поведение на месте героя, сбиваясь или на пересказ текста, или на изменение сюжета, причём без

объяснений его с точки зрения национальной специфики. Это говорит о том, что они не понимают сущность ценностей национально-культурной традиции и не умеют объяснять их проявления, не умеют определять их действенность и, соответственно, объяснять сферу их применения.

В письме герою они чаще всего давали ему наставления, прежде всего направленные на мирное, спокойное, без эксцессов урегулирование сложившейся ситуации и избежание конфликтов. При этом они не учитывали национально-культурный стереотип поведения (свой и / или героя) и ментальность и не объясняли мотивы предложенного ими поведения с точки зрения национально-культурной парадигмы.

**Приложение 11**

## Подходы к анализу художественного текста, направленные на выявление его национально-культурной специфики

Современная методическая наука предлагает различные подходы к анализу художественного текста. Наиболее востребованными сегодня считаются компаративный, нарративный, рецептивный, интертекстуальный и культурологический. В практике вузовской методики при исследовании художественного произведения традиционно используются филологический и литературоведческий анализы текста, а также комплексный, целостный анализ, сравнительно-исторический и герменевтический, реже – мотивный, имманентный, структурный и другие.

В парадигме современного образования, преподавание литературы, центральной частью которого является изучение / исследование художественного текста, сосредоточивает своё внимание на рассмотрении текста с точки зрения его национально-культурной специфики. В силу этого одним из ведущих при анализе текста становится *культурологический подход*, основы которого заложены в работах М. М. Бахтина, Д. С. Лихачева, В. Н. Топорова, позднего Ю. М. Лотмана, А. Ф. Лосева. Данный подход позволяет включить в категориальный аппарат анализа текста такие понятия как культура, ценности, цивилизация, культура личности, менталитет, национальная культура, нормы, традиции, культурная идентичность, ценностные ориентации и т. д. Вместе с тем он предполагает также и рассмотрение субъектного плана культуры как «меры человеческого в человеке», когда нравственные качества современной личности включают толерантное поведение, способность жить и работать вместе с представителями разных национальных культур.

Исходными положениями к изучению художественных текстов в рамках культурологического подхода можно считать следующие утверждения:

1) в текстах существует некая структура информационных и ценностно-нормативных компонентов всего потока сообщений, «модель мира», которая в течение длительного времени формирует (а также отражает) представления, убеждения, стереотипы, критерии оценки и эталоны большого числа людей [2, с. 2];

2) представители одного культурно-языкового сообщества обладают некоторой суммой общих знаний, организованных в картину мира и отличающихся от картины мира представителей другой культурно-языковой общности [7, с. 123];

3) национальное своеобразие картины мира проявляется в поведении человека: вербальном и невербальном [1, с. 75; 6, с. 9-10].

Другим подходом, предполагающим рассмотрение художественного произведения с точки зрения национальной специфики, является ещё только формирующийся в своих основах *этнофилологический подход* [3; 4; 8]. Его представители: Д. К. Донская, Г. Н. Ионин, Е. С. Роговер, О. К. Лагунова, В. Н. Захаров. Данный подход предполагает «системное выявление и изучение всех этических и эстетических элементов и решений, которые выражают акцентируемую автором личную (национальную) идентичность с определённой моделью ценностного устройства мира, проверенной и подтверждённой жизнью реального народа, обозначенного в тексте в качестве «своего» и отграниченного от иной («чужой») ценностной модели» [5, с. 4].

В рамках этнофилологического подхода осуществляется изучение механизмов и способов выражения/ отображения в языке и идейно-эстетическом содержании художественного произведения следующих компонентов [9, с. 127]:

- национальной картины мира и образа мира;
- ментальности, национального характера и психологии;

▪национальных концептов, архетипов и ценностно-символических воззрений/ чувствований;

▪духовно-нравственных, морально-этических и бытийных констант, социокультурного и общекультурного контекстов.

Таким образом, культурологический и этнофилологический подходы к анализу художественного текста предполагают изучение его национально-культурной специфики. Однако данные подходы не учитывают одну из ведущих задач изучения художественного произведения, заключающуюся в стремлении ***исследовать в полном объёме*** *национально-культурные особенности* содержания художественного произведения и формировании способности ***постигать*** *национально-культурные ценности,* отражённые в тексте и разделяемые автором и его героями. Для разрешения данной задачи И. О. Цвик был выдвинут совершенно новый подход к анализу художественного текста – ***национально-культурный подход*** [9, с. 128]. Данный подход основывается на следующих **принципах**:

▪«литературный текст рассматривается как *национально-культурный феномен*, выступающий как *медиатор культур*;

▪методологическая основа изучения художественного произведения предполагает рассмотрение художественного текста как *текста национального самосознания культуры*;

▪исследование текста направлено на выявление *национального и универсального*;

▪литературный художественный текст признаётся способом познания Другого;

▪художественный текст рассматривается носителем системы ценностных ориентаций изучаемой культуры;

▪изучение инокультурного художественного текста осуществляется в тесной *взаимосвязи* с *изучением* родной литературы и культуры» [10, с. 105].

Применение национально-культурного подхода при изучении/ анализе художественного текста, по мнению педагога, предполагает выполнение ряда

условий, для чего необходимо осуществить определённые действия [10, с. 107]. Представим их в таблице (Таблица 1. Национально-культурный подход при изучении/ анализе художественного текста).

Таблица 1

**Национально-культурный подход**
**при изучении/ анализе художественного текста**

| Условия | Действия |
|---|---|
| Понимание того, что социальное и этническое – это факторы, влияющие на формирование национальной литературы и активно присутствующие в истории литератур различных народов | Необходимо изучить такие теоретические понятия, как культура, нация, национальный характер и его особенности в целом и у данного народа в частности; палитру национальных качеств и причины, повлиявшие на их становление; понятие об этносе, закономерностях его становления и развития; историческое бытие данного народа, протекавшее в определённых природно-климатических условиях, сформировавших национальный облик народа и его «национальный образ мира» (Г. Гачев), «картину мира» (Р. Редфильд) |
| Обращение к национальной концептосфере и архетипам народа изучаемой литературы, которые являются маркёрами национальных отличий | Следует провести работу с прецедентными текстами, в которых в наиболее полной и концентрированной форме проявляются национальные черты, концепты и архетипы |
| Сопоставление с родной литературой для выявления их сходств и отличий для выстраивания полноценного диалога культур | Изучение и понимание системы взаимосвязей элементов художественного целого, организованной выражением авторского замысла, высказываний своего/чужого, отражающих смыслы и ценности национальной идентификации художника |

Формами проявления национальной выразительности в художественном тексте, по мнению И. О. Цвик, можно считать:

а) *наличие* национально-культурных констант: концептов, архетипов, верований и идеалов;

б) способы *выражения* национальной идентичности, то есть авторское наполнение (интерпретация) национальных концептов;

в) *обращение* к специфическим чертам национального характера, темперамента;

г) *отражение* конкретных реалий национальной действительности;

д) систему традиционных образов, сравнений, символического употребления определенных денотатов, существующих в тезаурусе общности;

е) *обозначение* стереотипов, а именно стереотипических форм поведения и реагирования;

ж) выделение *сквозных мотивов языковой картины мира* (см. в книге А. Зализняк, И. Левонтиной и А. Шмелева «Ключевые идеи русской языковой картины мира»);

з) обнаружение коннотаций [9, с. 130–131].

Важно отметить и то, что в процессе применения национально-культурного подхода художественное произведение выполняет две функции. С одной стороны, художественный текст выступает в качестве объекта изучения как факта национальной культуры, а с другой, – он же является источником сведений о данной национальной культуре, охватывающим все её многообразные проявления.

Таким образом, изучение / исследование художественного текста, направленное на его рассмотрение с точки зрения национально-культурной специфики, основывается на культурологическом, этнофилологическом и национально-культурном подходах.

## Список использованной литературы

1. Антипов, Г. А. Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука, Сиб. Отд-е, 1989. – 197 с.

2. Зильберт, Б.А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты. – Саратов: СГУ, 1986. – 210 с.

3. Ионин, Г. Н. Национальные аспекты литературного образования в вузе и общеобразовательной школе / Филология в вузе и в школе. СПб: Петровская академия наук и искусств, 1998. С. 145–151.

4. Ионин, Г. Н. Этнофилологический подход к анализу текста // Литература народов Севера: Сб. науч. ст. Под ред. Г. Н. Ионина и Е. С. Роговера. СПб.: Шатон, 2005, с. 9–15.

5. Лагунова, О. К. Феномен творчества русскоязычных писателей ненцев и хантов последней трети XX века (Е.Д. Айпин, Ю.К. Вэлла, А.П. Неркаги). Автореф.дис.. … док. фил. наук. – СПб, 2008. – 50 с.

6. Леонтьев, А. А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. Объем, задачи и методы этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. С.5–14.

7. Сорокин, Ю. А. Метод установления лакун как один из способов установления специфики локальных культур / Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука,1977, с. 120–136.

8. Роговер, Е. С. Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования. Автореферат … докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2002. – 38 с.

9. Цвик, И. О. Изучение русской литературы в контексте национально-культурного дискурса // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20.09.2015) // СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 15. 159 с. С. 126–132.

10. Цвик, И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов, дисс. … док. пед. наук. – Кишинэу, 2014. – 251 с.

**Приложение 12**

**Фотоотчёт**
**Круглый стол: «Мы разные, но мы вместе!»**

















**Фотографии из домашних архивов**
(из семейного архива студентки 2 курса Ирины Екмекчи)









**История, традиции и культура народов, населяющих Молдову**

(групповой проект «Гагаузская свадьба»)





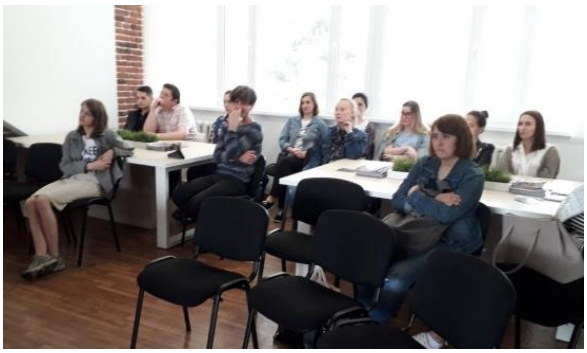






## Работа в библиотеке

## Проведение лекции










## Подготовка индивидуальных проектов













## Защита индивидуальных проектов



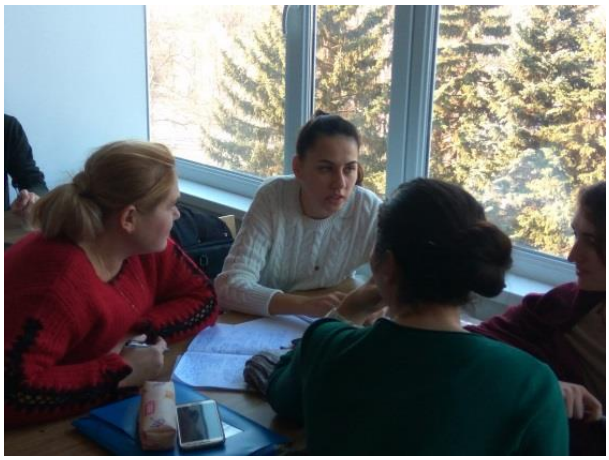


# Литературный спор «Встреча двух героев»














**Приложение 13**

## «Национальный портрет» русского характера

О русском характере написано достаточно много исследований, особенно в последние десятилетия. О нём писали с умилением и осуждением, с восторгом и презрением, снисходительно и зло, – писали по-разному, писали различные люди. Словосочетание «русский характер», «русская душа» ассоциируется в нашем сознании с чем-то загадочным, неуловимым, таинственным и грандиозным. В этом нет ничего ни удивительного.

Русский национальный характер – понятие ёмкое и сложное. Это духовный опыт, строй души, ментальные и общекультурные признаки и свойства, слившиеся в целостность коллективной, «соборной» личности. Разумеется, эта сборная личность была не до конца похожа на тех, кто её составлял. Народы не изготавливаются под копирку. «Всегда существовал и огромный диапазон возможностей духовной самореализации русского человека. Ему были доступны как нравственные высоты, так и низины; за ним числятся как неустанные творческие усилия и свершения, так и сугубый пассивизм, душевная вялость и косность; как примеры благочестия, так и опыты нигилизма. И здесь история даёт немало примеров, не сводимых к общему знаменателю. Но диалектика народной души не препятствует тому, чтобы в чём-то основном и главном все русские казались и были чем-то схожи» [6].

Термин «национальный характер» появился первоначально в литературе о путешествиях с целью выразить специфику образа жизни того или иного народа. Один автор, говоря о национальном характере, подразумевает темперамент, особенности эмоциональных реакций народа. Другой же – фиксирует внимание на социальных ориентациях, нравственных принципах, отношении к власти, труду и т. п. Национальный характер – это представление

народа о самом себе, это, безусловно, важный элемент его народного самосознания, его совокупного этнического Я. И представление это имеет поистине судьбоносное значение для его истории. Ведь «точно так же, как отдельная личность, народ, в процессе своего развития формируя представление о себе, формирует себя самого и в этом смысле – своё будущее» [8].

Поэтому, «чтобы понять характер народа, нужно изучать прежде всего его историю, общественный строй, культуру и психологию» [10, с. 306]. Но история каждого народа сложна и противоречива. Русский национальный характер трудно чётко обозначить и выразить в однозначных определениях. Выдающийся русский философ Николай Александрович Бердяев отмечал противоречивость, **ярко выраженную аполитичность, негосударственность русского народа.** Именно первый из этих признаков обусловливает сложность понимания особенностей русской души и именно **в понимании этой противоречивости находится разгадка загадки русской души**. Н. А. Бердяев однозначно говорит: «Подойти к разгадке тайны, скрытой в душе России, можно, сразу же признав антиномичность России, жуткую её противоречивость» [2]. Противоречивость – и это главное – ведёт к тому, что Россия живёт «неорганической жизнью», **в ней отсутствует целостность и единство.**

Однако некоторые очевидные детерминанты локального человеческого опыта в России можно вполне точно определить. Это окружающий человека **космос** (природный и социальный мир, например – долгая зима и короткое лето, крепостное право, имперская державность, сельский образ жизни преобладающей части населения) и **православная религия** (специфическое отношение человека к высшим началам бытия, которое само по себе является важнейшей чертой культурной статики), а также случившиеся по стечению обстоятельств культурные обмены и влияния [6].

**Важнейшим фактором в становлении русского национального характера явился естественно-географический или природно-**

**климатический фактор**. Значительным условием развития этногенеза любого народа следует считать место его развития (иногда его называют ландшафтом, иногда природно-хозяйственной территорией, иногда местным климатом). Модель русского космоса – это *путь-дорога*.

Известный философ, специалист по культурологи Г. Д. Гачев (1929–2008) считал, что «первое, что определяет лицо народа, – это ПРИРОДА, среди которой он вырастает и совершает свою историю. Она – фактор постоянно действующий <…> Здесь коренится и образный арсенал национальной культуры (архетипы, символы), метафорика литературы, сюжеты искусства – все весьма стабильные» [3, с. 28].

Местом развития российского этноса стала Евразия. По мнению русского историка В. О. Ключевского, главной особенностью российских пространств является однообразие: «одна форма господствует почти на всём их протяжении: эта форма – *равнина*, волнообразная плоскость пространством около 90 тысяч квадратных миль... очень невысоко приподнятая над уровнем моря» [9, с. 64]. «Для русских, писал Г. Д. Гачев, равнины архетипичны»: это и «бесконечный простор» (Гоголь), и ширь, даль, ровная гладь, и «ветер, ветер да белый снег» (Блок), и «разливы рек её, подобные морям» (Лермонтов) [3, 28–29].

Наличие вокруг человека обширных территорий способствует развитию у него обострённого чувства пространства и особого отношения ко времени. Г. Гачев определил в соответствии с этим бесконечно-горизонтальную модель мира для русского человека [4]. «**Русский образ мира – это путь-дорога в бесконечность по горизонтали равнины**» [3, с. 27]. Отсюда такие выражения, характеризующие русского человека, как «душа нараспашку», «лёгок на подъём» в путь-дорогу дальнюю.

Широта равнинных пространств действовала специфически на русский характер. Н. А. Бердяев, считал, что *безграничность* пространства местообитания русского народа оказывает противоречивое воздействие. Широта, удаль, щедрость, свободолюбие – на одной стороне; расточительство, разгул, бесшабашность, слабая самодисциплина – на другой. Власть шири над

русской душой детерминирует целый ряд русских свойств и русских недостатков. С нею связаны и русская лень, беспечность, недостаток инициативы, слабо развитое чувство ответственности [2, 61]. Вместе с тем широта равнинных пространств определила и такое качество русских людей, как русский пересол, перехлёст, незнание ни в чём меры: *русская душа также открыта, беспредельна как пространства её родины*.

Здесь необходимо заметить, что Г. Гачев определял для русского пространства-времени и такие архетипы, как «берег, порог и канун, причём берег не как приплытие, а наоборот, как отплытие; порог – не как приход, а как выход из дома в путь-дорогу (ибо место Абсолюта на Руси – в Дали, и Бог – вдали, а не наверху); и канун: душа русского вечно накануне, в ожидании главного события и разрешения всех мучительных проблем. Отсюда и вечная неудовлетворенность» [3, с. 250].

Сложность водной (речной) сети с разносторонним направлением рек и взаимной близостью речных бассейнов, также как и равнинность, сказалась на формировании русского характера. «Взаимная близость главных речных бассейнов при содействии однообразной формы поверхности не позволяла размещавшимся по ним частям населения обособляться друг от друга, замыкаться в изолированные гидрографические клетки, поддерживала общение между ними, подготовляла *народное единство* и содействовала государственному объединению страны» [9, с. 81].

Мягкость, неуловимость очертаний, нечувствительность переходов, скромность, даже робость тонов и красок, – таков русский равнинный пейзаж. Всё оставляет неопределённое, спокойно-неясное впечатление. «И наблюдателем овладевает жуткое чувство невозмутимого покоя, беспробудного сна и пустынности, одиночества, располагающее к беспредметно-унылому раздумью без ясной, отчетливой мысли» [9, с. 87]. Возникают эмоциональные состояния, переживание которых заменяет рациональное мышление. А в русском характере формируются такие качества, как *иррациональность, сердечность, душевность.*

В. О. Ключевский, изучая повседневный хозяйственный быт русского крестьянина и связывая его с влиянием природной среды, дал несколько примеров историко-психологических этюдов. Так, он писал, что природа отпускает мало удобного времени для земледельческого труда. «Это заставляет великорусского крестьянина спешить, усиленно работать, чтобы сделать много в короткое время и вовремя убраться с поля, а затем оставаться без дела осень и зиму. Так великоросс приучался к чрезмерному кратковременному напряжению своих сил, привыкал работать скоро, лихорадочно и споро, а потом отдыхать в продолжение вынужденного осеннего и зимнего безделья» [9, с. 315]. Вот и говорят про русского мужика, что он *«долго запрягает, да быстро едет»*.

В борьбе с нежданными метелями и оттепелями, с непредвиденными августовскими морозами и январской слякотью русский человек стал больше осмотрителен, чем предусмотрителен, выучился «*больше замечать следствия, чем ставить цели*, воспитал в себе умение подводить итоги насчет искусства составлять сметы. Это умение и есть то, что мы называем *«задним умом»* [9, с. 316].

Д. С. Лихачёв, выдающийся русский учёный, связывал формирование многих положительных качеств русского характера именно с природой России. «Для русских природа всегда была свободой, волей, привольем. Прислушайтесь к языку: погулять на воле, выйти на волю. *Воля* – это отсутствие забот о завтрашнем дне, это беспечность, блаженная погружённость в настоящее.

Широкое пространство всегда владело сердцами русских. Оно выливалось в понятия и представления, которых нет в других языках. Чем, например, отличается воля от свободы? Тем, что *воля вольная – это свобода, соединённая с простором*, с ничем не преграждённым пространством. А понятие *Тоски*, напротив, соединено с понятием тесноты, лишением человека пространства. Притеснять человека – это, прежде всего, лишать его пространства, теснить» [11, с. 10].

Воля вольная! «Ощущали эту волю даже бурлаки, которые шли по бечеве, упряжённые в лямку, как лошади, а иногда и вместе с лошадьми. Шли по

бечеве, узкой прибрежной тропе, а кругом была для них воля. Труд подневольный, а природа кругом вольная. *Воля* – это большие пространства, по которым можно идти и идти, брести, плыть по течению больших рек и на большие расстояния, дышать вольным воздухом, иметь возможность двигаться в разные стороны – как вздумается» [11, с. 10].

«Русское понятие храбрости – это удаль, а *удаль – это храбрость в широком движении*. Это храбрость, умноженная на простор для выявления этой храбрости <…> Слово «удаль» очень трудно переводится на иностранные языки. Да и в корне слова *«подвиг»* тоже «застряло движение»: «по-двиг», то есть то, что сделано движением, побуждено желанием сдвинуть с места что-то неподвижное» [11, с. 10–11].

Для определения русского слова *«подвиг»* Д. С. Лихачев привел слова Николая Рериха: «Героизм, возвещаемый трубными звуками, не в состоянии передать бессмертную, всезавершающую мысль, вложенную в русское слово «подвиг». Героический поступок – это не совсем то, доблесть – его не исчерпывает, самоотречение – опять-таки не то, между тем как *подвиг безграничен*. Соберите из разных языков ряд слов, означающих идеи передвижения, и ни одно из них не будет эквивалентно сжатому, но точному русскому термину “подвиг”» [11, с. 11].

**Несущим элементом любой культуры, а особенно – русской, является религия**. Это не просто вера в сверхъестественное или система обрядов. Это образ жизни, определённая система идей, верований, представлений о человеке, его месте в мире. Русь официально приняла христианство в 988 году. **Принятие Православия** – знаменитое крещение на Днепре жителей Киева – **стало первым актом национальной самоидентификации: самосознания русского народа**. Поэтому «принадлежность к русскому народу всегда определялась не только этнически, но, прежде всего, по религиозным и культурным признакам» [1].

Христианство было «*своеобразно* усвоено русскими, как и всё, что попадало извне» [15, с. 246]. Соединение в русском православии, трёх сил в лице византийской веры, язычества и народного характера привело к

своеобразному и сложному симбиозу в русской вере разнородных элементов, результатом чего стало образование религиозного феномена, называемого двоеверием. Русский человек почитал Бога, церковь, христианские таинства, но вместе с тем он не менее твёрдо почитал и одухотворял природу, верил в леших, домовых, мистическую силу заговоров.

Самым важным следствием двоеверия стало духовное раздвоение русского характера, проявившего себя в причудливом сосуществовании и противоборстве рационального и иррационального. Причём *преобладание иррационального*, эмоционально-чувственного в характере народа позволило ряду авторов говорить о женственности русского характера, связывая это, прежде всего, с тем, что центральной почитаемой фигурой в русском православии является Богоматерь, в которой сфокусировался предыдущий опыт почитания женского космического начала в форме девы, как одного из древнейших и важнейших понятий индоевропейской культуры. Оборотной стороной этих свойств, по мнению Н. Бердяева, является то, что «русская душа – *мятежная, ищущая*, душа странническая..., никогда *не удовлетворяющаяся ничем средним и относительным*...» [2, с. 36].

Как же повлиял выбор христианства на русскую историю и культуру, на формирование русского характера?

Христианство создавало широкую основу для *объединения* древнерусского общества, формирования единого народа на основе общих духовных и нравственных принципов. Принятие новой религии помогло установить политические, торговые, культурные связи со странами христианского мира. Церковь способствовала созданию на Руси великолепной архитектуры, искусства, появились первые летописи, школы, где обучались люди из различных слоёв населения.

То, что христианство было принято в восточном варианте, имело и другие последствия. Русское православие ориентировало человека на *духовные преобразования*, стимулировало стремление к самосовершенствованию, приближению к христианским идеалам. Это способствовало развитию такого

феномена, как *духовность* [15, с. 248–249]. *Ведущим понятием русской ментальности является душа.* Николай Онуфриевич Лосский, русский философ начала XX века, подчёркивает, что «основная, наиболее глубокая черта русского народа, есть его религиозность и связанное с нею искание абсолютного добра» [12, с. 241]. Русская идея есть христианская идея, а потому и характер русского человека как христианина формируется под влиянием православной морали, ориентированной на *поиск и несение добра, любви и правды*, «на первом плане в ней – любовь к страдающим, жалость, внимание к индивидуальной личности…» [13, с. 41]. Таким образом, *нравственность русского человека определяется, прежде всего, его душевными переживаниями, велениями его сердца.*

С духовностью, нравственностью русского народа тесно связан и *феномен открытости русской души*, которым, в свою очередь, обусловлена искренность русского человека. «”Жизнь по сердцу” создаёт открытость души русского человека и лёгкость общения с людьми, простоту общения, без условностей, без внешней привитой вежливости, но с теми достоинствами вежливости, которые вытекают из чуткой естественной деликатности» [13, с. 42]. «Англичанин Стивен Грахам, – пишет философ – много раз ездил в Россию; он познакомился со всеми слоями русского общества, особенно с крестьянами. […] В книге «Путь Марфы и путь Марии» (1915) Грахам говорит, что с англичанами разговор кончается беседой о спорте, с французом – беседой о женщине, с русским интеллигентом – беседой о России, а с крестьянином – беседой о Боге и религии. Русские могут беседовать о религии шесть часов подряд. Русская идея – христианская идея» [12, с. 252].

**Значительное и существенное влияние на великорусский этнос оказала встреча с татаро-монголами.** Монголы были кочевыми народами, основу жизнедеятельности которых составляло кочевое скотоводство. Психологический склад кочевников отличался от возделывателей «земледельческих культур». Земледелие вырабатывает мягкие нравы доброго

соседства с людьми, растительным и животным миром. Скотовод же – кочевник, представитель присваивающей культуры. Он берёт, а не даёт.

Влияние татаро-монгол на быт, нравы, психологию русского народа было неоднозначным. Ильин И. А. говорит об ужасных последствиях монгольского ига. «Прежде всего, это было неслыханное душевное потрясение, которое из народной души не изгладится никогда, своего рода «психологическая травма», рана... массовая душа, как и индивидуальная, заболевает порывом к подражанию: кровь взывает к крови, разбой возмещается разбоем» [7, с. 175]. И если впоследствии приходится видеть в русской истории большие мятежи с убийствами, разбоем, пожаром, необходимо брать в расчёт эту исторически унаследованную душевную рану.

Перманентные татаро-монгольские нашествия нанесли неизмеримый ущерб принципу правосознания и чувству собственности в русском характере. Необходимость постоянно начинать с нуля и строить на пепелище привела к привычке *относиться к собственности как к чему-то ненадёжному и необязательному*, не способствуя тем самым развитию экономии и бережливости в русском характере.

Однако И. А. Ильин говорит и о положительных аспектах татаро-монгольского влияния на русский народ. Продолжительное монгольское иго воспитало в русских и такие качества, как «проницательность, *неистощимое терпение и стойкость*; способность выносить самый низкий жизненный уровень и при этом не падать духом; искусство самопожертвования и безрассудной самоотдачи; жизненную *стойкость характера*; удивительную покладистость и гибкость; наследственную *отвагу*; ярко выраженное, в поколениях воспитанное искусство оборонительной войны» [7, с. 179]. Неслучайно Гумилев Л. считал, что на период XIII в. приходится микро-мутация, «иными словами, появились люди, ставящие *идеал* (или далёкий прогноз) *выше своих личных интересов* или случайных капризов. Пусть их в XIII в. были единицы – в XIV в. их дети и внуки составляли уже весомую часть общества» [5, с. 16].

Дм. Ольшанский в своей книге «Психология масс» отмечает, что существенным моментом татаро-монгольского влияния была вынужденная необходимость борьбы. Причём, что важно, борьбы с обычно гораздо лучше вооружённым и подготовленным противником. Соответственно, чтобы его одолеть, требовалось определённое численное превосходство [14, с. 125].

Другое, важнейшее социально-психологическое следствие татаро-монгольского ига, по Д. Ольшанскому, – «*формирование особого чувства общности «мы»,* – людей, вынужденных противостоять внешним противникам «они». Жёсткое разделение на «мы» и «они», естественно, психологически сплачивало массу» [14, с. 125]. Непрерывные нашествия внешних врагов породили необходимость понятийного обособления от всего иноземного. «Шло это обособление двумя путями: через самоидентификацию, с одной стороны, и через обобщение всех иноземцев как «немцев». Потребность же в консолидации носила не столько «внутренний» (национально-этнический), сколько именно внешний характер, связанный с необходимостью обороны от внешних нашествий» [14, с. 125].

Таким образом, основными факторами, повлиявшими на становление русского национального характера, явились география, природа, климат и широта русского пространства. В связи с этим, выделяется следующее ключевое понятие-скрепа русской ментальности: путь-дорога, как модель русского мира. Также большую роль в формировании русского характера сыграли принятие христианства и испытания, связанные с татаро-монгольским нашествием. Отсюда берут начала специфические для русского характера универсалии – душа – ведущий концепт в русском сознании, воля, удаль, подвиг.

## Список использованной литературы

1. Аксючиц, В. В. Миссия России. – М.: Белый город, 2010. http://www.rummuseum.ru

2. Бердяев, Н. Судьба России. Сборник статей (1914–1917). – М., 1990. http://www.koob.ru

3. Гачев, Г. Д. Ментальности народов мира. – М.: Алгоритм, Эксмо, 2008.

4. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира. – М.: АКАДЕМИЯ, 1998. http://book.tr200.net

5. Гумилев, Л., Панченко, А. Чтобы свеча не погасла: Диалог. – Л.: Советский писатель, 1990.

6. Ермолин, Е. А. Русская культура: Персоналистская парадигма образовательного процесса. – М.: УНИК, 2005. http://www.gumer.info

7. Ильин, И. А. Сущность и своеобразие русской культуры // Москва, 1996. №4.

8. Касьянова, К. О русском национальном характере. – М.: Институт национальной модели экономики, 1994. http://www.hrono.ru

9. Ключевский, В. О. Соч.: В 9 т., Т. I., Ч.1. – М.: Мысль, 1987.

10. Кон, И. С. Социологическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.

11. Лихачёв, Д. С. Заметки о русском. – М.: Советская Россия, 1984.

12. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991.

13. Лосский, Н. О. Характер русского народа // Вопросы философии. 1996. № 4.

14. Ольшанский, Д. В. Психология масс. – СПб.: Питер, 2002.

15. Радугин, А. А. Культурология. – М.: Центр, 2001.

**Приложение 14**

## Система заданий для работы с художественным текстом в рамках методики формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы

### I. Предтекстовая работа

- ⇨ Прочитайте подготовленные материалы и скажите, какие исторические события происходили в этот период в жизни России?
- ⇨ Когда создано / написано произведение?
- ⇨ В каком году происходят действия в нём?
- ⇨ Опишите приметы национально-культурной жизни данной эпохи.
- ⇨ Какие культурные традиции были характерны для русской жизни в этот период?
- ⇨ Как вы думаете, связана ли тема данного произведения с указанными событиями? Докажите свою точку зрения.

Для систематизации новой информации целесообразно *заполнение различных таблиц*. Например, таблицы «Что я узнал?», состоящую из трёх граф (колонок). Она выглядит следующим образом.

| Понятие | Что я знаю? | Что я узнал нового? |
|---|---|---|
| | | |

Заполнение таблицы ведётся по плану:

- ученики чертят таблицу;
- в первую графу вносят понятие и заполняют вторую графу;
- третью колонку таблицы заполняют после изучения материалов.

Здесь возможна как индивидуальная работа, так и работа в парах, групповая.

В ходе предтекстовой работы особенно результативным является заполнение *ассоциативного колеса.* В центр колеса помещается имя и фамилия автора, название изучаемого произведения, или слово из названия и т. п. Учащимся предлагается заполнить его ячейки.




Это же ассоциативное колесо предлагается заполнить после изучения новой информации, затем сравнить результаты.

Заполнение ассоциативного колеса является тем приёмом, который можно использовать и в ходе при- / послетекстовой работы.

**II. Притекстовая работа**

⇨ С чем у вас ассоциируется название произведения?

⇨ Прочитайте эпиграф к произведению. Предположите, о чём оно?

⇨ Прочитайте отрывок / текст и сформулируйте к нему вопросы.

⇨ Определите приметы национальной историко-культурной жизни, отражённые в отрывке / тексте. Результаты зафиксируйте в таблице:

- первая колонка – приметы,
- вторая – цитаты из текста произведения, включающие указанные приметы,
- третья – ваше понимание и оценка.

⇨ Как, по вашему мнению, отразилось мировоззрение автора в данном отрывке / произведении?

⇨ Найдите в отрывке / тексте слова и выражения, указывающие на особенности русского характера.

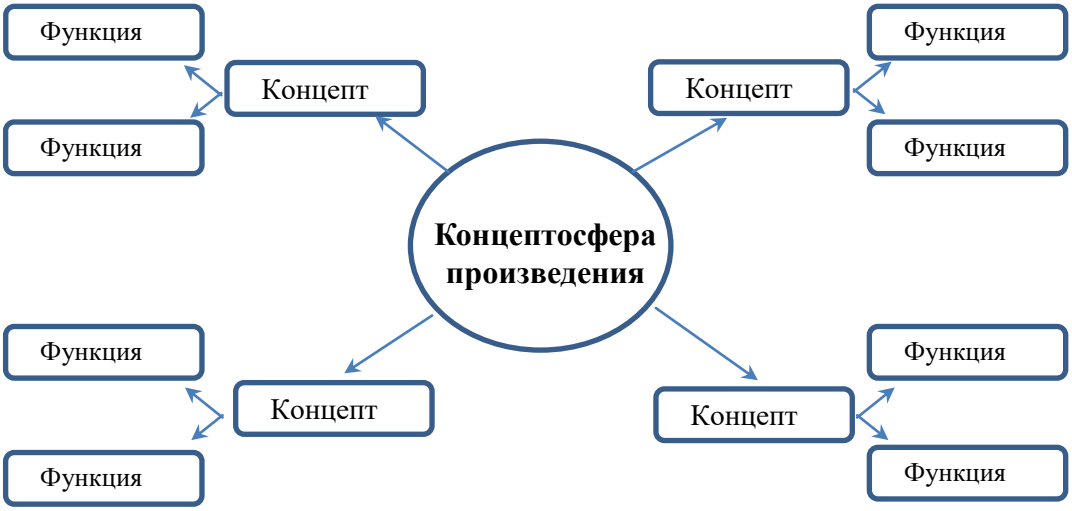
Кого / что они описывают?

Как вы их понимаете?

⇨ Выпишите из текста концепты (национальные, универсальные) и объясните контексты их употребления.

⇨ Найдите в отрывке / тексте представленные в нём концепты и определите их функции.

Составьте с ними кластер: «Концептосфера произведения / главы / отрывка»:




⇨ Какие события описаны в отрывке / тексте?

⇨ Прокомментируйте их с точки зрения отражения в них национального и универсального.

⇨ Какие проблемы поднимаются в данном тексте?

Можно ли их считать универсальными?

Как, по вашему мнению, они отражаются в произведении с позиции русского человека?

⇨ Охарактеризуйте героя с точки зрения его национальной принадлежности. Докажите свою позицию.

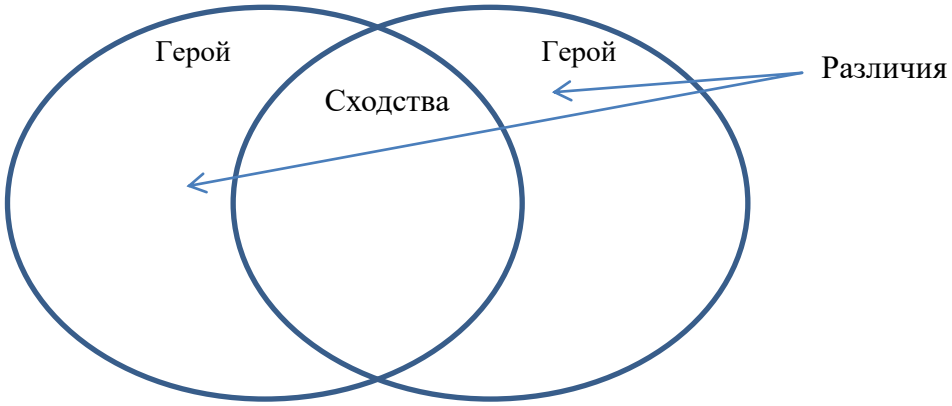
⇨ Проанализируйте поведение / размышления героя.

Докажите / опровергните, что он русский по национальности.

Выразите своё отношение к его поведению / размышлениям.

⇨ Сформулируйте три объяснения высказывания героя: «…».

⇨ Проведите анализ поведения/ воззрений героев и представьте результаты в виде диаграммы Венна:




⇨ Определите, что герои оценивают как положительное и что как отрицательное? Представьте результаты в виде таблицы:

| **Герой** | **расценивает как** | |
|---|---|---|
| | **положительное** | **отрицательное** |
| | | |

⇨ Назовите устойчивые сочетания, использованные (в исходной и модифицированной форме) в данном отрывке.

Объясните их значение.

Подберите к ним синонимичные.

⇨ Как вы понимате пословицу … ?

Объясните, каким образом значение этой половицы раскрывается в контексте данного отрывка?

⇨ Найдите в тексте метафоры / сравнения. Объяснит их значение.

⇨ Дайте толкование следующим выражениям: … … … .

Определите национально-культурную семантику этих выражений и их образный смысл.

Подберите к ним контекстуальные синонимы.

## III. Послетекстовая работа

⇨ Определите тему и основную мысль отрывка/ произведения. Заполните таблицу:

| | **Доказательства** | |
|---|---|---|
| | **Цитаты** | **Комментарий** |
| **Тема** | 1. …<br>2. … | 1. …<br>2. … |
| **Основная мысль** | 1. …<br>2. … | 1. …<br>2. … |

⇨ Опишите чувства, которые вы испытываете в связи с рассказанным в тексте / отрывке.

⇨ Сформулируйте вопросы, адресованные герою, повествователю, автору (устно и письменно).

⇨ Что в произведении показалось вам непонятным?

⇨ Напишите письмо (автору, герою, читателю-собеседнику), в котором расскажите о своем понимании и непонимании.

⇨ Предложите собственную версию «расследования» непонятного в тексте.

⇨ Сформулируйте вопросы к тексту, ориентируясь, прежде всего, на понятное и непонятное в этом произведении.

⇨ Сопоставьте, сравните собственное понимание / непонимание с чужим (например, вашего коллеги) обоснуйте своё предположение; предложите собственную версию «расследования» непонятного.

⇨ Продолжите текст / измените финал.

⇨ Предположите, чем может завершиться произведение.

Свой ответ оформите в виде эссе.

⇨ Найдите 5 определений того-то и того-то.

⇨ Составьте запись в предполагаемом дневнике героя, в которой он объяснит свой поступок с точки зрения его национально-культурных особенностей.

⇨ Была ли в вашей жизни ситуация, похожая на описанную в тексте? Расскажите о ней.

Как она разрешилась с точки зрения ваших национально-культурных особенностей?

⇨ Хотели бы вы быть похожими на героя / героиню? Связано ли это с его / её национально-культурными особенностями?

Ответ представьте в эссе.

⇨ Подготовьте проект-презентацию о национально-культурном компоненте изученного текста.

⇨ Напишите аннотацию к произведению, которая отразит его национально-культурный аспект и этим вызовет интерес читателей.

⇨ Найдите в тексте произведения / отрывке фразеологизмы / пословицы и поговорки. Объясните, как вы их понимаете.

Почему, по вашему мнению, автор использовал именно эти выражения?

Подберите к ним эквиваленты из вашего родного языка. Что в них общего и отличного?

⇨ Составьте лингвокультурологический этюд на тему:

- ✓ «Русский авось в … (название произведения, имя автора)» /
- ✓ «Проявление удали в произведении ….» /
- ✓ «Счастье и судьба в представлении русского языка и культуры. На примере … (название произведения, имя автора)» и др.

**Приложение 15**

## Пример практического применения методики формирования МКК студентов филологических факультетов в рамках изучения национально-культурного компонента романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»

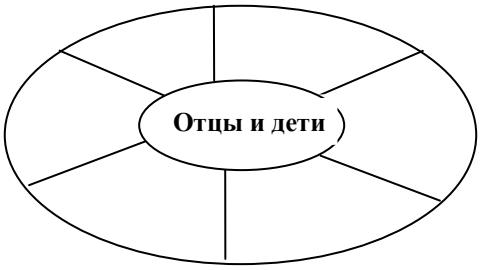
**Тема: Изучение национально-культурного компонента романа И. С. Тургенева «Отцы и дети».**

**I. Предтекстовая работа**

1. Роман И. С. Тургенева называется «Отцы и дети».

Предположите, о чём он?

2. Заполните ячейки «ассоциативного колеса».




3. Прочитайте подготовленные справочные материалы (см. Приложение 15.1. Дидактические материалы к теме «Изучение национально-культурного компонента романа И.С. Тургенева «Отцы и дети») и ответьте на вопросы. Какие исторические события происходили в этот период в жизни России? Каковы приметы национально-культурной жизни данной эпохи? Ответы представьте в таблице «Что я узнал?»

4. Роман «Отцы и дети» впервые появился в печати в 1862 г. Действия в романе происходят летом 1859 года. Какое событие – важнейшее для России – происходит между этими датами? Как вы думаете, связана ли тема данного произведения с указанным событием? Докажите.

**II. Притекстовая работа.**

1. Прочитайте отрывок из X главы романа «Отцы и дети» И. С. Тургенева и определите главную тему данного фрагмента.

# И. С. Тургенев

## «Отцы и дети» (отрывок)

**[Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М.: Наука, 1978–1986. Т. 7. С. 48-50]**

– Я живу в деревне, в глуши, но я не роняю себя, я уважаю в себе человека, – заметил Павел Петрович.

– Позвольте, Павел Петрович, – промолвил Базаров, – вы вот уважаете себя и сидите сложа руки; какая ж от этого польза для bien public? Вы бы не уважали себя и то же бы делали.

Павел Петрович побледнел.

– Это совершенно другой вопрос. Мне вовсе не приходится объяснять вам теперь, почему я сижу, сложа руки, как вы изволите выражаться. Я хочу только сказать, что аристократизм – принсип, а без принсипов жить в наше время могут одни безнравственные или пустые люди. Я говорил это Аркадию на другой день его приезда и повторяю теперь вам. Не так ли, Николай?

Николай Петрович кивнул головой.

– Аристократизм, либерализм, прогресс, принципы, – говорил между тем Базаров, – подумаешь, сколько иностранных... и бесполезных слов! Русскому человеку они даром не нужны.

– Что же ему нужно, по-вашему? Послушать вас, так мы находимся вне человечества, вне его законов. Помилуйте – логика истории требует...

– Да на что нам эта логика? Мы и без нее обходимся. (*эмоциональное доминирует над рациональным*)

– Как так?

– Да так же. Вы, я надеюсь, не нуждаетесь в логике для того, чтобы положить себе кусок хлеба в рот, когда вы голодны. Куда нам до этих отвлечённостей!

Павел Петрович взмахнул руками.

– Я вас не понимаю после этого. Вы оскорбляете русский народ. Я не понимаю, как можно не признавать принсипов, правил! В силу чего же вы действуете?

– Я уже говорил вам, дядюшка, что мы не признаем авторитетов, – вмешался Аркадий.

– Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным, – промолвил Базаров. – В теперешнее время полезнее всего отрицание – мы отрицаем. (*нигилизм как русская черта*)

– Всё?

– Всё.

– Как? не только искусство, поэзию... но и... страшно вымолвить...

– Всё, – с невыразимым спокойствием повторил Базаров.

Павел Петрович уставился на него. Он этого не ожидал, а Аркадий даже покраснел от удовольствия.

– Однако позвольте, – заговорил Николай Петрович. – Вы всё отрицаете, или, выражаясь точнее, вы всё разрушаете... Да ведь надобно же и строить.

– Это уже не наше дело... Сперва нужно место расчистить. (*русский радикализм*)

– Современное состояние народа этого требует, – с важностью прибавил Аркадий, – мы должны исполнять эти требования, мы не имеем права предаваться удовлетворению личного эгоизма.

Эта последняя фраза, видимо, не понравилась Базарову; от неё веяло философией, то есть романтизмом, ибо Базаров и философию называл романтизмом; но он не почёл за нужное опровергать своего молодого ученика.

– Нет, нет! – воскликнул с внезапным порывом Павел Петрович, – я не хочу верить, что вы, господа, точно знаете русский народ, что вы представители его потребностей, его стремлений! Нет, русский народ не такой, каким вы его воображаете. Он свято чтит предания, он – патриархальный, он не может жить без веры... (*ценностные модели религиозных верований*)

– Я не стану против этого спорить, – перебил Базаров, – я даже готов согласиться, что в этом вы правы.

– А если я прав...

– И всё-таки это ничего не доказывает.

– Именно ничего не доказывает, – повторил Аркадий с уверенностию опытного шахматного игрока, который предвидел опасный, по-видимому, ход противника и потому нисколько не смутился.

– Как ничего не доказывает? – пробормотал изумленный Павел Петрович. – Стало быть, вы идёте против своего народа?

– А хоть бы и так? – воскликнул Базаров. – Народ полагает, что когда гром гремит, это Илья-пророк в колеснице по небу разъезжает. Что ж? Мне соглашаться с ним? Да притом – он русский, а разве я сам не русский.

– Нет, вы не русский после всего, что вы сейчас сказали! Я вас за русского признать не могу.

– Мой дед землю пахал, – с надменною гордостию отвечал Базаров. – Спросите любого из ваших же мужиков, в ком из нас – в вас или во мне – он скорее признает

соотечественника. Вы и говорить-то с ним не умеете. (*слово – важная часть существования русского человека*)

– А вы говорите с ним и презираете его в то же время.

– Что ж, коли он заслуживает презрения! Вы порицаете мое направление, а кто вам сказал, что оно во мне случайно, что оно не вызвано тем самым народным духом, во имя которого вы так ратуете?

– Как же! Очень нужны нигилисты!

– Нужны ли они или нет – не нам решать. Ведь и вы считаете себя не бесполезным.

– Господа, господа, пожалуйста, без личностей! – воскликнул Николай Петрович и приподнялся.

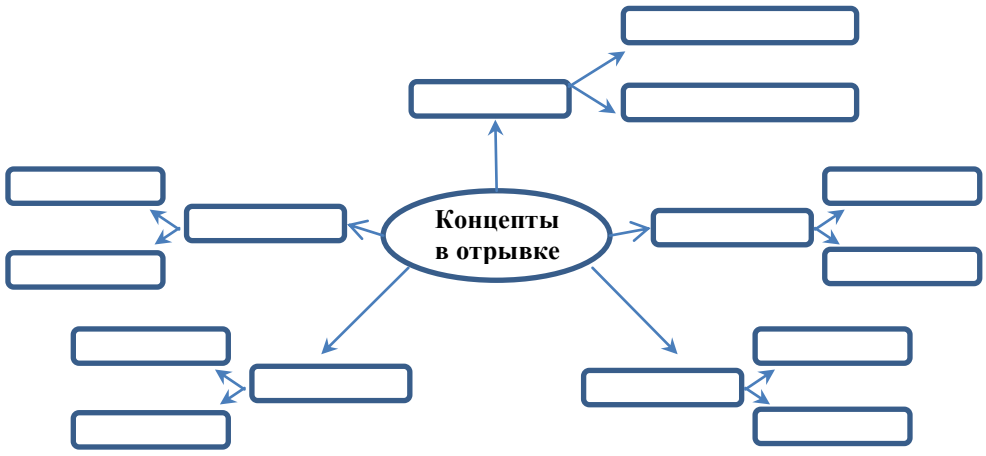
Павел Петрович улыбнулся и, положив руку на плечо брату, заставил его снова сесть.

– Не беспокойся, – промолвил он. – Я не позабудусь именно вследствие того чувства достоинства, над которым так жестоко трунит господин... господин доктор. Позвольте, – продолжал он, обращаясь снова к Базарову, – вы, может быть, думаете, что ваше учение новость? Напрасно вы это воображаете. Материализм, который вы проповедуете, был уже не раз в ходу и всегда оказывался несостоятельным...

– Опять иностранное слово! – перебил Базаров.

2. Как отражена национальная культурно-историческая эпоха в тексте? Назовите приметы национально-культурной жизни, отражённые в данном отрывке.

3. Выпишите из текста концепты (национальные, универсальные) и объясните контексты их употребления. Составьте с ними кластер.



4.

а) О чем спорят Базаров и Павел Петрович Кирсанов? Выделите 3 основные линии спора.

б) Являются ли специфичными для русского мира идеология и взгляды оппонентов данного спора? Обоснуйте ответ (для каждой линии).

в) Какие проблемы поднимаются в данном тексте? Можно ли их считать универсальными? Как, по вашему мнению, они отражаются в произведении с позиции русского человека?

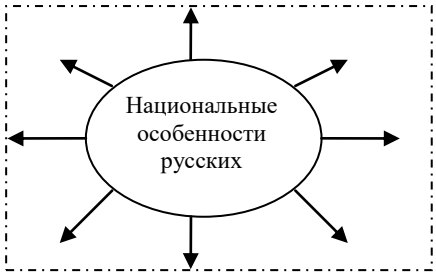
г) Сформулируйте **три объяснения** выражению Базарова:

«*А хоть бы и так? (Стало быть, вы идёте против своего народа?) – Народ полагает, что когда гром гремит, это Илья-пророк в колеснице по небу разъезжает. Что ж? Мне соглашаться с ним? Да притом – он русский, а разве я сам не русский*».

«*Вы порицаете мое направление, а кто вам сказал, что оно во мне случайно, что оно не вызвано тем самым народным духом*».

5.

а) Назовите качества, свойственные русскому характеру с вашей точки зрения. Составьте кластер: национальные особенности русских.




б) Объясните, почему Е. Базаров и П. П. Кирсанов спорят о народе? Почему для них это важно?

в) Базаров и Кирсанов, безусловно, русские люди. Какие черты русского характера проявляются у спорящих? Докажите.

г) Как вы считаете, каким представляют себе характер русского народа П. П. Кирсанов и Е. Базаров? В чем, с вашей точки зрения, заключается для каждого из героев народный/национальный дух?

6. Что понимается данными героями как положительное, а что как отрицательное? Внимание на национальный аспект. Заполните таблицу.

| **Герой** | **расценивает как** | |
|---|---|---|
| | **положительное** | **отрицательное** |
| Евгений Базаров | | |
| Павел Петрович Кирсанов | | |

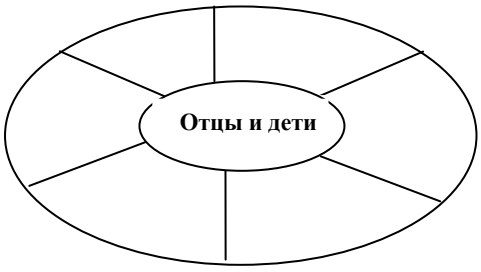
7.

а) Найдите в тексте фразеологизм. Объясните его значение. Подберите к нему синонимичные. Для чего, по вашему мнению, его использует автор.

б) Как вы понимаете выражение Базарова: «Народ полагает, что когда гром гремит, это Илья-пророк в колеснице по небу разъезжает»? Подберите к нему контекстуальные синонимы.

**III. Послетекстовая работа.**

1. Заполните ячейки «ассоциативного колеса».




2. Напишите аннотацию к произведению, которая отразит его национально-культурный аспект и этим вызовет интерес читателей.

**Домашнее задание.** Напишите эссе на тему: «Смерть Базарова». Дайте свою трактовку образа Базарова в рамках национально-культурной специфики. Как вы думаете, почему роман заканчивается смертью главного героя? Опишите, какие чувства у вас вызывает эта сцена. Ответьте на вопрос: остаётся ли Евгений Базаров нигилистом?

# КЛЮЧИ

**II. Притекстовая работа.**

**1. Обнаружение отражений национальной культурно-исторической эпохи в тексте произведения.**

В русском культурно-историческом контексте того времени проблемы русского народа и русскости являлись одними из ведущих. Проблема развития России – спор западников и славянофилов – национально специфичен: «Послушать вас, так мы находимся вне человечества, вне его законов». Ни одному народу не приходилось делать такого выбора.

Конфликт, возникающий между героями, также чисто русский, как с точки зрения сути, так и наличия такого *абсолютно русского явления как разночинная интеллигенция*.

**2. Выявление примет, элементов и реалий национально-культурной жизни.**

Поместное дворянство проживало в деревне или постоянно, или в летний период, что становится особенностью русской жизни того периода. Как отмечала А. Большакова, «на Руси XIX века было два культурных истока и центра – дворянское гнездо и крестьянская изба».

Национально-бытовой контекст жизнеустройства: распорядок жизни в русской усадьбе предполагал особый бытовой уклад и обычаи, ритуалы и колорит, праздники и традиции, – всё это в истоке также русское, даже при известном западничестве Павла Петровича.

**3. Обнаружение концептов и контекстов их употребления в тексте произведения.**

Употребление истолкование основного концепта *«русский»*.

Явственно обозначается концепт *«нигилизм/нигилист»* в отрицании всего устоявшегося Базаровым.

Инокультурные концепты, которые также можно считать и универсальными – это *либерализм, прогресс, принципы* и различное отношение к ним.

**4. Обозначение национального и универсального в сюжете, тематике и проблематике текста и раскрытие способов его выражения.**

а) Евгений Базаров и Павел Петрович Кирсанов спорят

- об отношении к дворянству, аристократии и её принципам;
- о принципе деятельности нигилистов;
- о народе и отношении к нему.

б) *Национальный аспект сюжета* заключается не в споре поколений – он универсален, а в том, о ***чём*** спорят представители поколений, расходясь во взглядах и решении вопроса. В данном случае – это *исконно русские вопросы*:

Кто понимает народ и кого понимает народ?

Кто ближе к народу и кто близок народу?

Что нужно народу и отечеству для их блага?

в) Национальное прочтение проблематики.

*Во-первых*, собравшиеся обсуждают проблему взаимопонимания с народом, включая использование иностранных слов. *Во-вторых*, как проявляет себя народный/национальный дух и как понимают его различные сословия и классы. Так, Базаров говорит: «Вы порицаете мое направление, а кто вам сказал, что оно во мне случайно, что оно *не вызвано тем самым народным духом*». *В-третьих*, остро обсуждается проблема *деятельности и праздности полезности и бесполезности* не просто для общественного блага, что универсально, но *с позиций русского человека*.

г) Положение народа вызывает у Базарова не умиление, а гнев. Он видит неблагополучие во всех областях народной жизни. Не случайно он говорит, что русскому народу не нужны бесполезные слова типа «либерализм», «прогресс».

У Базарова трезвое отношение к народу. Он видит необразованность и суеверие народа. Эти недостатки он презирает.

Базаров уверен, что понимает народ и знает, что нужно русскому народу: «а разве я сам не русский?»

**5. Анализ поведения и мышления персонажей с позиции национально-культурной парадигмы.**

б) Герои в споре каждый хочет *показать себя русским*, в не зависимости от того, как они относятся к народу. Перечисляются черты народно-демократических взглядов и устремлений: «он свято *чтит предания*, он – *патриархальны*й, он не может жить без *веры*». Герои позиционируют себя как русские и спорят, кто более или менее русский в поступках и выводах.

в) В споре *эмоциональная составляющая* доминирует над рациональной. «Да на что нам эта логика? Мы и без неё обходимся». Обнаруживается также и *антиномичность русского характера*: всё или ничего.

6. Установление того, что понимается (оценивается) как положительное, а что – как отрицательное.

| **Герой** | **расценивает как** | |
|---|---|---|
| | **положительное** | **отрицательное** |
| Евгений Базаров | Русскость<br>Близость к народно-демократическому, а, значит, национальному образу жизни: «Мой дед землю пахал, – с надменной гордостью отвечал Базаров». | Чужеродность |
| Павел Петрович Кирсанов | Сохранение чувства собственного достоинства («я уважаю в себе человека»).<br>Цивилизация и ее плоды.<br>Сохранение устоявшихся традиций | То, что может разрушить его устоявшийся мир |

**7. Изучение языка произведения.**

б) В русской традиции Илья Пророк принадлежал к числу наиболее чтимых святых. В народной культуре он впитал в себя черты двух персонажей, принадлежащих к языческой и христианской традициям. Один из них – бог-громовержец Перун, другой – библейский пророк Илия. Св. Илье приписывалась власть над грозой, громом, молнией, дождем, ветром. В народе верили, что гром происходит от стука о небо колесницы Ильи Пророка,

гоняющего нечистого духа или змия. Молнии – это стрелы, которыми Илья поражает злую силу.

Контекстуальные синонимы: «он свято чтит предания», «он не может жить без веры».

**Пример аннотации**

(выполнил студент 2 курса КГПУ им. И. Крянгэ Новиков Вл.)

Роман «Отцы и дети» был написан более 150 лет назад, в 1861 г. Это время -- переломный момент в истории России: страна переживает важнейшую реформу -- отмену крепостного права. В связи с этим отношения между сословиями предельно обостряются, все социальные группы и политические направления предъявляют друг другу счеты, в общественной жизни разгораются жаркие споры и горячие дискуссии в области политики, экономики, истории, философии и эстетики. В этой полемике на первый план выступает проблема развития России, судьба её народа. Роман И. С. Тургенева «превосходно отразил эти веяния».

Заложив в основу произведения универсальный конфликт поколений, автор раскрывает противостояние «отцов» и «детей» с позиции русского человека. Главный герой романа разночинец Базаров – нигилист, представитель новых практических требований к жизни и его антагонист – аристократ Павел Петрович Кирсанов, защищающий устои уходящих дворянских гнёзд, спорят об отношении к дворянству, аристократии и её принципам; о деятельности нигилистов; о том, что нужно России и её народу для их блага, кто ближе к народу и кто лучше его понимает.

Вместе с тем автор показывает, что порождение западной цивилизации – материализм, приверженцем которого является Базаров, чужд по своей природе русской ментальности. Он проводит героя через ряд испытаний…

О том, что одержит победу – убеждения героя или отрицаемый им «романтизм» – повествуют нетленные страницы романа.

**Приложение 15.1**

## Дидактические материалы к теме «Изучение национально-культурного компонента романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»

### ПУТЬ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ОБЩЕСТВА

Проблема русского пути, русского своеобразия, развития русского государства, общества является национальной. Наиболее остро она отразилась в полемике «славянофилов» и «западников», которая около двадцати лет (с конца 30-х и до середины 50-х годов) была явлением, определявшим ценностные координаты общественно-политической, литературной и философской мысли России XIX века.

В основании спора западников и славянофилов лежат существенные вопросы: Что вообще нужно России? Каковы внутренние закономерности её существования и возможности развития? Каково место её в современном цивилизационном процессе, и как связано её культурно-историческое прошлое с её настоящим и будущим?

Славянофильство, выросшее из недр русского народного духа, явилось одним из этапов в осмыслении национальной самобытности и самосознания русского народа. Национальный элемент в учениях славянофилов был определяющим и имел непреходящее значение при формировании русской национальной идеологии. Культивируя ценности русского народного быта, пытаясь оградить их от влияния Запада, славянофилы отождествили свои идеалы с миссией русского народа. И в этом они были пристрастны. Их в полной мере можно назвать националистами. Их национализм заключался в любви к своему народу и выражался в стремлении вернуть общество на полагающийся истинным путь русского народа, которым он шёл до преобразований Петра Великого.

Критика Запада у славянофилов – это, в первую очередь, критика «мещанства», католицизма и протестантизма, а защита России – это апология

православия. Перед Россией, считали они, стоит великая задача: не только свою жизнь построить на подлинно христианских началах, но донести принципы этой жизни до людей всей земли. Россия должна указать человечеству дорогу к истинному братству и истинному единению – соборности.

Западники в отличие от славянофилов русскую самобытность оценивали как отсталость. Они считали, что длительное время Россия находилась как бы вне исторического развития. И только Пётр I ускорил процесс перехода от отсталости к цивилизации. Реформы Петра для западников – начало движения страны во всемирную историю. Западники считали, что Россия, как и Западная Европа, идёт тем же историческим путём, именно поэтому она должна заимствовать у неё опыт. По их мнению, важнейшая задача состояла в том, чтобы добиться освобождения личности и создать государство и общество, обеспечивающее эту свободу.

Но при всех различиях в оценке перспектив развития России западников и славянофилов объединяло негативное отношение к революции, они выступали за реформистский путь решения основных социальных вопросов России. В процессе подготовки крестьянской реформы 1861 г. славянофилы и западники вошли в единый лагерь либерализма. Их идеи оказали серьёзное влияние на многие поколения людей, искавших для России пути в будущее.

## КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС

Историческими событиями XIX столетия, оказавшими наиболее сильное влияние на общественное развитие в России, стали Отечественная война 1812 года, восстание декабристов 1825 года и отмена крепостного права в 1861 году.

Двенадцатый год – год великого перелома: произошёл переворот в сознании русского человека, в сознании общества – различные его слои объединились. Исследователи российской историографии всегда рассматривали феномен 1812 г. как народную войну и как начало свободомыслия в России. Блестящая победа в Отечественной войне не заслонила, а обострила в сознании передовых людей противоречия русской жизни. Грандиозная победа подняла

национальное самосознание русского общества и пробудила лучших его представителей к революционной борьбе, ибо теперь видеть народ, победивший Наполеона, в цепях крепостничества для истинных патриотов становилось невыносимым.

В 1815 г. в России возникли тайные революционные общества, имевшие целью реформы в европейском духе – отмену крепостного права и введение конституционного правления. Стремление не допустить возвращения к положению «века минувшего» было психологической пружиной, заставлявшей вернувшихся с войны молодых офицеров, рискуя всем своим будущим, отказываясь от радостей, которые сулила полная сил молодость и блестяще начатая карьера, вступать на путь политической борьбы.

Восстание декабристов 1825 г. потерпело поражение. Однако оно поставило Россию перед самой собой. Оно положило конец наивно-подражательному восприятию Европы, дало импульс собственной историософии России. Общество, кажется, впервые подошло к выводу о неприменимости для России «чужеземного идеологизма» (А. Пушкин). Поражение декабристов – неудача перенесения европейских достижений на русскую почву – выводило на размышления о существе российской самобытности, что неизбежно ставило мыслящее общество последекабрьской России перед проблемой народа.

Таким образом, на первое место выходит проблема крепостничества – крестьянский вопрос. По сути, это была одна из сложнейших проблем: крепостное право слагалось на Руси веками, оно тесно переплелось с разными сторонами жизни и русского дворянина, и русского крестьянина.

Но реформа 1861 г. не принесла ожидаемого результата. Она ударила «одним концом по барину, другим по мужику» (Н. Некрасов). Осуществлённое 16 февраля 1861 г. «освобождение» крестьян, означавшее, что Россия ступила, наконец, на путь буржуазных преобразований лишь подлило масло в огонь, возбудило горячие споры о судьбе народа, о перспективах развития России. В стране сложилась революционная ситуация, с новой силой вспыхнуло освободительное движение, во главе которого стояли теперь революционеры-разночинцы.

# РАЗНОЧИННАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ

Концепт «интеллигентность», происходя от латинского корня *intelligo*, приобрел особенно русское значение и наполнение. В западноевропейских и русских словарях до конца XIX века вместо интеллигенции и интеллигентности присутствует «интеллектуализм» – специальный термин, обозначающий воззрение, признающее первенствующее значение за умом, интеллектом. Между тем интеллигентность выходит за рамки этого понятия, обрастая дополнительным смыслом, включающим также совестливость, деликатность, способность к самоограничению, чувство ответственности за общественные интересы.

В русской культуре XIX века в трактовке понятия «интеллигенция» критерий занятий умственным трудом не был приоритетным. Главными признаками российского интеллигента стали выступать черты социального мессианства: озабоченность судьбами своего отечества (гражданская ответственность); стремление к социальной критике, к борьбе с тем, что мешает национальному развитию (роль носителя общественной совести); способность нравственно сопереживать «униженным и оскорбленным» (чувство моральной сопричастности). Вместе с тем, интеллигенция определялась и как противопоставление официальной государственной власти. При этом понятия «образованный класс» и «интеллигенция» были частично разведены – не любой образованный человек мог быть отнесен к интеллигенции, а лишь тот, который критиковал «отсталое» правительство. Критическое отношение к царскому правительству предопределило симпатии российской интеллигенции к либеральным и социалистическим идеям. На интеллигентов смотрели с подозрением не только официальные власти, но и «простой народ», не отличавший интеллигентов от «господ».

В середине XIX века в русском обществе решительно заявила о себе новая сила, новый тип человека, который вошел в историю под именем интеллигента-разночинца, поскольку основная масса его представителей принадлежала к среднему классу и не обладала ни достатком купечества, ни

привилегиями дворян. Интеллигент-разночинец не связан прочными традициями с историческим и политическим прошлым своей родины, он целиком устремлен в будущее, далек от религии с ее обещаниями счастья в иной, загробной жизни, он жаждет социальных перемен и хочет построить Царство добра и справедливости здесь, на земле.

Термин «интеллигент» употреблялся в XIX веке как синоним «разночинец». Разночинцем называлось лицо, не принадлежащее ни к одному из установленных сословий: не приписанное ни к дворянству, ни к купечеству, ни к мещанам, ни к цеховым ремесленникам, ни к крестьянству, не имевшее личного дворянства или духовного сана. В повседневном обиходе разночинцами назывались лица, которые получили образование и благодаря ему были исключены из того непривилегированного податного сословия, в котором находились раньше. При этом они, как правило, не состояли на действительной службе. К разночинцам в этом смысле относились выходцы из духовенства, купечества, мещанства, крестьянства, мелкого чиновничества. Значительную долю среди разночинцев составляли отставные солдаты и солдатские дети.

Получение образования без службы государству означало для разночинцев не только отрыв от прежней социальной среды, но и необходимость существовать на доходы от своих личных занятий, в основном от умственного труда. В этот период происходил быстрый рост слоя образованных людей в целом, лидирующая роль в формировании интеллигенции перешла от дворян к разночинцам. Таким образом формировался разночинский слой (слой разночинной интеллигенции).

## НИГИЛИЗМ / НИГИЛИСТ

Выдающийся русский мыслитель Н. О. Лосский (1870-1965) в книге «Характер русского народа» размышляет о нравственно-психологических особенностях русского народа и о том, как эти особенности повлияли на

историческую судьбу России: «Нигилисты стали появляться в России перед началом великих реформ Императора Александра II. В это время на смену дворянам выдвинулись в литературе и общественной жизни получившие образование разночинцы, дети духовных лиц, покинувшие сословие духовенства, дети купцов, покинувшие купеческое сословие, дети мещан, ставшие образованными интеллигентами, дети мелких чиновников. Среди интеллигенции этого времени возникло революционное брожение вследствие недовольства существованием крепостного права и вопиющих недостатков реакционного самодержавного режима Николая I. Считая церковь реакционною силою, революционеры не только теряли религию, но даже становились атеистами и сторонниками материализма, весьма к тому же распространенного в это время и в Западной Европе. В их среде, главным образом и явилось движение, названное *нигилизмом* и состоящее в отрицании принципов и нравов «отцов», описанное в романе Тургенева. Освобождение крестьян, произведенное в 1861 году, не удовлетворило их. Крестьяне получили земельные наделы, так рассчитанные и расположенные, что в своей хозяйственной жизни они в значительной степени оставались зависимыми от помещиков. <…> Основным свойствам русского народа нигилизм не противоречит. Утратив религию и став материалистами, большинство нигилистов все же было увлечено стремлением искоренять зло в общественной жизни. Христианский идеал абсолютного добра в Царстве Божием они заменили идеею земного материального благополучия и воображали, что оно достижимо не иначе, как в форме социализма, для чего необходима революция. В своем отрыве от традиционных устоев общественной жизни они нередко проявляли свойственный русским людям максимализм и экстремизм, а также смелое испытание ценностей путем опыта. <…> Русские люди могут дойти до крайности в своем смелом искании новых форм жизни и безжалостном истреблении ценностей прошлого».

# ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО

Дворянская усадьба с конца XVII до начала XX вв. являлась важнейшим элементом культуры России. Своеобразные исторически сложившиеся предпосылки возникновения и развития русской усадьбы сделали ее ярко выраженным национальным явлением. Дворянское гнездо являлось культурным, экономическим, образовательным и воспитательным центром. Как феномен русской культуры XIX века помещичья усадьба соединяла в себе расколотые в ходе петровских реформ части русской нации – дворянство и крестьянство – в одно целое. Русская усадьба сохраняла некоторые черты патриархальности, создавала возможность общения, как с природой, так и с традиционной культурой крестьянства, позволяла находить компромиссные варианты соединения нового и старого. «На Руси, отмечала А. Большакова, было два культурных истока и центра: дворянское гнездо и крестьянская изба». Именно усадьба, во многом определила облик всех тех, кто в ней проживал, и в первую очередь правящего сословия – дворянства. Большинство выдающихся людей, определивших культурное и историческое развитие России, связано с русскими усадьбами.

Родовое имение с портретной галереей предков, библиотекой, семейными альбомами, парком и садом, храмом и фамильным некрополем было, по сути, и жилищем муз – музыки, поэзии, живописи, графики, прикладного искусства, и колыбелью великой русской литературы и философской мысли, и источником художественного вдохновения, и пространством для проявления творческой свободы владельцев или их гостей. К середине XIX в. для многих поколений усадьбы стали неотъемлемой частью жизни, связанной с такими понятиями, как «мир детства», «родная земля», «отчизна». Общественным сознанием усадебная жизнь помещиков всегда воспринималась как особый мир «спокойствия, трудов и вдохновения».

Во многих усадьбах собирались прекрасные библиотеки, картинные галереи. В библиотеках хранились книги и журналы, поступающие не только из Москвы и Петербурга, но и из-за границы; это были не только художественные произведения, но и разнообразные руководства по ведению хозяйства, по строительству. Такие книги стали для многих помещиков тем источником, который определил их художественные вкусы и знания в области строительства, в сельском хозяйстве, позволил расширить многообразие форм природопользования.

Картинные галереи также состояли из произведений не только европейского, но и русского искусства. Наиболее популярным жанром, представлявшим живопись, был портрет. И это неслучайно. Изображения предков хозяев дома, самих владельцев и их ближайших родственников должны были давать наглядное представление о семье в целом и способствовать созданию в усадьбе атмосферы «родового гнезда». Особенно тщательно сберегались военные реликвии, такие как холодное и огнестрельное оружие, награды за военные компании. Своеобразные минимузеи, рассказывающие о заслугах какого-то представителя семьи, способствовали сохранению родовой памяти, «культа предков».

Дворянские усадьбы в России играли ведущую роль в сохранении и распространении светской культуры. Однако место церкви в усадьбе было также значительным. Церковь являлась тем связующим звеном, которое духовно объединяло господ, дворовых людей и жителей примыкающих к усадьбе деревень, делало их контакты более тесными и более человечными. И если «средоточием жизни» и порядка, воплощением светскости, столичности был господский дом, то церковь  являлась выражением духовной сути жизни в дворянском гнезде.

Многие десятилетия в изображении усадебной жизни XIX в. акцент делался только на негативных его сторонах, прежде всего на крепостничестве,

более того - на его злоупотреблениях. Совершенно в стороне оставались другие, несомненно позитивные для русской культуры, стороны дворянско-усадебной жизни: возвращение «образованного сословия» к земле, к народу, к национальным корням, просветительская и протекционистская деятельность дворян в своих поместьях, пример грамотного хозяйствования и т.п.

Такие факторы как, культурно-эстетические ценности (архитектура, садово-парковая культура, библиотека, картинная галерея и т.д.); уровень воспитания и образования дворян, проживавших в усадьбе; соприкосновение с крепостными крестьянами, обретение дворянами национальной, народной культуры; формирование особого мира ценностей, присущих дворянам, особое содержание воспитания (физическое, нравственно-религиозное, эстетическое) позволяют назвать «дворянские гнезда» средоточием национальных ценностей русской культуры.

**Приложение 16**

## Анализ результатов выявления уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции студентов филологических факультетов (контрольный этап)

### Когнитивно-знаниевый компонент

Данные для анализа были получены посредством использования *«Диагностики межкультурной эрудированности студентов»*, опросника *«Письменное интервью»* и *практической работы с заданиями-маркёрами*.

Согласно результатам, полученным посредством применения *«Диагностики межкультурной эрудированности студентов»* на контрольном этапе *опытно-эксп*ериментальной работы, в ЭГ увеличилось число респондентов, которые считают, что человечеству следует сохранять все национальные культуры (94 % против 79 % на констатирующем этапе); каждый современный человек должен знать культуру своего народа, усвоить веками выработанные народом духовные ценности (100% против 85 %); для выстраивания гармоничных взаимоотношений с представителями разных национальностей необходимо знание их культуры (100 % против 67 %); это возможно при наличии основательных знаний в области родной культуры (97 % против 64 %).

Вместе с тем после формирующего эксперимента существенно уменьшилось число студентов ЭГ, не знакомых с понятием «культурный шок» (6 % против 61 %) и не знающих, что предубеждения относительно родной и другой культуры затрудняют взаимодействие между их представителями (9 % против 52 %), и увеличилось количество респондентов, признающих позитивные стереотипы ориентиром для восприятия чужой культуры (97 % против 61 %).

Важно отметить и то, что все студенты ЭГ согласно данным, полученным на контрольном этапе, знают, что элементами культуры являются и язык, и обычаи, традиции, обряды, и произведения художественной литературы, а национальное проявляется не только в них, но и в привычках и поведении представителей той или иной национальности. В связи с этим становится очевидным, что для успешного взаимодействия с представителем «другой» культуры только знание его языка недостаточно (100 % против 70 %), в процессе взаимодействия необходимо учитывать, что у представителей разных культур могут быть разные, даже противоположные ценности (100 % против 91 %), и это может проявляться даже в понимании юмора и шуток, которые неодинаково воспринимаются в разных культурах (97 % против 52 %).

Также увеличилось, хотя и не на много, количество респондентов, считающих, что умение общаться с «другими» (представителями других национальностей) могут формироваться специально (91 % против 70 %), причём, чтобы знать и понимать правила поведения «чужой» культуры, не обязательно жить среди её носителей (91 % против 79 %).

Внимания заслуживает и тот факт, что после обучения в условиях формирующего эксперимента все его участники стали обращать внимание на национальность других людей (100 % против 30 %) и интересоваться обычаями других национальностей (100 % против 61 %), а многие из них выяснили, какой национальности являются их соседи (94 % против 61 %). Показательно, что уменьшилось количество студентов, черпающих только из СМИ информацию об особенностях культуры и традиций других народов (0 % против 40 %) и предпочитающих познавать «другую» культуру в процессе личных взаимоотношений с её представителями (33 % против 70 %).

Особенно важным результатом, полученным после проведения экспериментального обучения, является, по нашему мнению, признание всеми студентами ЭГ того, что взаимодействие с представителем «другой» культуры всегда предполагает *уважение к его культуре и её проявлениям* (100 % против 61 % на констатирующем этапе).

В свою очередь анализ *опросника «Письменное интервью»* позволил отметить достаточно широкие знания о русской культуре прошедших экспериментальное обучение. Студенты-филологи верно описали русский национальный характер, его проявления, мировоззрение и мироощущение русского народа. Они не только признали произведения русской литературы важным источником информации о культуре русского народа, но и с уверенностью доказали это.

При выполнении *практической работы с заданиями-маркёрами* студенты-филологи продемонстрировали более высокий уровень знаний и понимания, по сравнению с таковым на констатирующем этапе. Так, они не только назвали произведения русской литературы, наиболее ярко отражающие приметы национально-культурной жизни, но и подробно перечислили национально-культурные компоненты их содержания. Однако выявление и объяснение элементов и решений автора, выражающих русскую идентичность, по-прежнему вызывало у них некоторые затруднения, а перечень произведений, на которые ссылались испытуемые, не вышел за рамки элективного курса, составившего основу экспериментального обучения. Вместе с тем студенты, также основываясь на изученном материале, безошибочно определили и назвали героев русской литературы, воплотивших в себе русский характер, и объяснили национально-бытовой контекст их жизни. Важно отметить и то, что бóльшая часть филологов продемонстрировала понимание того, как поведение персонажа отражает национально-культурную парадигму.

**Коммуникативно-деятельностный компонент**

Данные для анализа были получены посредством анкетирования и тестирования: анкеты «*Умения межкультурного общения*» и «*Отношение к коммуникативным неудачам в ходе межкультурного общения*», тестирование с использованием *диагностических карточек*.

Полученные результаты указывают на то, что в ЭГ в целом уровень показателей сформированности коммуникативно-деятельностного компонента

МКК вырос. Для качественного анализа этих данных необходимо пояснить, какие именно изменения произошли.

*В анкетах на самооценку* респонденты отметили, что они умеют сопоставлять свою культуру и культуру другой страны (3-е место по количеству набранных баллов) и демонстрируют гибкость в общении с представителями другой культуры (2-е место). Более того теперь, после экспериментального обучения, они утверждают, что умеют и помогут разрешить межкультурные конфликты и недопонимание, если такие возникнут (4-е). Показательно, и то, что если на констатирующем этапе студенты ЭГ, при условии, что им предстоит посетить другую страну, стремились сделать *свое* пребывание в ней более комфортным, то на контрольном этапе они направили свое внимание на её представителей и, чтобы не оскорбить последних, предпочли бы специально подобрать соответствующий тип одежды и адаптировать свое поведение в соответствие с нормами, принятыми в данной культуре (1-е место).

Важно отметить и то, что, по мнению анкетируемых, в процессе межкультурного общения необходимо стремиться предвосхищать возможные непонимания и конфликты из-за поведения или манеры общаться представителей разных культур (1-е место по количеству ответов), но если такие возникнут, не ставить вопросы о вине, а перепроверять ожидания взаимодействующих (3-е) и объяснять культурные различия, используя знания о своей и другой культуре (2-е).

*Тестирование с использованием диагностических карточек* позволило оценить умения, навыки и способности студентов-филологов ЭГ справляться с межкультурными ситуациями. Данные, полученные на контрольном этапе, также свидетельствуют об изменении – повышении уровня – умений и способностей прошедших специальное обучение студентов. Как уже было отмечено, оценивание осуществлялось с опорой на изучение художественных произведений русской литературы. Так, было установлено, что студенты-филологи не только идентифицируют и интерпретируют национально-культурные явления, феномены и ценностные идеалы русского мира,

представленные в художественном тексте, но и способны на основе этого планировать своё поведение в процессе межкультурного общения. Также, расценивая знания, полученные из литературного текста, как информацию для построения успешного межкультурного взаимодействия, они умеют их использовать для прогнозирования и разрешения сложных ситуаций. Другими словами, студенты моделируют ситуации и объясняют на конкретных примерах, где и как можно использовать почерпнутую из произведений русской литературы информацию, как для выстраивания отношений в ходе межкультурного общения, так и для предвосхищения а, если нужно, и предотвращения непонимания и конфликтов.

**Ценностно-эмоциональный компонент**

Выявление уровня ценностно-эмоционального компонента МКК осуществлялось посредством использования комплекса измерительных материалов: *диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко*, *методики «Ценностные ориентации» М. Рокича* и *ситуативного моделирования* «*Перестановка ролей*».

На контрольном этапе экспериментального исследования было выявлено, что в ЭГ уровень *эмпатических способностей* студентов-филологов изменился. Количество респондентов, продемонстрировавших соответствие продвинутому уровню исследуемого качества, составило 11 студентов (33 %) против 3 (9 %) на констатирующем этапе, а среднему и низкому – 10 (30 %) и 12 человек (36 %) соответственно. В КГ результаты практически не изменились: продвинутый уровень – 4 студента (11 %), средний – 12 (34 %) и низкий – 19 (54 %).

Следует отметить, что положительная тенденция развития эмпатии у студентов ЭГ подтверждается и изменениями установок, ей способствующих. Так, при обработке анкет контрольного этапа было зафиксировано, что студенты стали стремиться налаживать личные контакты (ЭГ – 97 % против 79 %), чаще интересоваться проблемами сослуживцев / однокурсников (ЭГ – 100 % против 91 %). Теперь многие из них не считают неуместным проявлять

любопытство к другой личности (ЭГ – 94 % против 52 %) и уже не могут спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих (ЭГ – 91 % против 70 %).

Интересно было сопоставить эти данные с результатами, полученными при использовании *методики «Ценностные ориентации» М. Рокича*. Если терминальные ценности, то есть ценности-цели у студентов остались практически такими же (первое место – работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование), то инструментальные ценности студенты проранжировали несколько иначе. Так, наиболее важными из них для респондентов стали уважение к культурным традициям и правилам поведения (1 место), толерантность к иным взглядам на жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям, поведению и мышлению (2-е место) и, что очень важно, эмпатия в отношении чужой культуры (3-е).

Показательно, что несмотря на то что только треть студентов ЭГ обладала продвинутым уровнем эмпатических способностей (33 %), большая часть из них после экспериментального обучения признала эмпатию важнейшим коммуникативным средством, использование которого открывает перед человеком, живущем в поликультурном обществе, широкие возможности.

Явный положительный сдвиг был зафиксирован в ЭГ при создании *(моделировании) ситуаций*, в которых каждый студент мог представить себя в роли представителя другой культуры (в данном случае – героя произведения русской художественной литературы), эмоционально пережить его состояние, смоделировать его поведение с точки зрения национальной специфики и продемонстрировать это в форме дневниковой записи героя или письма ему.

Анализ ответов студентов, полученных при использовании ситуативного моделирования «Перестановка ролей», позволил отметить, что они не только демонстрируют положительное отношение к носителям другой культуры и самой культуре, проявляют интерес к «Другому», стремление принять его как равноправного, но и обнаруживают эмпатию и толерантность в отношении представителей «другой» культуры и самой культуры, к иным взглядам на

жизнь, иному человеческому опыту, иным нормам и культурным представлениям, поведению и мышлению.

Студенты-филологи верно выделили ситуации, в которых герой проявляет чувства и совершает поступки с национально-культурной обусловленностью. Поставив себя на место выбранного ими героя, они достаточно полно и точно описывали его эмоции и чувства и, как следствие, моделировали его поведение в рамках его национальной (русской) традиции. Давая наставления герою, они также учитывали особенности и своей, и его национальной культуры. Это свидетельствует о том, что студенты осознали и поняли зависимость образа мыслей и поведения представителей разных культур от специфических для этих культур особенностей их мышления.