

**КИШИНЁВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. ИОНА КРЯНГЭ**

Cu titlul de manuscris
C.Z.U: 378: 821.0 (043.3)

ЦВИК ИРИНА

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Специальность 533.01. – Педагогика высшей школы

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный руководитель

Ольга Герлован

доктор филологических наук,
конференциар

Научный консультант

Александра Барбэнягрэ

доктор педагогических наук,
конференциар

Автор

Кишинэу, 2014

© ЦВИК ИРИНА, 2014

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT «ION CREANGĂ» DIN MUN.
CHIȘINĂU**

Cu titlul de manuscris
C.Z.U: 378: 821.0 (043.3)

IRINA ȚVIC

**FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE A
STUDENȚILOR FILOLOGI**

Specialitatea: 533.02 – Pedagogie universitară

TEZĂ DE DOCTOR IN ȘTIINȚE PEDAGOGICE

CHIȘINĂU, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИЯ (на русском, румынском, английском языках).....	6
ВВЕДЕНИЕ	9
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВСЕМИРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	20
1.1. Базовые культурологические понятия в системе знаний о национальной культуре	20
1.2. Специфика межкультурного диалога в контексте изучения всемирной литературы.....	32
1.3. Эволюция понятия «межкультурная компетенция» в научной литературе.....	50
1.4. Выводы по главе 1.....	71
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	73
2.1. Художественный текст в контексте межкультурного диалога.....	73
2.2. Национально-культурный анализ художественного текста и его специфика.....	91
2.3. Содержательная характеристика межкультурной компетенции в процессе изучения/ преподавания всемирной литературы.....	111
2.4. Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов.....	125
2.5. Выводы по главе 2.....	135
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФИЛОЛОГОВ В ВУЗЕ	137
3.1. Современное состояние процесса формирования межкультурной компетенции в вузе и уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов.....	137
3.2. Организация системы работы по формированию межкультурной компетенции студентов-филологов при изучении художественных текстов всемирной литературы.....	154
3.3. Экспериментальная проверка эффективности разработанной педагогической модели.....	168
3.4. Выводы по главе 3.....	176
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ	178
БИБЛИОГРАФИЯ	180

ПРИЛОЖЕНИЯ	201
Приложение № 1. Куррикулум «История всемирной литературы»	201
Приложение № 2. Куррикулум «Национально-культурная специфика художественного текста».....	215
Приложение № 3. Занятие: «Героический эпос. Сопоставительный национально-культурный анализ»	219
Приложение № 4. Алгоритм национально-культурного анализа на примере темы.....	236
Приложение № 5. Варианты заданий.....	237
Приложение № 6. Анкеты.....	239
Приложение № 7. Схема: «Национально-культурный анализ художественного произведения».....	244
Приложение № 8. Таксономия Блума в аспекте национально-культурного анализа художественного текста.....	245
Приложение № 9. Анализ героя в рамках национально-культурного подхода.....	246
ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	250
CURRICULUM VITAE	251

АННОТАЦИЯ

Цвик Ирина, «Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов»,
диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, специальность 533.02 –
Педагогика высшей школы, г. Кишинев, 2014 г.

Структура работы: Введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 296 наименований, 9 приложений, 180 страниц основного текста, 23 таблицы, 34 фигуры.

Публикации по теме диссертации. Результаты исследования нашли отражение в 19-ти публикациях (5 статей в специализированных журналах, 12 научных статей в сборниках материалов научно-практических конференций, 2 учебника).

Ключевые слова и выражения: национальная культура; межкультурный диалог; культурный код; межкультурное образование; текст; прецедентный текст; текст как медиатор культур; межкультурная компетенция; межкультурное сознание; национально-культурный анализ текста; стратегии формирования межкультурной компетенции; этнокультурные методы.

Область исследования: общая педагогика, специальность педагогика высшей школы.

Цель работы: теоретическое обоснование и разработка методологии формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе обучения/изучения всемирной литературы.

Задачи исследования: ▪ анализ теоретических основ формирования межкультурной компетенции в контексте изучения всемирной литературы; ▪ выявление особенностей восприятия текста в контексте межкультурного диалога; ▪ определение компонентов содержания межкультурной компетенции, формируемой при изучении всемирной литературы; ▪ раскрытие и описание специфики национально-культурного анализа художественного текста; ▪ анализ состояния обучения в практике преподавания всемирной литературы в вузе с точки зрения исследуемой проблемы; ▪ определение уровней сформированности межкультурной компетенции; ▪ разработка и экспериментальная проверка *Педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов*; выявление эффективных стратегий формирования межкультурной компетенции на основе художественного текста; ▪ качественный и количественный анализ результатов педагогического эксперимента.

Научная новизна и оригинальность исследования заключается в определении и анализе теоретических аспектов формирования межкультурной компетенции при изучении всемирной литературы; раскрытии роли и специфики художественного текста как медиатора культур; в разработке концепции формирования межкультурной компетенции студентов-филологов; в выделении содержания межкультурной компетенции, ориентированной на всемирную литературу; в разработке комплексного подхода к изучению литературного текста – национально-культурного анализа; в разработке модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов.

Научная проблема, решенная в исследовании состоит в теоретическом и методологическом обосновании процесса формирования межкультурной компетенции студентов-филологов при изучении всемирной литературы, что *позволило* исследовать особенности восприятия текста в контексте межкультурного диалога, определить содержание и структуру межкультурной компетенции, создать и апробировать *Педагогическую модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов* на основе изучения текстов всемирной литературы, разработать критерии и описать уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов; в *результате* чего стало возможным *продемонстрировать* организационно-педагогические условия формирования межкультурной компетенции при изучении художественного текста всемирной литературы, и *как следствие* – представить образование устойчивых качеств/свойств межкультурной личности.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении базовых основ формирования межкультурной компетенции при изучении художественного текста; анализе эволюции понятия «межкультурная компетенция»; в представлении структуры межкультурной компетенции, опосредованной художественным произведением; в обосновании, аргументации и разработке педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе изучения всемирной литературы.

Практическая значимость работы заключается в разработке компонентов и приёмов национально-культурного анализа художественного текста; в определении уровней сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов; в раскрытии методологии внедрения *Педагогической модели формирования межкультурной компетенции* в практику вузовского обучения/изучения всемирной литературы; в создании комплексной системы заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции посредством художественного текста.

Внедрение научных результатов осуществлено в ходе педагогического эксперимента, а также в научных публикациях, в разработанных куррикулах и в преподавательской деятельности.

ADNOTARE

**Irina Țvik, „Formarea competenței interculturale a studenților-filologi”,
teza de doctor în științe pedagogice, specialitatea 533.02 – Pedagogie universitară, Chișinău, 2014**

Structura lucrării: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia ce include 296 de denumiri, 9 anexe, 180 pagini cu text de bază, 23 tabele, 34 figuri.

Publicații la tema tezei de doctor: rezultatele studiului au fost reflectate în 19 publicații (5 articole în reviste de specialitate, 12 articole științifice publicate în culegerile de materiale ale conferințelor științifico-practice, 2 manuale).

Cuvinte-cheie și expresii: cultură națională; dialog intercultural; cod cultural; instruire interculturală; text; text precedent; textul ca mediator al culturilor; competență interculturală; analiza național-culturală a textului; strategia formării competenței interculturale; metodele etnoculturale.

Domeniul cercetării: pedagogie generală, specialitatea pedagogie universitară.

Scopul cercetării: argumentarea teoretică și elaborarea metodologiei de formare a competenței interculturale a studenților-filologi în procesul de predare/învățare a literaturii universale.

Obiectivele cercetării: analiza bazelor teoretice ale formării competenței interculturale în procesul studierii literaturii universale; evidențierea particularităților de percepere a textului în contextul dialogului intercultural; stabilirea componentelor conținutului competenței interculturale orientate spre studierea literaturii universale; descrierea specificului analizei național-culturală a textului artistic; analiza situației de predare/învățare a literaturii universale în instituțiile de învățământ superior din perspectiva problemei studiate; determinarea nivelurilor de formare a competenței interculturale; elaborarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic de formare a competenței interculturale a studenților-filologi*; determinarea strategiilor eficiente de formare a competenței interculturale în baza textului artistic; analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor experimentului pedagogic.

Noutatea științifică și originalitatea cercetării constă în determinarea și analiza aspectelor teoretice a formării competenței interculturale în procesul studierii literaturii universale; dezvăluirea rolului și specificului textului artistic ca mediator cultural; elaborarea concepției formării competenței interculturale la studenții-filologi în procesul studierii literaturii universale; evidențierea conținutului competenței interculturale orientate spre literatura universală; elaborarea analizei complexe a studierii textului literar – a analizei național-culturală; conceperea și validarea modelului de formare a competenței interculturale a studenților-filologi.

Problema științifică soluționată constă în *fundamentarea* teoretică și metodologică a procesului de formare a competenței interculturale a studenților filologi prin studierea literaturii universale, fapt ce *a permis* cercetarea specificului de percepere a textului în contextul dialogului intercultural, determinarea conținutului și structurii competenței interculturale orientate spre textul artistic, elaborarea și implementarea *Modelului pedagogic de formare a competenței interculturale a studenților filologi* în baza textelor din literatura universală, elaborarea criteriilor și descrierea nivelurilor de formare a competenței interculturale a studenților filologi, *fapt ce a condus la descrierea* condițiilor organizatorico-pedagogice de formare a competenței interculturale în cadrul studierii textului artistic din literatura universală, iar în *consecință* – prezentarea calităților/caracteristicilor unei personalități interculturale.

Semnificația teoretică a cercetării constă în argumentarea teoretică și metodologică a procesului de formare a competenței interculturale la studenții-filologi în procesul educației literare; examinarea evoluției noțiunii de competență interculturală; cercetarea particularităților textului în contextul dialogului intercultural; evidențierea conținutului și structurii competenței interculturale orientate spre textul artistic; elaborarea criteriilor și descrierea nivelurilor de formare a competenței interculturale; descrierea noțiunii „conștiință interculturală”; conceptualizarea și elaborarea Modelului pedagogic funcțional de formare a competenței interculturale a studenților-filologi pe baza textelor din literatura universală.

Valoarea aplicativă a lucrării rezidă în determinarea componentelor și a metodelor de analiză național-culturală a textului literar; determinarea nivelurilor de formare a competenței interculturale la studenții-filologi; aplicarea metodologiei *Modelului pedagogic de formare a competenței interculturale* în procesul de predare/învățare a literaturii universale în instituțiile de învățământ superior; elaborarea unui sistem complex de activități didactice orientate spre formarea competenței interculturale în baza textului artistic din literatura universală.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată în procesul experimentului pedagogic, precum și prin intermediul publicațiilor științifice, prin elaborarea curriculumului la disciplina de bază „Literatura universală” și cursul la libera alegere „Specificul național-cultural al textului literar”, pe formarea competenței interculturale; pe parcursul activității pedagogice.

ABSTRACT

Irene Tsvic on the topic: “Formation of the Intercultural Competence of Students-Philologists”, the dissertation of the doctor of pedagogical sciences, specialty 533.02 –Education university, Chisinau, 2014

The work structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 297 titles, 9 applications, 180 pages of text, 23 tables, 34 figures.

Publications on the dissertation topic. The results of the investigation have been reflected in the 19 publications (5 articles in scientific journals, 12 scientific papers in the proceedings of scientific conferences and 2 textbooks).

Key words and phrases: national culture, intercultural dialogue, cultural code, intercultural education, the text; the precedent text, the text as a mediator of cultures, intercultural competence, national and cultural analysis of the text, formation strategies of the intercultural competence; ethno-cultural methods.

The area of research: ▪ theory and methodology of instruction (world literature).

The investigation goal: ▪ theoretical basis and methodology of formation of intercultural competence of students-philologists in the teaching/learning of World Literature.

The research objectives: ▪ analysis of the theoretical basis for the formation of intercultural competence within the framework of world literature study; ▪ identification of peculiarities of the text perception in the context of intercultural dialogue; ▪ definition of the components of the content of intercultural competence focused on the study of world literature ; ▪ description of the specifics of the national-cultural analysis of literary text ; ▪ analysis of the situation in the area of training in the practice of teaching world literature at the university in terms of the research problem; ▪ definition of the levels of development of the intercultural competence; ▪ development and experimental testing of the pedagogical model of students-philologists’ intercultural competence formation; ▪ identification of effective strategies to achieve intercultural competence based on the text; ▪ quality and numerical analysis of the pedagogical experiment.

Scientific novelty and originality of the investigation consists in identification and analysis of theoretical aspects of the intercultural competence formation in the study of the world literature; definition of the role and specificity of the artistic text as a mediator of cultures; development of the concept of formation of intercultural competence of students-philologists when studying the world literature; identification of the contents of the intercultural competence, oriented to the world literature; development of an integrated approach when studying literary texts – the national and cultural analysis; development of a formation model of the intercultural competence of students-philologists.

The scientific problem, solved in the investigation, consists in substantiation, argumentation and development of the pedagogical model of the students- philologists’ intercultural competence formation in the process of teaching/learning of world literature.

The investigation theoretical significance consists in theoretical and methodological substantiation of students-philologists’ intercultural competence formation in the process of literary education; the analysis of the evolution of concepts of intercultural competence; investigation of text perception peculiarities in the context of intercultural dialogue; identification of the content and structure of intercultural competence, oriented to literary text; development of criteria and description of the levels of formation of intercultural competence; description of the “intercultural awareness” concept; conceptualization and design of the functional pedagogic model of the formation of the students-philologists’ intercultural competence based on the world literature texts.

The investigation practical significance definition of the development level of the students-philologists’ intercultural competence; development of methodology of pedagogical models of intercultural competence formation in the practice of university teaching/learning of world literature; creation of an integrated system of assignments aimed at the formation of intercultural competence through world literature artistic text.

Implementation of scientific results has been accomplished in the course of the pedagogical experiment as well as in scientific publications, developed curriculums and in teaching.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Общество XXI века в силу своей полиэтничности, многоязычия и поликультурности выдвигает перед педагогической наукой целый комплекс теоретических и практических проблем, связанных с решением задач мирного сосуществования, общения, взаимного уважения и обогащения представителей различных культур.

Диалог между культурами в сфере образования реализуется при изучении различных дисциплин. Целенаправленное межкультурное обучение способствует через диалог формированию и развитию критического осмысления как собственной культуры и традиции, так и культуры собеседника, преодолению этноцентризма, развитию у обучаемых толерантности, признания равенства шансов для всех, сознательному, ответственному социальному поведению.

В обучении межкультурной коммуникации и для формирования межкультурной компетенции традиционно используется принцип «культура через язык». В педагогике сложилось стойкое убеждение, что формирование межкультурной компетенции осуществляется в основном при изучении иностранных языков. Однако сегодня становится очевидным: знать, что говорит другой человек, и понимать его – это не одно и то же. Чисто техническое отсутствие языкового барьера не является достаточной предпосылкой для преодоления культурного барьера.

В последнее время большинство ученых полагают, что успешное формирование межкультурно-коммуникативной компетенции возможно при изучении и обучении литературе, *через художественный текст*. Именно при изучении собственно литературы как цели, а не как средства для знакомства с языком, обучающийся (изучающий) получает возможность расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределился – придти к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта в спектре культур.

Роль художественного текста является особой потому, что национально-культурные константы и доминанты эссенциализируются и актуализируются в художественном тексте национальной литературы. Художественный текст – это одновременно и способ передачи и хранения художественной информации, познания действительности, и способ познания национального мира и духовного облика представителей иной культуры.

Автор художественного произведения – носитель национальной идентичности: он не только отражает намеренно и непреднамеренно национальный мир, но и одновременно познаёт и творит его. В силу этого подготовку к успешной межкультурной коммуникации следует рассматривать в процессе обучения/преподавания литературы, в частности, на

основе художественных текстов всемирной литературы. Художественный текст – это не только способ передачи и хранения художественной информации, познания действительности, но и способ познания национального мира и духовного облика представителей иной культуры. Как справедливо указывал Ю.М.Лотман, у текста есть важная« социально-коммуникативная функция. Её можно свести к следующим процессам: общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. <...>; Общение читателя с самим собою. Текст <...> актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени её связи с метакультурными конструкциями. <...>; Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта – источника или получателя информации» [109, с. 129-132]. Именно поэтому формирование межкультурной компетенции возможно осуществлять в процессе изучения литературы, на основе художественных текстов.

С компетентностной точки зрения изучение неродной литературы – это своеобразный действенный способ вхождения учащихся в чужую культуру, освоения ее ценностей, постижения её типов сознания, понимания её знаков, кодов, её сюжетов и мотивов и т.д. В этой связи назрела необходимость в процессе преподавания всемирной литературы преодолеть «отношение к тексту только как к объекту анализа» [289], формировать целостную картину инокультурного мира посредством анализа художественного текста. Процесс изучения литературы должен превратиться в межкультурное воспитание и обучение, тому, как «понять друг друга», направленное на уничтожение существующих стереотипов, и воспитание толерантности в отношении представителей сосуществующих культур.

Многие исследователи уверены, что на сегодняшний день отсутствует цельная концепция подготовки компетентных участников межкультурной коммуникации. Остаётся открытым для теоретических размышлений и практических поисков вопрос и о путях её реализации.

Теоретическую и методологическую основу диссертационного исследования составили фундаментальные работы в области литературоведения, культурологии, педагогики, межкультурного образования, теории деятельности и применения деятельностного подхода в образовании:

➤ теории культуры и взаимодействия культур – Ф.Тромпенарс, Г.Хофстед, К.Леви-Стросс, Б.Ерасов, Л.Ионин, Н.Иконникова, Л.Гумилёв, С.А.Аскольдов-Алексеев, Д.С.Лихачёв и др.;

➤ теории межкультурного образования – П.Дасен, А.Перетти, К.Перреган, А.Л.Бердичевский, П.В.Сысоев, К.Кукош, Т.Козма, А.Неделку, А.Кришан, Г.Вэйдяну, Л.Плугару, М.Павалаке, Т.Рулхер и др.;

➤ теории межкультурной коммуникации – Э.Холл, Г.Трэгер, С.Г.Тер-Минасова, А.П.Садохин, Л.Самовар, В.Г.Зусман, И.А.Стернин, И.Н.Халеева, В.П.Фурманова, М.Г.Корочкина, Е.Д.Головлёва, Т.Г.Грушевицкая, А.В.Новицкая, А.Д.Дейкина и др.;

➤ работы по теории текста – Ю.М.Лотман, М.М.Бахтин, Г.Г.Почепцов, О.К.Герлован и др.;

➤ исследования в области сопоставительно-типологического литературоведения М.М.Бахтин, В.С.Библер, Г.Д.Гачев, В.М.Жирмунский, Д.С.Лихачев, М.С.Каган, Е.М.Прус, Г.Г.Топор, Л.Беженару и др.;

➤ исследования в сфере культурологического подхода к изучению литературы и этнофилологии – Г.Н.Ионин, В.Н.Захаров, Е.С.Роговер, В.А.Доманский, О.Лагунова, Е.Рацеева и др.;

➤ работы по вопросам компетентностного подхода – Джон Равен, К. Роджерс, А.В.Хуторской, В.П.Беспалько, И.А.Зимняя, Г.Селевко, М.Т.Баранов, Т.Калло, В.И.Гуцу, В.Пыслару, Д.Патрашку; И.Ботгрос и др.

➤ работы по использованию стратегий критического мышления в учебном процессе – Т.Картальяну, О.Косован, О.И.Ваганова и др. и этнокультурных методов – Т.В.Поштарёва и др.

Проблема формирования межкультурной компетенции в контексте повышения качества предметной подготовки рассматривалась в ряде педагогических и дидактических исследований, реализованных в **Республике Молдова**: О.Герлован и А.Барбаниягра исследовали межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве полиэтнического общества РМ; А.Кирияк обосновала концептуальные и методологические основы межкультурного образования студентов; А.Будник изучила проблему формирования межкультурной компетенции у будущих учителей английского языка; А.Ротарь исследовала процесс обучения иноязычным социокультурным знаниям, интерпретацию социокультурной компетенции; А.Барбаниягра выявила стратегии формирования межкультурной компетенции в учебном процессе; О.Духликер разработала педагогическую модель формирования компетенции межкультурного образования в профессиональной подготовке преподавателей и др.

Степень разработанности проблемы: Формирование межкультурной компетенции до недавнего времени осуществлялось в контексте лингвистических дисциплин, при этом

художественному тексту отводилась вспомогательная роль. Однако литературное произведение является благодатным материалом для формирования межкультурной компетенции, поскольку художественный текст национального литературного произведения является «конденсатором культурной памяти» (Д.С.Лихачев).

Сегодня существуют различные подходы к пониманию места и роли национальной культуры в содержании обучения всемирной литературе: культурологический, этнофилологический и др. В то же время, современные педагогические исследования *не* дифференцируют методические системы преподавания родной и всемирной литератур, при изучении художественного текста не актуализируют собственно национальный компонент межкультурного диалога, не определяют специфику формирования межкультурной компетенции через изучение художественных текстов всемирной литературы и т.д. Анализ современного состояния процесса формирования межкультурной компетенции позволил сформулировать научную **проблему** исследования, обусловленную рядом вопросов:

▪ Какова концепция формирования межкультурной компетенции студентов-филологов при обучении/изучении всемирной литературе в высшей школе? ▪ Каково содержание межкультурной компетенции, ориентированной на литературное образование – всемирную литературу? ▪ Какова методологическая основа формирования межкультурной компетенции на основе изучения художественных текстов всемирной литературы? ▪ Каковы организационно-педагогические условия формирования межкультурной компетенции в процессе обучения «Всемирной литературе» в вузе?

Объект исследования: процесс формирования межкультурной компетенции в контексте изучения всемирной литературы в вузе.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка методологии формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе обучения/изучения всемирной литературы.

Задачи исследования:

- анализ теоретических основ формирования межкультурной компетенции в контексте изучения всемирной литературы;
- выявление особенностей восприятия текста в контексте межкультурного диалога;
- определение компонентов содержания межкультурной компетенции, формируемой при изучении всемирной литературы;
- раскрытие и описание специфики национально-культурного анализа художественного текста;
- анализ состояния обучения в практике преподавания всемирной литературы в вузе с точки зрения исследуемой проблемы;

- анализ куррикулума по «Всемирной литературе» на уровне лицея и университета для выявления преемственности/последовательности формирования межкультурной компетенции;
- определение уровней сформированности межкультурной компетенции;
- разработка и экспериментальная проверка *Педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов* в процессе изучения всемирной литературы;
- выявление эффективных стратегий формирования межкультурной компетенции на основе художественного текста;
- качественный и количественный анализ результатов педагогического эксперимента.

Методология исследования:

◆ *Теоретические методы:* анализ литературоведческой, методологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования; методы системного анализа; общенаучные методы исследования - обобщение, классификация, систематизация, сравнение, моделирование, структурный и функциональный анализ, анализ и обобщение педагогического опыта, моделирование содержания обучения процесса формирования межкультурной компетенции у студентов-филологов и др.

◆ *Методы эмпирического исследования:* наблюдение, тестирование, анкетирование, собеседование, констатирующий, формирующий и контрольный педагогические эксперименты, контент-анализ продуктов учебной деятельности студентов, обучающихся национально-культурному анализу художественного текста и др.

◆ *Статистические методы* обработки данных исследования и диагностики.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось с 2008 по 2013 г. и включало *четыре* этапа:

Первый этап (2008-2010) – *ориентировочный* – проведён анализ исследуемой проблемы на теоретическом и эмпирическом уровнях. На основе изучения литературоведческой, методической, психолого-педагогической литературы, диссертационных и монографических исследований выявлены сложившиеся противоречия, определена проблема, степень её теоретической разработанности, рассмотрены существующие в теории концептуальные подходы к решению проблемы исследования, сформулированы цель и задачи, объект исследования. Для определения состояния исследуемой проблемы в образовательной практике проведены наблюдение, тестирование, анкетирование студентов, предварительное опытное исследование.

Второй этап (2010-2011) – *моделирующий* – разработана концепция формирования межкультурной компетенции студентов-филологов при обучении всемирной литературе в высшей школе; изучены научные труды по культурологическому, межкультурному, компетентностному, системному подходам и их реализации в теории и образовательной

практике; обоснован национально-культурный подход к анализу художественного текста; описана педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов при изучении курса «Всемирная литература»; созданы и апробированы обучающая программа/куррикулум по базовому курсу «Мировая литература»; учебные и тестовые материалы как инструменты формирования образовательной среды.

Третий этап (2011-2012) – *экспериментальный* – направлен на апробацию методической модели в ходе экспериментального исследования; создание куррикулов курсов «Всемирная литература» и «Национально-культурная специфика художественного текста», в которых реализуется содержание разработанной концепции формирования межкультурной компетенции на основе текстов всемирной литературы.

Четвёртый этап (2012-2013) – *обобщающий* – проведён анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов экспериментального исследования; уточнены теоретические и эмпирические выводы, определены перспективные направления дальнейшего научного поиска в исследуемой области.

Научная новизна и оригинальность исследования заключается в определении и анализе теоретических аспектов формирования межкультурной компетенции при изучении всемирной литературы; раскрытии роли и специфики художественного текста как медиатора культур; в разработке концепции формирования межкультурной компетенции студентов-филологов; в выделении содержания межкультурной компетенции, ориентированной на всемирную литературу; в разработке комплексного подхода к изучению литературного текста – национально-культурного анализа; в разработке модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов.

Научная проблема, решенная в исследовании состоит в теоретическом и методологическом *обосновании* процесса формирования межкультурной компетенции студентов-филологов при изучении всемирной литературы, что *позволило* исследовать особенности восприятия текста в контексте межкультурного диалога, определить содержание и структуру межкультурной компетенции, ориентированной на художественный текст, создать и апробировать *Педагогическую модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов* на основе изучения текстов всемирной литературы, разработать критерии и описать уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов; в *результате* чего стало возможным *продемонстрировать* организационно-педагогические условия формирования межкультурной компетенции при изучении художественного текста всемирной литературы, и *как следствие* – представить образование устойчивых качеств/свойств межкультурной личности.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении базовых основ формирования межкультурной компетенции при изучении художественного текста; анализе эволюции понятия «межкультурная компетенция»; в представлении структуры межкультурной компетенции, опосредованной художественным произведением; в обосновании, аргументации и разработке педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе обучения/изучения всемирной литературы.

Практическая значимость работы заключается в разработке компонентов и приёмов национально-культурного анализа художественного текста; в определении уровней сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов; в раскрытии методологии внедрения *Педагогической модели формирования межкультурной компетенции* в практику вузовского обучения/изучения всемирной литературы; в создании комплексной системы заданий, направленных на формирование межкультурной компетенции посредством художественного текста всемирной литературы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс изучения неродной/всемирной литературы должен стать *путем вхождения в национальную культуру*, постижения ее типов сознания, национальных концептов и кодов.

2. Межкультурная коммуникация, опосредованная художественным произведением, представляет собой *встречу автора и читателя, их диалог*, как носителей разного национального сознания и культурного опыта, что находит отражение в процессе кодирования и интерпретации заложенной в тексте информации. Литературный текст в диалоге культур рассматривается как *медиатор культур, национально-культурный феномен*.

3. Обучение всемирной литературе в контексте *межкультурного подхода* предполагает *выявление национального своеобразия* художественного текста для понимания национального характера, ментальности, национальной логики поступка и его мотивации с целью выработки умений и навыков коммуникации и адаптации в инокультурной среде.

4. *Национально-культурный анализ художественного текста* является эффективным средством формирования межкультурной компетенции и становления межкультурной личности, обладающей межкультурным сознанием.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты работы, анализ этапов констатирующего и формирующего экспериментов выносились для обсуждения на

заседания кафедры педагогики и кафедры язык и общение КГПУ им. И.Крянгэ г. Кишинёва.

Материалы исследования были представлены на различных международных и национальных научных конференциях: Национальная научная конференция с международным участием *Comunicarea interculturală: posibilități, limite, interacțiuni*, 2009; Международная научная конференция *Diversitatea culturală și dialogul intercultural în procesul de comunicare*, г. Кишинёв, 2010 г.; Международная научная конференция *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*, г. Санкт-Петербург, 2011 г.; Национальная научная конференция *Promovarea valorilor naționale prin limbă, literatură și istorie*, г. Кишинёв, 2012 г.; Международная научная конференция *Promovarea diversității culturale și a dialogului intercultural în procesul de comunicare*, 2013 г. и др.

По теме диссертации опубликовано 19 работ (5 статей в специализированных журналах, 12 научных статей в сборниках материалов научно-практических конференций, 2 учебника). В том числе: *Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы*, «Univers Pedagogic», 2012, № 3; *Художественный текст в аспекте формирования межкультурной компетенции*, «STUDIA UNIVERSITATIS», 2012 г., № 5; *Специфика межкультурного диалога в контексте изучения всемирной литературы*, «STUDIA UNIVERSITATIS», 2012 г., № 9; *Аспекты модернизации литературного образования в контексте формирования межкультурной компетенции: к постановке проблемы*, «Revista de științe socioumane», 2013, № 1 и др.; учебник *«Всемирная литература XX века»* для 12 класса лицеев гуманитарного профиля с русским языком обучения.

Материалы исследования были внедрены в учебный процесс в рамках базовой учебной дисциплины «Всемирная литература» и курса по выбору «Национально-культурная специфика художественного текста».

Структура работы. Исследование состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка библиографии и приложения.

Во **Введении** обоснована актуальность выбранной темы; сформулирована цель и задачи исследования; определен объект изучения; представлены основные методы исследования; раскрыты научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность диссертации; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе *Теоретические основы формирования межкультурной компетенции при изучении всемирной литературы* анализируются базовые культурологические понятия в системе знаний о национальной культуре: «культура», «национальная культура», «диалог», «диалог культур», «межкультурный диалог»; рассматривается научная

концепция диалога культур; определяется своеобразие межкультурного диалога в контексте изучения текстов всемирной литературы.

Предлагается концепция межкультурного диалога опосредованная текстом художественной литературы, в основу которой положена идея о диалогической сущности текста. Диалогическая природа текста указывает на необходимость знания контекстного окружения (культурного контекста), которое делает текст произведением, предполагающим диалогическую встречу двух субъектов, которые принадлежат разным культурам.

Межкультурная компетенция рассматривается в тесной связи с межкультурной коммуникацией, в силу этого раскрываются понятия «коммуникация» и «межкультурная коммуникация», «компетенция и компетентность», «межкультурная компетенция». Анализируется коммуникативная природа художественного текста на фоне вербальной коммуникации, составными частями которого является адресант, адресат, контекст, языковой и культурный код, а также контакт.

В данной главе также представлен краткий очерк *эволюции понятия «межкультурная компетенция»* в научной литературе. Подвергнуты анализу существующие в современной науке типы моделей **межкультурной компетенции**: *структурные/композиционные модели; модели с точки зрения процесса развития; адаптационные модели; модели, отражающие причинную связь* (Byram, Spitzberg, Changnon, Hamilton, Richardson и др.).

Уточняется видение автора категории «межкультурная компетенция» в аспекте литературного образования в целом и преподавания всемирной литературы в частности, а также качества межкультурно компетентной личности.

Во второй главе 2 *Методология формирования межкультурной компетенции студентов-филологов* рассматривается дидактический процесс формирования межкультурной коммуникации через художественный текст всемирной литературы. В связи с этим представлена корреляция понятий «текст» и «произведение/художественное произведение», «концепт» и «культурный концепт». Особое внимание уделяется национальному концепту как выразителю национально-культурной составляющей художественного текста. Выявляются особенности «прецедентного текста».

В контексте межкультурного диалога обозначаются подходы к интерпретации текста, раскрывается сущность акта межкультурного диалога/межкультурной коммуникации на основе художественных текстов всемирной литературы. Предлагается оптимизация развития межкультурного диалога с помощью подхода «диалог культур через художественный текст/национальную литературу», показана роль текста как медиатора культур. Также в данной главе представлен разработанный автором *национально-культурный анализ художественного текста и его специфика*. Определяются принципы, подходы и компоненты национально-культурного анализа, раскрывается содержательный

план каждого этапа. Эта деятельность содействует комплексному подходу к изучению литературного текста в контексте диалога культур, цель которого сформировать межкультурно-компетентную личность, владеющую межкультурной компетенцией.

В данной главе раскрывается *содержательная характеристика межкультурной компетенции*, в контексте обучения/изучения художественного текста всемирной литературы, представлена, разработанная автором, дефиниция межкультурной компетенции, ориентированная на литературное образование. Раскрывается понятие «межкультурное сознание личности» и выявляются качества межкультурно-компетентной личности, исходя задачи преподавания литературы в аспекте формирования межкультурной компетенции.

В конце главы предлагается *Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе преподавания/обучения всемирной литературе*. Подробно описываются принципы, задачи, подходы, содержание педагогической модели, методология формирования межкультурной компетенции в аспекте изучения текстов всемирной литературы, компоненты национально-культурного анализа, этапы, аспекты, методы, а также ценностные отношения/свойства межкультурной личности.

В третьей главе *Опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной компетенции филологов в вузе* раскрываются основные этапы педагогического эксперимента: *констатирующий, формирующий и контрольный*.

В *констатирующем эксперименте* рассматривается современное состояние обучения всемирной литературе в вузе: проводится обзор состояния исследуемой проблемы в теории и практике доуниверситетских и университетских учебных заведений, анализируются куррикулумы/учебные программы, учебники и учебно-методические пособия по всемирной литературе, действующие в Молдове; определяются уровни и критерии сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов.

Особое внимание уделяется рассмотрению организации *опытно-экспериментальной работы* по формированию межкультурной компетенции студентов в процессе преподавания/изучения всемирной литературы в вузе. Представлена общая характеристика экспериментальной работы, описание методики формирования межкультурной компетенции через текст художественной литературы.

На заключительном этапе эксперимента – *контрольном* – выявлены результаты внедрения педагогической модели в процесс обучения, определены уровни сформированности межкультурной компетенции, сформировалась перспективность введения данной модели в практику филологического университетского обучения.

Внедрение *Педагогической модели формирования межкультурной компетенции в вузе* свидетельствует о повышении уровня сформированности межкультурной компетенции

студентов-филологов. Студенты экспериментальной группы показали *соответствующую мотивационную, интеллектуальную и коммуникативную* деятельность в рамках диалога культур. Позитивные результаты эксперимента позволяют сделать вывод об успешности разработанной педагогической модели, которую можно рассматривать в качестве основ и условий формирования межкультурной компетенции студентов-филологов. Мы можем констатировать, что формирование и развитие *межкультурной компетенции* способствуют как повышению глубины и качества понимания и усвоения учебного материала, так и формированию *межкультурного сознания личности*.

В заключении работы предлагаются **общие выводы и рекомендации**.

Ключевые слова и выражения: национальная культура; межкультурный диалог; культурный код; межкультурное образование; межкультурная компетенция; межкультурное сознание; текст; прецедентный текст; текст как медиатор культур; национально-культурный анализ текста; межкультурные стратегии интерпретации текста, этнокультурные методы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВСЕМИРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Базовые культурологические понятия в системе знаний о национальной культуре

Современное общество прочно вошло в период глобализации. Результатом процесса глобализации стали широкие возможности общения носителей разных культур друг с другом. В контексте взаимодействия культур сегодня функционируют фактически все международные, межгосударственные, а часто и внутригосударственные институты. Как показывает опыт, чтобы эффективно поддерживать эти разнообразные и многоуровневые контакты уже совершенно не достаточно только владение соответствующим языком, а необходимы знания норм, правил, традиций, обычаев и т.д. другой культуры.

Сам термин **культура** – многоаспектен, многогранен и многомерен в нём выделяют множество семантических значений (до 500 смыслов): культура как нормы поведения, культура как мировоззрение, культура как человеческая деятельность в её самых разных проявлениях, включая все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания, накопление человеком и социумом в целом навыков и умений и т.д. Этимология синкретичного, нерасчлененного и многомерного по своему существу понятия «культура» уходит корнями в историю древнего мира и восходит к латинскому «cultura», означающему возделывать, воспитывать, образовывать, развивать; но со времён римской античности он использовался и в переносном значении – воспитанность, просвещённость.

Значение культуры в развитии и становлении человека стали объектом исследования многих учёных, в том числе В.Гумбольдта, Л.С.Выготского, М.С.Кагана, К.Леви-Строса, А.М.Лобок, П.А.Флоренского и др.

Многочисленность определения термина «культура» связано, в том числе, и с тем, что это понятие рассматривается в рамках разных подходов, чаще всего: *антропологического, аксиологического, нормативного, деятельностного, знаково-символического, семиотического, структуралистического и гносеологического*. Помимо вышеназванных, А.Садохин и В.Болдырев в качестве ведущих выделяют *социологический, психологический, исторический и дидактический* подходы:

- *Социологический* подход основывается на понимании культура как фактора организации общественной жизни, совокупности идей, принципов, социальных институтов.

- *Психологический* подход основывается на взаимосвязи культуры и психологии поведения людей.

▪ В *историческом* подходе упор делается на утверждении, что культура – продукт истории общества, и она развивается путём передачи приобретаемого человеком опыта от поколения к поколению.

▪ *Дидактический* подход рассматривает культуру как совокупность качеств, которые человек получает в процессе воспитания и обучения и которые не передаются на генетическом уровне [22;169].

По мнению Н.Ю.Руссовой следует также добавить ещё два подхода, актуальных для дидактики [154, с. 117]:

▪ *Герменевтический* подход – культура как совокупность текстов и как база рождения этих текстов.

▪ *Информационный* – культура как система создания, хранения, передачи и использования информации.

Существуют **различные концепции понятия культуры**. Так, например, Э.Сепир говорит о трех основных смыслах или группы смыслов понятия культура. *Во-первых*, культура может использоваться как технический термин, охватывающий любые социально наследуемые черты человеческой: жизни, материальной и духовной. *Во-вторых*, культура может относиться к некоторому довольно условному идеалу индивидуальной «благовоспитанности», в основании которой лежит незначительный корпус усвоенных знаний и опыта, санкционированных общественным классом и долгой традицией. *В-третьих*, культура понимается как цивилизация, взятая в той мере, в какой она *воплощает в себе национальный дух*. Следовательно, концепция культуры «направлена на то, чтобы охватить в едином термине те общие установки, взгляды на жизнь и специфические проявления цивилизации, которые позволяют конкретному народу определить свое место в мире» [162, с.469].

Культура видится и как **многофункциональная** система, главной функцией которой является *гуманистическая*, а все остальные функции коррелируют с ней: *трансляционная* (передача социально-исторического опыта), *познавательная* (гносеологическая), *регулятивная* (нормативной – определение различных сторон, видов общественной и личной деятельности), *семиотическая* (культура представляет собой определённую знаковую систему) и *аксиологическая* (ценностная – культура – это система ценностей) [96, с.10-12].

Следуя П.А.Сорокину, культура – это традиции и нормы, которые переносятся на предметный мир из духовной жизни; и образцы поведения вообще, и следование обычаям и правилам, обязательным для данного этноса (национальная культура). «Культура не существует вне человека» [173, с.220]. Мы разделяем мнения Л.Гришаевой и Л.Цуриковой,

которые отмечают, что для *культуры как единого целого* существуют «культурные константы, которые представляют собой своего рода скрепы, которые "прошивают" все отдельные слои и части культуры как в синхронии, так и в диахронии. К таким культурным скрепам относят явления, которые согласно теории Ю.Караулова, удовлетворяют трём критериям: 1) эмоциональная и интеллектуальная значимость для представителей соответствующей культуры; 2) известность для всех представителей культуры; 3) повторное и неоднократное обращение к ним на протяжении нескольких поколений носителей соответствующей культуры» [49, с.23]. На уровне социальной группы культура объединяет и дифференцирует людей, в *классы, сословия, профессии*. На уровне индивида культура «подключает» его к богатству человеческой деятельности, и этим способствует развитию творческих способностей человека. Культура выступает средством преобразования мира, познания, управления поведением, оценки системы ценностей.

Важное место в понимании *сущности* культуры занимает **теория архетипов культуры**, принадлежащая К.Юнгу [207,с.65; 208]. К.Юнг полагал, что, архетипические образы всегда сопровождали человека, они являются источником мифологии, религии, искусства. Содержание культурных архетипов составляет типическое в культуре, и в этом отношении они объективны. Культурные архетипы явлены в сознании как архетипические образы, изобразительные черты которых определяются культурной средой и способом метафорической репрезентации. Сохраняя и репродуцируя коллективный опыт культуригенеза, универсальные архетипы культуры обеспечивают преемственность и единство общекультурного развития.

Культура делится *на виды и роды* – на *материальную и духовную*. Духовный компонент понятия «культура» наиболее значим для сферы образования и трактует культуру как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, характерных для конкретной нации (этноса). Данное определение особенно *существенно* в контексте нашего исследования. Культура как мир образов, символов, духовных ценностей уникальна сама по себе. Между различными типами цивилизаций существуют *различные культурные установки*, которые могут быть существенными препятствиями во взаимопонимании. В то же время существуют элементы культур более или менее одинаковые для многих народов. Благодаря подобной общности возможна интеграция общемировой культуры.

В *сложной системе* культуры известные учёные Ф.Тромпенарс, Г.Хофстед, Э.Холл выделили **уровни культуры**: внешний, наблюдаемый (*эксплицитный*) – это язык, артефакты (предметы культуры), мифы, символы, ритуалы, традиции. И скрытый, ненаблюдаемый (*имплицитный*), который составляет суть *национальной специфики*, её

собственно «культурное значение» – это нормы, ценности, влияющие на коммуникацию, действия, базовые представления, жизненные установки и опыт [см. 189;68-70]. В более общем смысле культуру принято разделять на **мировую и национальную** культуры. Однако следует понимать, что **мировая культура – синтез лучших достижений национальных культур** различных народов. Целостность бытия каждого народа формирует определённый способ осознания мира и бытия в нём. *Культурная картина мира* есть *результат специфического видения мира*, в котором обитает человек и народ. Она выражает собой систему образов, представлений, знаний об устройстве мира и месте человека в нём. В узком смысле в культурную картину мира входят национальные архетипы, первичные интуиции, образный строй, способы восприятия времени и пространства, различающиеся в разных национальных культурных традициях.

В нашем исследовании мы придерживаемся следующего понимания определения культуры. Во-первых, «культура – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создание ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» [195, с.225]. Во-вторых, культура – это совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета, характерных для конкретной нации (этноса). В-третьих, культура как единое целое, в котором существуют культурные константы, представляющие собой своего рода скрепы, которые "прошивают" все отдельные слои и части культуры как в синхронии, так и в диахронии [49, с.23].

Отличия, связанные с различием национальных характеров и менталитетов – одна из актуальнейших проблем современного общества. И для того чтобы определить, *что* представляет собой культура с точки зрения *национальных особенностей*, т.е., **что такое национальная культура**, следует выяснить **сущность национального** как такового, его истоков и его производных (*нации, национального характера, менталитета, национальной культурной картины мира, национального образа мира*).

В определении понятий нация и этнос нет единого понимания. Традиционно под **нацией** понимают исторически сложившуюся в процессе развития устойчивую общность людей, проживающих на одной территории, имеющих общую культуру, язык, самосознание [136, с.460]. В то же время, чаще всего под «*этносом*» понимается большая социальная группа людей, объединённых общими установками и диспозициями, стереотипами поведения и взаимосогласованными ожиданиями типичных реакций на

различные события в жизни. <...> Этническое – это целостная система отношений личности к миру людей (общество), к миру идей (идеология и мораль), к миру вещей (природа)» [43, с.69]. Надо отметить, что ряд учёных, *разделяют* понятия «этнос» и «нация», другие, как, например, Л.Гумилёв, напротив их *не* разделяют. Но именно *культура* объединяет в единый космос природный ландшафт, жилище и самого человека во всех его этнических особенностях. Это культурный фундамент, в котором вызревают архетипы. Человек как наследник культуры наследует *национальное* достояние, определённый, сложившийся в данной культуре опыт взаимодействия человека с природой, и всем социальным миром. В этом плане и *может идти речь о национальной культуре*.

Западноевропейские и российские исследования, посвященные *нации и национальной идентичности*, в литературе разделяют на *три* группы с точки зрения методологических подходов к исследуемым феноменам: *примордиальный* (от англ. Primordial – изначальный), *модернистский* (инструментальный) и *постнеклассический*, или как его называют в российской литературе, конструктивистский [116, с. 4].

Представители *примордиалистского* подхода трактуют нацию в качестве расширенной родственной группы, высшей формы этнической общности людей, возникшей в эпоху формирования буржуазных отношений и ликвидации на этой основе феодальной раздробленности этнической территории и объединения людей, говорящих на одном языке, имеющих общую культуру, традиции, психологию и самосознание. *Модернистские* теории нации сформировались во многом под влиянием работ М. Вебера, Г.Зиммеля, психоанализа Фрейда, философии франкфуртской школы (Т.Адорно, В.Беньямин, Х.Маркузе, Ю.Хабермас). Общая позиция сторонников модернистского подхода формулируется следующим образом: нация не является древней или извечной природной данностью, а представляет собой продукт экономических изменений, индустриальной революции, образования современных бюрократических государств, становления системы общего стандартизированного образования. Представители *постнеклассического* подхода (Б.Андерсен, К.Вердери, среди современных российских гуманитариев – В.Тишков, А.Миллер) рассматривают нацию как идею или проект, формирующийся при помощи дискурсивных практик: научных, художественных, политических.

В российской науке большое место в исследовании проблемы национального принадлежит Л.Гумилёву, который ключевым понятием своей теории считал «*этнос*». Он писал: «Народ, народность, нация, племя, родовой союз – все эти понятия обозначаются в этнологии термином этнос» [54, с.25]. Этнос – биосоциальное образование. Учёный полагал, что «этнос в своем становлении – феномен природный, основой его изучения может быть только философия естествознания» [54, с.20]. И «этногенез – процесс

природный...» [54, с.168; 55]. Л.Гумилёв выдвинул идею о связи этноса не только с социумом, но и с природными и космическими факторами. Он рассматривал этнос и среду его обитания как определенную целостность – «этноэкологическую систему. Л.Гумилев писал о трех факторах, постоянно действующих на этнос: «1) социально-политическом, ибо люди всегда устанавливали определенный порядок взаимоотношений в своем коллективе; 2) техническом, ибо нет и не было человека без орудий труда; 3) географическом, ибо средства к существованию черпаются из окружающей природы, а поскольку ландшафты Земли разнообразны, то разнообразны и экосистемы, включающие людей. Этих трех параметров достаточно, чтобы охарактеризовать любой гомеостатический этнос» [54, с. 307; 55]. Л.Гумилёв также утверждал, что каждый этнос (народ) своеобразен и имеет свой собственный путь экономического, политического и культурного развития, а потому нет «плохих» или «хороших», «культурных» или «некультурных», «отсталых» этносов. Оценочные категории, утверждал он, неуместны по отношению к народам. В этом состоит *высокий гуманизм концепции* Л.Гумилева.

Мы полагаем, что передаваемые из поколения в поколения язык, культура как система духовно-нравственных ценностей, символы, отношения к вещам и людям, унаследованные способы поведения как образцы для действия – всё это факторы, определяющие типические коллективные переживания, т.е. **особенности** тех или иных **национальных (этнических) общностей**.

С проблемой нации связано изучение проблемы **национального характера**, которая имеет достаточно большую историю освещения в социально-философской литературе.

В философских исследованиях классиков европейской мысли: Ш.Монтескье, К.Гельвеция, Д.Юма, И.Канта, Г.В.Ф.Гегеля, И.Фихте и др. заложены *основы исследования проблемы национального характера*. Наиболее известными исследователями теорий национального характера в XX веке являются голландские ученые Х. Дюйкер и Н. Фрийд, американские исследователи М.Мид, Р.Бенедикт, Харди. В российской науке проблема национального характера поставлена в трудах В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева, И.А.Ильина, Н.Лосского и др. Для выяснения социально-психологических особенностей национального характера интересны также работы по этнической психологии Г.Г.Шпета, А.Н.Леонтьева, П.Ковалевского и др.

Голландские авторы Х.Дюйкер и Н.Фрийд [175, с. 10] разделили существующие современные *теории национального характера* на две группы – одна ориентирована на личность, а вторая – на культуру. *Личностно-ориентированный* подход – понятие национального характера определяет в первую очередь особенностями общих психологических черт индивидов, составляющих нацию. *Культуро-центрированный*

подход в исследовании национального характера фокусирует свое внимание на том, каким способом человек в принципе может воплощать в своем поведении культуру – на индивидуальном и на общем уровне. Исследования национального характера в рамках культуру-центрированного подхода явились одной из первых попыток изучения в систематизированной форме национальных культур с психологической точки зрения. Национальный характер отражает психологические особенности представителей той или иной нации. *В нашем исследовании нас интересует в определённой степени интегративный подход, т.е. совмещение личностного-ориентированного и культуру-центрированного подходов.*

Природа во многом формирует национальный характер и детерминирует направленность его практической деятельности. Ценностные основания национального характера не являются раз и навсегда данными, они находятся в процессе постоянного изменения, испытывают влияние объективных факторов социально-экономического, политического и культурного уровня. С изменением социально-политических условий могут *меняться* содержание и структурные элементы национального характера. Реально существуя, национальный характер не автоматически наследуется от предков, но приобретает в процессе воспитания, он гораздо сильнее проявляется в тех случаях, когда действуют не отдельные члены отдельного народа, а *целые их группы*. Многие учёные полагают, хотя далеко не каждый человек, принадлежавший к данному народу, может считаться обладателем *типичного* национального характера, это не исключает его идентификации как члена данного этноса. В процессе изучения национального характера, необходимо раскрыть его наиболее выраженные социально-психологические черты. Однако следует иметь в виду, что ни одна из этих черт, взятая по отдельности, не является абсолютно уникальной. Уникальна структура характерологических особенностей нации, взаимосвязь и сочетание компонентов особенны, а все элементы, составляющие её и входящие в неё, являются общими.

К *компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску*, считает Г.Антипов и его единомышленники, можно отнести, в том числе «"национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры, художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса» [5, с. 77]. Исходя из этого, в контексте данной проблемы немаловажно определить *соотношение* таких понятий как «национальный характер» и «картина мира». По определению Роберта Редфильда (R.Redfield) «картина мира» (world-view) – это видение мироздания, характерное для того или иного народа, это представления членов общества о самих себе и о своих действиях,

своей активности в мире. «Картина мира» отличается от понятия «национальный характер» [243]. Существенно то, что «картина мира» выражает взгляд *члена культуры на внешний мир*. А концепция «национального характера» касается взгляда на культуру со стороны *внешнего наблюдателя*, а сам национальный характер связан национальной культурой.

Таким образом, анализируя современные исследования, можно сделать *вывод*, что *национальный характер* понимается как двуединая субъективно-объективная социальная реальность особого рода, проявляющаяся как психическое явление, так и социокультурное явление. Сложилось общее понимание, что национальный характер есть духовное образование, представляющее собой совокупность идей, интересов и ценностей, чувств и настроений, отражающих место нации как субъекта истории, специфики ее языка, особенностей психологического склада, морали и религии, имеющего стадии зарождения, становления, торможения, дисперсии, кризисы. Под национальным характером понимают поведенческую модель, типичную для данного народа и обусловленную единством общественного сознания, общностью системы надличностных коллективных представлений о мире, обществе, личности и нормах поведения каждого человека [82, с.83].

Основной категорией по отношению к понятиям «национальный характер», «национальное самосознание», выступает **менталитет**, сопрягаемый с понятием «ментальность». *Менталитет* – это специфический способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью стереотипов сознания. Соответственно, *национальный менталитет* – это национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации. Проблема менталитета изучалась (и изучается) и культурологами, и историками, т.к. и те и другие стремятся показать содержание каждой эпохи через внутренний мир человека, привлекая в качестве анализа продукты культуры (Л.Блок, Л.Февр, Ф.Бродель, Ж. Ле Гофф, Ж.Дюби, Э.Томпсон, М.Ферро и др. В России А.Я.Гуревич, Ю.Л.Бессмертный, А.Л.Ястребицкая, В.П.Даркевич, Л.Н.Пушкарёв, П.К.Дашковский, Р.А.Додонов и др.).

Философ Р.В.Манекин под менталитетом понимает «совокупность представлений, воззрений, чувствований общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды, особый психический уклад общества, влияющий на исторические и социальные процессы» [119, с.28]. По мнению философа С.А.Храпова, «менталитет – это духовный феномен, сопряженный в своей динамике с коллективным, социальным бессознательным и общественным сознанием, содержащий иерархизированные бессознательные и сознательные элементы и кодекс поведения, определяющий

национально-культурную уникальность и идентификацию субъекта исторического процесса» [200, с. 39].

Во взглядах на природу менталитета *нет* единства. Среди *основных концепций менталитета*, можно выделить следующие: ♦ *Культурно-антропологическая* концепция обращена к анализу субъективной стороны исторического процесса, когда четко выделяются принципы культурологической ориентации в изучении ментальности. Такой позиции придерживаются Ф.Боас, Г.Буркхардт, А.Веремьев, А. Голов, П. Гуревич, Н. Инюшкин, Э. Кеннетти, Д.С.Лихачев, О. Шульман, Л. Шумихина и др. ♦ *Сторонники психологической* концепции относят менталитет к категориям психологии и определяют менталитет через мышление, архетипы, эмоции, привычки, потребности. (З.Фрейд, К.Юнг, Э.Фромм, Г.Лебона, С.Л.Франк, М.Лацарус, Г.В.Акопов, А.Горячев, И.Кон, С.Л.Рубинштейн и др.). ♦ *В исторической* концепции утверждается мысль, что менталитет – есть «историческая память». (А.А.Горский, Л.В.Данилова, Т.А.Ершова, В.С.Жидков, В.Ф.Зима, Е.Ю.Зубкова, А.И.Куприянова, К.Б.Соколов, В.В. Филиппов, – во многом продолжающие традиции М.Блока и Л. Февра).

Содержание менталитета в равной степени зависит и от индивидуальных, и от *общекультурных* факторов. В то время как ядро национального характера состоит из представлений о типичных чертах определенной общности и структурируется комплексом бессознательных представлений этой общности. Оно представляет собой опыт, совокупно накапливаемый социально-культурной общностью (от нации до племени). Именно поэтому, отмечает А.Григорьева, понятие «национальный характер» является лишь *составной частью* понятия «менталитет». Понятие «национальное самосознание», так же как и «национальный характер», и «ментальность», есть лишь часть общего целого, называемого *менталитетом* [см. 47, с.10]. Соглашаясь в целом с А.Григорьевой, мы придерживаемся убеждений, что менталитет является мировоззренческой картиной мира (в особенности, *национального* мира) в сознании человека и его встроенности в эту картину, менталитет характеризует *особенности народов и культур*, Таким образом, термин «менталитет» сопрягают собственно с культурой. *Менталитет культуры* – это глубинные структуры культуры, исторически и социально укоренённые в сознании и поведении многих поколений людей, объединяющие в себе различные исторические эпохи в развитии *национальной культуры*.

Итак, *национальная культура понимается как культура определённой нации (этноса), творческая форма жизнедеятельности этноса по воспроизведению и обновлению бытия* [96, с. 108]. Национальная культура есть выражение *духовной и материальной сферы* определённого этноса. В формировании национальной культуры особую роль играет

историческая память – социальная, социокультурная, экономико-хозяйственная память о многообразных вариантах общения с другими народами, конфессиональная. Она зафиксирована в фольклоре, преданиях, верованиях, обычаях ритуалах, юморе. В анализе национальной культуры потенциально наличествуют вопросы, связанные с осознанием механизмов и причин единства, целостности и непрерывной жизнедеятельности нации. Важную роль играют и национальные традиции, обращенные к духовному миру человека определённой национальной культуры, они, как и обычаи, обусловлены и объективными социальными отношениями, и субъективными идеями, представлениями, верованиями и даже мифами, передающимися из поколения в поколения. В национальной (этнической) культуре отражаются все вышеперечисленные категории. Среди важнейших функций культуры этноса особо выделяются коммуникативная и нормативно-регулятивная. *Коммуникативная функция* обеспечивает передачу этнокультурной информации в обществе – поток сведений, знаний, умений, традиций, переходящих от одного члена этноса к другому через годы и века. В основе *нормативно-регулятивной функции* лежат исторические культурные ценности этноса, со временем превратившиеся в нормы жизни (этические, правовые поведенческо-бытовые и т.д.) и обычаи. Эти нормы и обычаи видоизменяются и заменяются новыми с каждой последующей исторической эпохой. При отсутствии данной функции культуры не могло бы существовать и само общество, в виде которого живет каждый этнос, и сам этнос не мог бы существовать сколько-нибудь длительное время: его члены утратили бы единство нравственных критериев и правил общежития, без которых любая социальная и духовно-культурная общность неминуемо распадается.

Проблема национальной культуры тесно связана с постановкой индивидом вопроса о своей **культурной идентичности** (самоидентичности), т.к. человек, стремящийся соответствовать господствующей, доминирующей в обществе системе ценностей, самоотождествляющийся с определёнными идеями и ценностными духовными ориентирами таким образом *идентифицируется*. Результатом процесса идентификации становится *идентичность*, т.е. осмысление человеком самого себя представителем *определённой культуры этноса*, что важно для нашего исследования. Осознание *особенностей* своей национальной культуры, её собственная оценка в истории и в сравнении с другими культурами получило название *культурной самоидентичности*. Важнейшие признаки идентичности – *отличие от других и целостность*. Культурная самоидентичность как стремление сохранить и защитить культурное достояние – это проект жизни нации, направленный в будущее. Культурная самоидентичность отражается в

существующих национальных стереотипах и представлениях, отображаемых ярко в национальных художественных текстах.

Важным является и вопрос *соотношения универсальных и национальных ценностных доминант*. Диалектическое соотношение универсального и национального подчиняется формуле: «единство в многообразии и многообразие в единстве». Национальные ценности – *часть общечеловеческих ценностей* – всегда несут в себе **отражение специфики национальной культуры**, которая, в свою очередь зависит, от конкретных природо-климатических, историко-географических и политических условий. Ф.Клакхон и Ф.Стродбек выделили следующие основания для исследования общечеловеческих ценностей: «1. Каково отношение человека к природе? *Подчинение – гармония с природой – подчинение природы*. 2. Каков временной фокус человеческой активности? *Прошлое – настоящее – будущее*. 3. Какова модальность человеческой активности? *Существование – становление – делание*. 4. Какова модальность отношения человека к человеку? *Подчинение – сотрудничество – автономность*» [цит. по 64, с. 2].

Анализ литературы позволил также выделить значимость **соотношения образования и культуры**: понимание образования как *культуросообразной и культуuroобразующей среды* (В.С.Библер, А.Г.Валицкая, Е.В.Бондаревская, Н.Б.Крылова, В.И.Загвязинский и др.). Ориентацию на культуру как основную цель и содержание образования, поиск ценностно-гносеологических основ, нацеленность на гуманистическую парадигму и гармоничное развитие личности в интегративном сочетании общечеловеческого, этнонационального и межкультурного элементов можно увидеть в трудах И.В.Бестужев-Лада, М.С.Кагана, Б.С. Гершунского, Ш.А.Амонашвили, В.И.Андреева, А.М.Новикова и др.

Национально-культурные различия между народами (как и система общечеловеческих ценностей) нашли **воплощение**, в том числе, **в их национальных литературах**, являющихся одним из *основных продукций культуры*.

Художественный текст любой национальной литературы *отражает традицию взаимоотношений* с миром природы, с миром людей, внутри социума, *традицию восприятия* времени и пространства, бытия, жизни и смерти. Поэтому в контексте нашего исследования особое значение имеют взгляды *Г.Д.Гачева*, который в своих работах *связывает проблемы нации, национальной культуры, национального характера и рассматривает их через ткань национального художественного текста*: «Не есть ли цель литературознания – способность пониманию жизни и образа мыслей людей и народов. <...> Художественное произведение даёт особые преимущества для исследования как раз национального восприятия и преобразования мира. <...> Художественное произведение –

это как бы национальное устройство мира в удвоении. Национальный склад мышления материально закреплён в словесности народа» [38, с 52-53]. Таким образом, по Г.Гачеву, художник познаёт национальный «космос» и одновременно творит его, что делает его фигуру знаковой в национальной культурно-духовной жизни.

Г.Гачев выдвинул концепцию **национального образа мира**. Учёный придерживался принципа географического детерминизма, оспариваемого достаточной частью исследователей, однако мы полагаем, что отбрасывание или неучитывание географического фактора является ошибочным, задача состоит в том, чтобы найти сбалансированный подход к проблеме, как с точки зрения природно-климатического фактора, так и других составляющих. Г.Д.Гачев отмечал, что формирование нации связано с природой, климатом, территорией, на которой ей предстояло существовать, формируя себя: «Первое, очевидное, что определяет лицо народа – это ПРИРОДА, среди которой он вырастает и совершает свою историю. Она – фактор постоянно действующий. Тело земли: лес, горы, пустыня, тундра, <...> климат <...>, животный мир, растительность, – всё это предопределяет и род труда, которым здесь надо заниматься населению, ... и образ мира. <...> Национальное в народе есть как бы почва его исторического развития» [37, с. 28-29]. «Природа определяет и цветовую символику» [37, с.47]. В этом подходе, как можно видеть, он солидаризируется с Л.Гумилёвым. Г.Гачев задумывался над вопросом, как нация, этнос понимают свою непохожесть на остальных, и приходит к выводу, что они осознавали свою особенность «под формой "избранничества", по формуле: "мы – одни призваны совершить, дать человечеству то-то и то-то"» [38, с.23]. Г.Гачева интересуют не только (и даже не столько) особенности национального характера, но «национальное воззрение на мир, <...> гносеология, национальная художественная "логика", склад мышления: какой "сеткой координат" данный народ улавливает мир и, соответственно, какой космос (в древнем смысле слова: как строй мира, миропорядок) выстраивается перед его очами. Этот особый "поворот", в котором предстаёт бытие данному народу, – и составляет национальный образ мира» [38, с.44]. Развивая и уточняя эту свою концепцию, Г.Гачев интересуется, *как именно по-разному* народы воспринимают мир, ведь все они живут под одним солнцем и луной, и вроде бы «вовлечены в единый мировой исторический процесс <...>, но они ходят по *разной земле* и имеют разный быт и историю, – т.е. из разной почвы вырастают. А отсюда ценности общие для всех народов (жизнь, хлеб, свет, дом, семья, слово, стихотворение и т.д.), располагаются в различном соотношении. *Эта особая структура общих для всех народов элементов (хотя и они понимаются по-разному, имеют свой акцент) и составляет национальный образ, а в упрощённом выражении модель мира»* (выделено самим Гачевым) [38, с.47].

В то же время для нашего исследования важен и существенен коммуникативный аспект культуры, как базовый при рассмотрении сущности диалога культур.

1.2. Специфика межкультурного диалога в контексте изучения всемирной литературы

Понятие **диалога культур** сегодня прочно утвердилось в мировой научной мысли, оно взято на вооружение международными организациями в качестве основополагающего. В 2005 году главы государств и правительств Совета Европы заявили о твёрдой решимости обеспечить широкий и разносторонний межкультурный диалог, который должен базироваться на общих ценностях, чтобы многообразие стало источником взаимного обогащения. Они согласились, что в отношении межкультурного диалога должна осуществляться сквозная политика, которая охватывает различные сферы, такие как культура, молодежь, безопасность, средства массовой информации, иммиграция, образование.

В докладе координатора Совета Европы по вопросам межкультурного диалога Габриэллы Баттаини-Драгони также отмечается, что «достижение межкультурного диалога должно рассматриваться в качестве общей задачи государственных и неправительственных структур, групп, а также отдельных лиц. Межкультурный диалог <...> *начинается у порога собственной двери*, на муниципальном уровне, в школах и на рабочем месте, в церквях, синагогах и мечетях, в больницах и ратушах, в молодежных центрах и спортивных обществах, в общественных помещениях и в средствах массовой информации» [12]. Диалог культур возможен только в том случае, если каждый из участников диалога в полной мере осознает собственную национальную специфичность, идентифицирует себя как представителя определенной национальной культуры. Следуя коммуникативно-теоретическим положениям, основу каждого диалога можно определить следующими условиями: наличием двух или более сторон, т.е. определенным количеством различий; взаимным обменом информацией, т.е. условиями для равной свободы высказывания всех сторон; готовностью и способностью понять информацию, либо точку зрения другой стороны и попыткой увидеть себя со стороны.

Идея диалога культур как предмет научного осмысления широко представлена в философии и истории культуры (АФ.Лосев, Д.С.Лихачев), в эстетике (М.С.Каган), литературоведении и семиотике (М.М.Бахтин, Ю.Лотмана, В.Жирмунский, А.Аверинцев, М.Лакшин), лингвистике (С.Г.Тер-Минасова), педагогике (В.С.Библер, Ю.Ю.Дешериева, А.А.Полякова, А.О.Курганов). Проблемами диалога занимались в социолингвистике

(Л.Щерба, Л.Якубинский), в литературной и философской герменевтике (Х.Гадамер), феноменологии (Х.Гуссерль, М.Мамардашвили), фундаментальной онтологии (М.Хайдеггер), в основах коммуникации (А.Моль, В.Борев). В историко-этнологическом плане осмыслял диалог Л.Гумилёв и т.д. Взаимодействие культур исследовали К.Леви-Стросс, Г.Хершковиц, С.Артановский, С.Арутюнов, Б.Ерасов, Л.Ионин, Н.Иконникова и другие. К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др., осмысливая роль межкультурного диалога в становлении человека, рассматривают общение как ведущий фактор развития личности, как деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений.

Межкультурный диалог, являясь предметом серьезных размышлений многих ученых, заставляет задуматься над вопросами: «Неизбежен ли конфликт культур? Возможно ли их развитие через взаимное обогащение? Как преодолеть серьезные различия в культуре и языке в надежде на взаимопонимание культур?». Диалог культур рассматривается и как условие понимания своей культуры, и как необходимая характеристика сознания и мышления современного человека. Концептуальный подход к проблеме на методическом уровне реализовался на основе идей диалогичности культуры, обозначенных в теории гуманитарного мышления М.М.Бахтина: «Само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться» [курсив М.Бахтина, 13, с. 330]. Этот подход реализовался в принципах построения школы диалога культур, результатах теоретического обобщения опыта «педагогике сотрудничества», гуманистического подхода, что можно ясно увидеть в трудах В.С.Библера, В.Н. Топорова, Д.С.Лихачева и др.

Таким образом, хотя диалог понимается как форма общения, эти понятия (диалог и общение) не вступают в прямые синонимические отношения, т.е. коммуникация и общение не тождественны друг другу, так как не всякое взаимодействие людей имеет форму общения, хотя формально и может иметь вид диалога. Российские учёные, обнаружив в результате исследования существенные различия между типами связи человека с человеком, считают необходимым дать отличные семантические характеристики этим понятиям. В европейских языках нет прямого эквивалента термина «общение», поэтому многие зарубежные учёные ставят, по сути, знак равенства между понятиями «коммуникация» и «общение». Проанализировав спектр толкований этих терминов, российские исследователи пришли к выводу о существовании двух основных типов связи между людьми: 1) передача информации; 2) совместное сосуществование людей. Первый тип получил название «коммуникация», а второй – «общение». Вслед за М.С.Каганом мы различаем «коммуникацию как процесс передачи субъектом какой-либо информации некоему объекту (человеку, животному, компьютеру) – и общение как практическое и

духовное взаимодействие субъектов, то есть такую деятельность, в ходе которой каждый ее участник обращается к другому как к субъекту, как к равному себе, свободному и уникальному существу» [85, с.117]. Разграничение коммуникации и общения особенно важно для взаимодействия культур. Эти позиции основополагающие для межкультурного диалога, т.к. предполагают взаимодействие культур.

Под *межкультурным взаимодействием* следует «понимать явление общественной жизни, при котором в контакт вступают представители различных культур, рассматриваемые как носители норм морали и права, мировоззрения, знаний во всевозможных областях человеческой деятельности, традиций и обычаев; обладающие определённым интеллектуальным, нравственным, эстетическим уровнем развития, эмоционально-волевым и ценностным отношением к окружающим людям, труду, общению и т.д.; владеющие способами и формами деятельности, общения с окружающим миром. Отметим, что важнейшей чертой межкультурного взаимодействия как социокультурного феномена, помимо заданной практической функции, является то, что оно направлено на взаимное познание, обогащение опытом культурного и духовного развития» [72]. В процессе межкультурного взаимодействия, если оно основывается на *диалогическом* принципе, имеет место взаимопонимание представителей разных культур, при котором ни один из них не теряет собственной культурной идентичности. Как справедливо указывает В.Болдырев, «диалог культур становится возможным только тогда, когда мы не просто знакомимся с фактом чужой культуры,... но принимаем его как один из возможных вариантов» [22, с.135].

В современной западной философии диалогическое направление связывается с именем М.Бубера. М.Бубер считал диалог не столкновением двух коммуникативных потоков, а общностью, возникающей в сознании в результате встречи «Я» и «другого». Следует отметить, что при этом в диалоге возникают как согласие, так и желание отстоять свою точку зрения перед инокультурным влиянием. Диалог способствует перемещению конфликта в интеллектуальную сферу и этим самым является продуктивной альтернативой войне. Одна из ключевых тем философии М.Бубера – проблема межличностной коммуникации. «В связи с этим возникает необходимость, – пишет Т.Лифинцева, определить одно из важнейших понятий его философии (как и многих течений «постклассической» философии) – понятие «Другого». *Другой* – то, что не есть Я, иное по отношению ко мне, и в то же время подобное мне, равный мне субъект, обладающий свойствами личности» [276].

М.М. Бахтин понимает культуру как форму общения людей разных культур, форму диалога. Для него «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что

самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой» [16, с.85]. Он был уверен, что каждой целостной культуре присуща «амбивалентность», в смысле одновременной обращённости к иным культурам и внутренней рефлексии. М.М.Бахтин полагал, что «соприкосновение с любым предметом культуры становится спрашиванием и беседой, то есть диалогом». Диалог, с точки зрения Бахтина, есть способ взаимодействия сознаний. Понимание, по его мнению, возникает там, где встречаются два сознания. Понимание вообще возможно при условии существования другого, понимающего сознания. «Диалогические отношения нельзя понимать упрощённо и односторонне, сводя их к противоречию, борьбе спору, несогласию. <...> Диалогические отношения гораздо шире диалогической речи в узком смысле слова», – пишет исследователь [13, с.321]. Чужие сознания, согласно Бахтину, нельзя созерцать, анализировать, определять как вещи – с ними можно только диалогически общаться. «Диалогические рубежи пересекают всё поле живого человеческого мышления» [13, с.316]. М.Бахтин считал, что диалогические отношения – это почти универсальное явление, пронизывающее все отношения и проявления человеческой жизни. Он был уверен: где начинается сознание, там начинается и диалог. Гуманитарное мышление диалогично по своей природе, оно обращено на человека как субъекта культуры и ориентировано, в конечном счете, на смысл. Именно М. Бахтин наметил новую методологию гуманитарного знания, утвердил центральное значение диалога в культуре, особую роль многоголосия культур. Е.Головлёва отмечает, что М.Бахтин также «высказал идею венаходимости: мы задаём другой культуре такие вопросы, которые она сама себе не задавала, поскольку индивид одной культуры понимает другую культуру на основании собственного культурного опыта» [43, с.27].

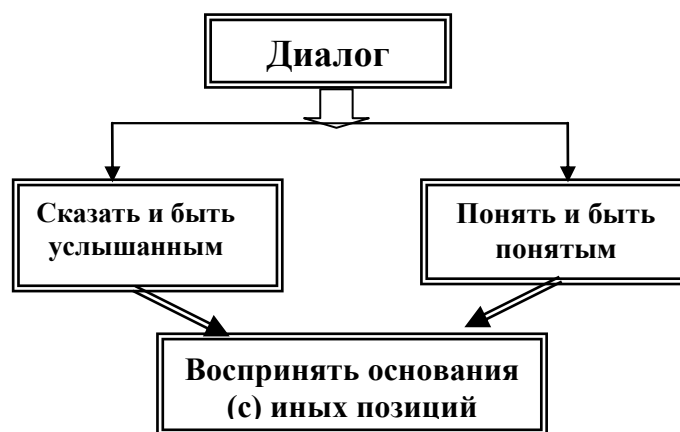
В.С.Библер углубил, расширил, уточнили саму концепцию *диалога культур*, разработанную М.М.Бахтиным. В.С.Библер чувствует М.М.Бахтина своим кровным единомышленником. Он, соглашаясь с ним в его взглядах на культуру, пишет: «культура не только понимается, но и возникает (как культура) в попытках ответить (и самому себе, своим деяниям и творениям) на вопрос о рукотворных формах «потустороннего бытия»»<...> в иных заранее воображённых культурах <...> У М.Бахтина: «Культура собственной территории не имеет» [18, с. 37]. Феномен культуры, писал В.Библер, «пронизывает <...> все решающие события жизни и сознание людей нашего века» [17, с. 261]. Он считал, что «каждая культура есть некий «двуликий Янус». Её лицо столь же напряжённо обращено к иной культуре, к своему бытию в иных мирах, сколь и внутрь, вглубь себя, в стремлении изменить и дополнить своё бытие» [18, с. 37]. Диалог культур – это «ситуация столкновения принципиально несводимых друг к другу «культур мышления, различных форм разумения» [17]. Размышляя над сущностью такого понятия, как

«феномен культуры», В.Библер не рассматривает его обособленно от диалога, т.к. в диалоге с предшественниками, современниками и потомками, считает учёный, можно уяснить истинный смысл культуры. В.Библер предостерегал от примитивного понимания диалога и утверждал, что «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 22; с.132-133]. В своих работах он утверждал, что любая культура формируется и раскрывается только в диалоге между прошлым и будущим. 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 раскрывается только в диалоге.

Таким образом, М.Бахтин использовал принцип диалогичности культур в плане литературоведческом, В.Библер разработал на этой основе педагогическую концепцию. Эти исследования особенно актуальны для всей современной школы в целом, и в том числе для национальной школы.

Принцип диалогичности, пронизывающий сферу межкультурной коммуникации, означает уважение и признание всех национальных культур в структуре современной мировой культуры. Значение диалога в этом плане не случайно. «Диалог рассматривается не только в качестве эвристического приёма усвоения знаний, но и как фактор, определяющий суть и смысл передаваемой информации» [156, с. 243]. Также важно, что диалог придаёт практический смысл взаимодействию культур и является основой в развитии такого взаимодействия. В.Луков замечает, именно появление межкультурной коммуникации как специальной отрасли знаний – один из примеров конкретизации идеи диалога культур, столь актуальной в условиях глобализации и мультикультурализма.

Традиционная роль и особенности диалога в межкультурной коммуникации предполагают следующие компоненты: ▪ *сказать и быть услышанным* – означает, что собеседники не просто слушали, но и *слышали* друг друга, т.е., исходя из толкования слова в Словаре русского языка [см. 166, с.709], *узнали, получили* определённые сведения; ▪ *понять и быть понятым* – предполагает, что участники диалога *адекватно понимали друг друга*; ▪ *воспринять основания с иных позиций* – главный компонент диалога, т.к. предполагает эмоциональную *готовность принять иную точку зрения*.



Фиг. 1.1 Компоненты диалога в межкультурной коммуникации

На диалоге культур, безусловно, основано и *сравнительно-историческое* (сравнительно-сопоставительное) *изучение литератур*, которое ищет и раскрывает «те общие исторические и историко-литературные закономерности, которым были подчинены и эти литературы при всей их географической от нас отдалённости и веками сложившемся национальном своеобразии» [70, с.83]. А.Веселовский, закладывая основу для будущего сравнительного метода, ценил и «национальную самобытность, он с большим доверием относился к способности национального, «своего» противостоять влиянию, не отвергнув «чужое», а усвоив его, претворив себе на пользу. «Свое» – основа национальной культуры, но все основательное тяготеет к замедлению, к потере динамики. «Чужое» способно обострить движение, взволновать воображение культуры. <...> Еще М. Азадовский заметил, что у А.Веселовского во встрече сюжетов происходит «встреча разных культур». Границы, по крайней мере, в пространстве культуры, наделены способностью не только разделять, но и связывать, предоставляя место для встречи и диалога» [204].

Труды и работы ученых-филологов М.П.Алексеева, М.М.Бахтина, В.С.Библера, Г.Д.Гачева, В.М.Жирмунского, Н.И.Конрада, Д.С.Лихачева, К.М.Нартова, В.И.Топорова, И.Г.Неупокоевой, Б.М.Храпченко и др. в области сопоставительно-типологического литературоведения раскрывают наличие в каждой национальной литературе общего, универсального содержания, но оно *проявляется через конкретное национальное*.

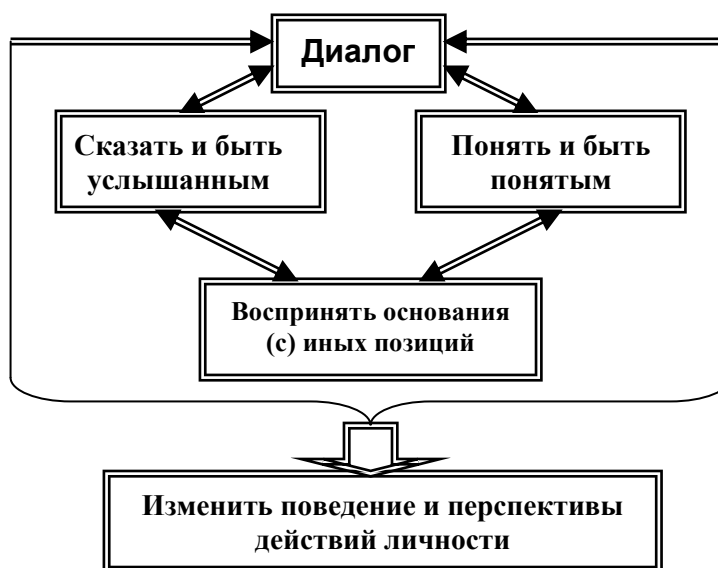
Национальное не отменяет всемирное, и наоборот. Речь не о замкнутости, а об исследовании проявления национального своеобразия, осмысления национальных проблем. В.Жирмунский разработал концепцию сравнительно-исторического изучения литератур, он по-новому осмыслил проблему международных (межкультурных) литературных связей. При всём своём интересе к творческой интерпретации художественных заимствований, к исследованию типологических схождений разных литератур, художественных систем и самих художников, в поисках общего и сближающего, В.Жирмунский уточнял, что не следует забывать – писатель отражает свою национально-историческую действительность.

Он уделял национальному фактору большое внимание, утверждая, что социальная обусловленность влияния «определяется внутренней закономерностью национального развития, общественного и литературного». При этом «социальную трансформацию заимствованного образца» В.Жирмунский понимал как «творческую переработку и приспособление к общественным условиям, явившимся предпосылкой взаимодействия, к особенностям национальной жизни и национального характера на данном этапе развития, к национальной литературной традиции» [70, с. 75]. В.Жирмунский, говоря о сравнительно-историческом изучении литератур разных народов, диалоге этих литератур утверждал, что основной предпосылкой такого изучения «является идея единства и закономерности общего процесса социально-исторического развития человечества, которым обусловлено и закономерное развитие литературы» [70, с.68]. Однако при этом он не забывал справедливо указывать, что «вместе с тем, они (т.е. сходства) неизбежно сопровождаются существенными, более частными различиями, которые вызываются местными особенностями исторического процесса и создаваемым этими особенностями национально-историческим своеобразием. Их сравнительное изучение важно потому, что позволяет установить общие закономерности литературного развития в его общественной обусловленности и в то же время **национальную специфику литератур** (выделено И.Ц.), являющихся предметом сравнения» [70, с.68]. Также существенно и то, что «к пониманию "Другого" ведёт только диалог культур». В то же время В.Жирмунский в своём подходе делает упор на сходства, зная о различиях, мы будем делать упор на различия, зная о сходствах, нас волнует национально-особенное, его – всемирно-универсальное.

Анализ литературы позволил сделать вывод, что все исследователи придерживаются мнения о *диалогической сущности художественного произведения*. Так, М.Бахтин разделял убеждение Г.Гегеля, что «любое произведение искусства представляет собой диалог с каждым стоящим перед ним человеком» [39, с.273-274]. Мы *разделяем* мнение Л.Викторовой, которая полагает, что именно «текст может быть понят как форма общения культур. Каждый текст опирается на предшествующие и последующие ему тексты, созданные авторами, имеющими своё миропонимание, свою картину или образ мира, и в этой своей ипостаси текст несет смысл прошлых и последующих культур, он всегда на грани, он всегда диалогичен, так как всегда направлен к другому. И эта особенность текста прямо указывает на его контекстное окружение, которое делает текст произведением. В произведении воплощено целостное бытие автора, которое может быть смыслом только при наличии адресата. <...> Особенностью произведения является то, что оно возникает всякий раз и имеет смысл только тогда, когда предполагает наличие общения отстраненных друг от друга автора и читателя. И в этом общении через произведения изобретается,

создается впервые мир. Текст всегда направлен на другого, в этом его коммуникативный характер» [253].

Исходя из этого и опираясь на исследования Л.Кузнецовой, мы предлагаем наше видение своеобразия межкультурного диалога в контексте изучения художественных текстов всемирной литературы. Мы дополняем фигуру 1.1 и показываем результат, к которому *должен* прийти читатель, входя в межкультурный диалог с произведением иной культурной традиции. Для *успешного* завершения процесса такого диалога, т.е. для «ценностной ориентации позитивной мысли» [228, с.61], необходимо выйти на *практический результат*: быть готовым с психологической точки зрения *изменить* и своё поведение, и дальнейшую перспективу своих действий.



Фиг. 1.2 Прагматическая концепция межкультурного диалога

Научно-художественная концепция диалога культур нашла своё новое воплощение в определении Ю.Дешериевой, которая выделила с её точки зрения, основные аспекты диалога культур в образовательном контексте [см. 59, с.42-43]. Исследователь Л.Харченкова уверена, что именно «данная классификация создает предпосылки для комплексного подхода к изучению иностранных языков в контексте диалога культур» [198].

В аспекте формирования межкультурной компетенции на основе художественного текста всемирной литературы важным и существенным представляется, *во-первых*, изучение особенностей взаимодействия разнонациональных коммуникантов – ученика-читателя и автора (героя) художественного произведения. *Во-вторых*, исследование специфики восприятия и понимания текста изучаемого инонационального произведения в его сопоставлении с родной национальной культурой. *В-третьих*, вычленение оценочных (аксиологических) характеристик, приписываемых явлениям изучаемого произведения

культуры, представителями иных (других) национальных культур. *В-четвёртых*, постижение неповторимого своеобразия иной национальной культуры через текст художественного произведения.

Таким образом, мы предлагаем *комплексный подход к изучению литературного текста в контексте диалога культур* в сопоставлении с подходом Ю.Дешериевой, направленный на изучение иностранного языка в аспекте межкультурного диалога (Таблица 1.1.).

Таблица 1.1. Комплексный подход к изучению литературного текста в контексте диалога культур (в сопоставлении с подходом Ю.Дешериевой)

Комплексный подход к изучению иностранного языка в аспекте межкультурного диалога (по Ю.Дешериевой)	Комплексный подход к изучению литературного текста в контексте диалога культур:
Билингвистический – разработка проблем интерференции (лингво- и социокультурной), кодового переключения.	Поликультурный (межкультурный)
Прагматический – в аспекте лингвопрагматики (специфика взаимодействия разнонациональных коммуникантов).	Прагматический – в аспекте художественной коммуникации: изучение особенностей взаимодействия разнонациональных коммуникантов – ученика-читателя и автора (героя) художественного произведения.
Аксиологический – на выполнение оценочных характеристик в рамках изучаемого языка.	Аксиологический: вычленение оценочных характеристик, в аспекте изучаемого литературного текста; приписываемых явлениям изучаемого произведения культуры, представителями иных (других) культур
Когнитивный – исследование путей восприятия и понимания изучаемого языка и культуры разными национальными контингентами.	Когнитивный – исследование специфики восприятия и понимания текста изучаемого инонационального произведения в его сопоставлении с родной национальной культурой.
Эстетический , раскрывающий пути эстетического постижения изучаемого языка и культуры учащимися разных национальностей.	Эстетический – постижение неповторимого своеобразия иной национальной культуры через текст художественного произведения.

Предложенная таблица демонстрирует наше видение решения проблемы, исходя из того, что, как уже было отмечено, на сегодняшний день фактически отсутствуют исследования, в которых межкультурный диалог на занятиях по мировой (неродной) литературе рассматривался бы не только с точки зрения сравнения двух культур, но и сопоставление их представителей как членов различных этнообщностей. Диалог культур, реализуемый в диалоге литератур, поможет воспитать не просто национальную терпимость, а уважение к другому народу через его национальную культуру. Сегодня очень мало исследований, в которых выявляется особая специфика межкультурного диалога в соотнесённости с самим предметом «всемирная литература». Часто межкультурный подход в преподавании всемирной (зарубежной) литературы

отождествляется с иными методическими системами, а выявление *своеобразия и особенности национального компонента* межкультурного диалога как ведущего фактически является не разработанным.

Как отмечает А.А.Факторович, «поликультурное образовательное пространство представляет собой взаимодействие нескольких типов поликультурных пространств, где каждое последующее дополняет предыдущее новыми смыслами: пространство *текста* (отдельного художественного произведения), пространство *контекста* (творчества писателя или литературного процесса в целом), пространство *сверхтекста* (внетекстовой, культурной реальности)» [289]. Мы, в целом разделяем её мнение, но *интерпретируем* его с точки зрения нашей темы и полагаем, что *межкультурное пространство литературного образования* нужно выстраивать как взаимодействие *четырёх* типов культурных пространств: *пространства контекста* – национально-культурный ареал изучаемой национальной литературы и конкретной эпохи, своеобразии протекания национального литературного процесса; *пространства текста* – отдельное художественное произведение как модель национальной жизни, модель национального образа мира; *пространства подтекста* – средства выражения скрытого смысла национально детерминированной информации и *пространство интертекста* – диалог культур: внутрикультурный и межкультурный, восприятие, интерпретация текста и его судьба в межкультурном пространстве.

Мы считаем, что *цель литературного образования* не только в интеллектуальном, эстетическом и эмоциональном освоении гуманистического потенциала искусства, но и в умении и готовности успешно и адекватно воспринимать, понимать и общаться с людьми иных культур. Именно литература как одна из форм художественной коммуникации, может и должна этому способствовать.

Следуя в русле размышлений В.Осетинского, мы полагаем, что *межкультурный диалог в преподавании всемирной литературы* состоит в том, «что диалогическое понимание произведения должно выстраиваться как движение к постижению его «замысла» и «смысла» [282].

В концепции «Школы диалога культур», созданной под руководством В.Библера в 1992 году, были разработаны методические подходы к решению задачи диалогического преподавания литературы, формирования диалогического мышления. Однако В.Библер не рассматривал компетентностный подход в образовании. Соглашаясь, безусловно, с его теоретическими положениями, мы, интерпретируя и развивая их в связи с нашей темой, полагаем, что для успешного межкультурного диалога в контексте изучения всемирной

литературы, и как результат – формирования межкультурной компетенции, необходимо следующее:

- Формирование *способности понимать* текст, с точки зрения «странностей» его построения, стилистики выражения, мышления, поведения персонажей и т. п.
- Формирование *понимания* того, что различные исторические культуры породили разные логики понимания книг, научить сопрягать в своем мышлении эти *различные* типы понимания [282].
- Формирование *понимания*, что через произведение исторический автор обращался, в первую очередь, к своим современникам и потомкам-соплеменникам, понимавшим его нравственно-этические убеждения, и разделявшим его представления о мире, ценностных основаниях, о природе и назначении искусства.
- Формирование *умения* обнаруживать выраженную в тексте «модель мира» конкретной национальной культуры.
- Формирование *отношения* умение увидеть в прочитанной истории *произведения*, высказывание иного сознания, которое нуждается в понимании, интерпретации, расшифровке [282]. В.Осетинский не дифференцирует иное культурно-историческое от иного национально-культурного, т.е. отличие может проходить лишь по линии исторических эпох, а может по линии национально-культурных ценностных оснований и взглядах.
- Формирование *навыков* выявления историко-культурного контекста произведения.
- Формирование различных *критериев* этико-эстетической оценки и *способов понимания* художественного текста разных национальных культур.
- Диалог возможен тогда, когда читатель осознает встречу с автором и героем произведения как встречу с *Другим*, иным сознанием, иным взглядом на мир. Произведение должно быть понято как форма, в которой историческая культура осознает, формирует и выражает свое видение мира и ценностный кругозор, и в то же время как «запечатленная речь» исторической культуры, как ее высказывание, которое нуждается в понимании и ответе [17].

Подходы к традиционным способностям и умениям, связанным с литературно-творческой деятельностью, и подобные способности и умения в аспекте диалога культур представлена в таблице 1.2.

Таблица 1.2. Умения и навыки, связанные с литературно-творческой деятельностью, – традиционные и в аспекте диалога культур

Традиционные способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью:	Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью в аспекте диалога культур:
---	--

Формирование способности видеть отличие одного писателя от другого	Формирование различных способов понимания художественного текста разных национальных культур (своей и чужой)
Понимание своеобразия мироощущения и художественной манеры писателя в рамках анализа отдельного произведения	Понимание, что учитель является одним из участников диалога культур
Понимание поэтики произведения	Понимание произведения как формы, в которой историческая культура осознает, формирует и выражает свое видение мира и ценностный кругозор
Формирование системного взгляда на развитие искусства в исторически эпохи	Формирование умения сопоставлять факты национально-культурной действительности страны изучаемой литературы и своей родной
Умение видеть обстановку действия и мысленно рисовать портрет персонажа, давать анализ системы образов и сути конфликта в произведении	Умение обнаруживать выраженную в тексте «модель мира» конкретной национальной культуры в сопоставлении с родной для себя культурой
Умение передавать динамику чувств героя и автора в выразительном чтении	<ul style="list-style-type: none"> • Умение представлять родную национальную культуру в контексте диалога культур; • умение определять, ключевые ценности и идеалы национального менталитета при изучении национальных художественных произведений
<ul style="list-style-type: none"> • Умение находить эмоциональный лейтмотив; • проследить развитие сюжета, конфликта, смену чувств в разных родах литературы; • оправдать слово-образ и определить стилистическую окрашенность повествования 	<ul style="list-style-type: none"> • Умение определять доминантные образы-скрепы ментальной картины мира; • умения проводить ценностно-детерминированный анализ стереотипических представлений родной и чужой культур на основе художественных текстов
Развитие разных сторон читательского восприятия	Развитие способностей использовать полученные знания в непосредственной ситуации межкультурной коммуникации

Концепция межкультурного диалога является одной из теорий, на базе которой возможен анализ современных тенденций развития педагогики высшей школы, направленной на формирование средств, условий и механизмов самосознания личности [253]. Это связано с тем, что диалог выступает в качестве основной характеристики и *современной системы образования*. Как считает 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 198]. Также это связано и с потребностями современного общества, социокультурными реалиями, такими, как этнокультурное самоопределение, проблемы межкультурного взаимодействия, глобализация, миграция и т.д., что выдвигает перед образованием целый комплекс теоретических и практических проблем, которые связаны с решением задачи мирного сосуществования и взаимного обогащения различных культур.

Наиболее полно данная проблема рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного образования. *Мультикультурное образование* создаёт равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающие молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов. Как мировоззренческая позиция мультикультурное образование представляет собой новейший образовательный институт идентичности современного человека. Наиболее важными функциями мультикультурного образования являются: 1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества; 2) снижение межэтнической напряженности; 3) воспитание толерантности в отношениях между представителями различных культур. Мультикультурное образование формирует мультикультурную личность, признающую культурный плюрализм, активно содействующую такому плюрализму, стремящуюся защищать национально-культурное многообразие. Мультикультурное образование ориентировано на преодоление культурного отчуждения учащихся, признание и развитие основополагающих демократических ценностей: прав человека, свободы, демократии, солидарности, плюрализма и др.

В России проблема мультикультурного образования исследована А.Г.Абсалямовой, Н.Б.Крыловой, А.В.Шафриковой и др. В Европе проблемой занимается Д.Бэнкс и др. Наряду с мультикультурным образованием существует концепция *поликультурного образования* (В.В.Макаев, З.А.Малькова, Л.Л.Супрунова, В.А.Ершов и др.). Термин «*поликультурное образование*» пережил определённую эволюцию. В 1970-е годы термин поликультурное образование обозначал *возможность* получения образования расовыми и этническими меньшинствами. В настоящее время – это, во-первых, возможность получения *совместного* образования представителями различных национально-культурных групп и, во-вторых, *культурное разнообразие* тематического наполнения учебных программ по социальным дисциплинам, т.е. возможность отражения культур различных социальных групп в содержании обучения. Так, Л.Л.Супрунова определила поликультурное образование как «приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также как развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде» [181, с.81]. Такое понимание поликультурного образования существенно отличается от трактовки западных ученых, т.к. предполагается, что содержание образования черпается *из родной*, и мировой культур, в которых соединяются достижения разных народов. Для достижения успеха в поликультурном образовании необходимо достижение следующих целей: 1) всестороннее овладение собственной культурой как обязательное условие интеграции в другие культуры; 2) формирование устойчивых представлений о культурном

многообразии; 3) воспитание в духе терпимости и лояльности к культурным различиям и в плане межнационального общения (толерантность); 4) создание условий для интеграции в культуру других народов; 5) развитие умений эффективного взаимодействия с инокультурными представителями.

Существуют также различные подходы к *соотнесённости* терминов «поликультурное образование» и «многокультурное образование». По мнению Г.Д.Дмитриева, эти варианты синонимичны [61]. *Многокультурное* образование признает уникальность каждой культурной группы и отвергает неконструктивизм, авторитарность, навязывание ценностей. Многокультурное образование побуждает учащихся не бояться быть самими собой, задавать вопросы, интересоваться культурой своих одноклассников и культурным контекстом их жизни, быть активным социальным преобразователем человеческих отношений, избавляться от культурной неграмотности, от стереотипов, предубеждений [61, с.35]. В то же время концепция многокультурного образования Г.Д.Дмитриева явилась своеобразным сочетанием идей поликультурного и мультикультурного образования. Идею многокультурного образования в России разделяют Г.Д.Дмитриева, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, М.Н.Кузьмин, З.А.Малькова и др.

Важную роль в решении современных проблем, связанных с такими социокультурными реалиями, как процессы этнокультурного самоопределения, проблемы мультикультурного общества играет *этнокультурное образование*, которое [7, с. 189; 90; 91;143 и др.], рассматривается как:

▪ **историко-культурный феномен**, процесс, результат и условие развития духовных начал конкретного человека данного этноса и народа в целом; ▪ **система обучения и воспитания**, направленная на сохранение культурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры; ▪ **исторически сложившуюся социально-культурную технологию**, на основе которой личность обучающегося включается в транслируемый культурой социальный опыт, осваивает его и преобразует родовое содержание этнической культуры в личностные смыслы, символы и знаки, что обеспечивает процесс развития этнической и национальной культуры.

Категория «этнокультурное образование» отражает:

▪ воспроизводство (идентификацию) национальной (этнической) личности через включение ее в процессы социализации и инкультурации, обеспечивающие формирование ее национального самосознания (концептосферы); ▪ воспроизводство и трансляция в образовании культуры этноса, его базовых ценностей, составляющих генетический код национальной культуры, способствует не только воспитанию этнической личности, но

сохранению самой культуры народа; ▪ освоение и присвоение ценностей этнонациональной культуры, через которые новые поколения обретают культурный облик своего народа и человека Мира, развивают собственные их возможности и потенциал, позволяют обрести «себя в себе».

Концепция этнокультурного образования нашла отражение в современных педагогических исследованиях таких учёных, как А.Б.Афанасьева, В.А.Корташев, В.Ю.Штыкарева, В.В. Краевского [7; 90; 91;143] и др.

С середины 1980-ых годов Совет Европы начал содействовать распространению многочисленных образовательных проектов, основанных на межкультурной коммуникации. Сама теория «**межкультурного обучения**» была создана в Европе на основе переработки «кросс-культурного обучения», разработанного и широко используемого в США. Понятие «межкультурный» связано с обществом, с самой концепцией общества, т.к. все общества становятся все менее и менее однородными. Принципиальное отличие Европейского межкультурного обучения (учения) от американского кросс-культурного обучения состоит в том, что межкультурное европейское обучение стремится *сохранить* национальные культуры народов с одновременным воспитанием толерантного отношения к другой культуре и осознания наличия наднациональной (общеевропейской) культуры. США ставили цель создание единой американской нации из тех переселенцев и иммигрантов, которые прибыли в страну (концепция «плавильного котла»). Теория межкультурного обучения говорит, в частности, о не достаточности знания о других культурах, что в смысле межкультурного обучения эти знания должны пройти непосредственное *применение* и апробирование. Мало лишь просто интересоваться другими культурами. Каждый должен знать и о построении своей культуры, её возникновения и развития для сопоставления с другой культурой. В тоже время, без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Бытовой опыт и универсальные жизненные потребности человека должны служить мостом между «чужим» и «своим». Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов в ходе которого, собственно, и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным. Это, в свою очередь, может привести к обострению глобальных проблем, межнациональным, межконфессиональным конфликтам. Таким образом, межкультурное *обучение* – это педагогический *подход*, который позволяет *обнаружить* имеющиеся различия и напряженность в межнациональной среде, и осуществлять работу, стремясь к мирному разрешению возможного конфликта. Межкультурное обучение направлено на достижение равенства

путем создания ситуаций и концепций контакта и общительности, не подвергая обучаемых стандартизированной интеграции.

Организация **межкультурного образования** в целом предусматривает реализацию *систем и стратегий*: а) межкультурного воспитания и б) межкультурного обучения/преподавания. Межкультурное образование – это **процесс**, посредством которого возможно добиться успеха в деле сосуществования различных народов.

Разведение понятий «обучение» и «образование» многим видится существенным, потому что содержанием обучения, как уверены многие учёные, являются утилитарные, *прагматические навыки и умения*, а содержанием образования является *культура*, как «часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования» [139, с. 23]. Е.И.Пассов подчеркивает, что современная парадигма образования не знаниецентрическая, а культуросообразная [138, с. 44]. Межкультурное образование *не* предполагает отказ от ценностей родной культуры, наоборот, познавая чужую культуру, учащийся более глубоко познает и свою собственную культуру. Представители данной концепции – П.Бателаан, Г.Ауернхаймер, В.Нике и др. Также существует и концепция *глобального образования*, которая возникла в США в 70-е гг. XX в. (Р.Хенви, М.Боткин).

Следует отметить, что межкультурное образование и обучение возможны при опоре на **межкультурное воспитание** как на *подготовку* к жизни в плюралистическом и поликультурном обществе, состоящем из людей разных культур, разных национально-культурных установок и ценностных оснований, разной этической модели поведения.

В данном исследовании **мы, во-первых**, будем **придерживаться термина, межкультурное образование**, наиболее полно, с нашей точки зрения, отражающего *большой спектр возникающих проблем и способов их решения*. *Во-вторых*, в нашем исследовании будем *опираться на интегративный подход, сочетая принципы как межкультурной, так и этнокультурной образовательных систем*. Это объясняется тем, что в условиях этнокультурного образования развитие и воспитание обучающегося предполагает, что обучение формирует национальную концептосферу личности, развитие личности с позиции «Я»: *индивидуальность, представитель этнонационального сообщества, житель поликультурного города, гражданин своей страны и гражданин Мира*. Здесь **становится очевидной ведущая роль всемирной литературы – совокупности всех национальных литератур – в сохранении национально-культурного богатства** человечества. А *общие цели* межкультурного образования предполагают через диалог, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции, преодоление этноцентрической фиксации, что ведёт учащихся к толерантности,

признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению – и этим к взаимному обогащению всех культур, составляющих общество.

В то же время, следует обратить внимание, что во многих странах мира также получил распространение социокультурный подход, который можно было бы назвать *межкультурным просвещением*, при котором предполагается преимущественная ориентация на *получение информации о другой стране*. Общей структурой этой модели являются: ▪ просвещение (знакомство с историей страны, обычаями, традициями); ▪ ориентирование (общее знакомство с нормами, ценностями инокультурной группы); ▪ инструктаж (концентрация на отдельных аспектах налаживания межличностных контактов в новом окружении). Подобный социокультурный компонент является ядром в лингвострановедении. Данная модель эффективна, но, с нашей точки зрения, *для утилитарных целей*, и недостаточна для формирования действительно действенной межкультурной коммуникации. Мы принимаем позицию А.Бердичевского, который отмечает опасность «страноведенизации» процесса межкультурного образования, так как в этом случае «Страноведение представляет типичное в общем явлении (культуре), а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры. В контакте с незнакомым, «чужим» выделяется именно индивидуальное, а не стереотипное представление о данном народе, данной стране и культуре. Межкультурный диалог, как средство и цель обучения, направлен не на кажущееся объективным выяснение различающихся культурных фонов общающихся, а на *обмен личным опытом* в условиях этих культурных фонов, благодаря чему и достигается взаимопонимание» [247].

Следует отметить, что *основная идея всех* выше перечисленных концепций (мультикультурное, поликультурное, этнокультурное, межкультурное образование) – *воспитание толерантного отношения к культурам*, отличным от собственной, и приобщение к мировым гуманистическим ценностям (прав человека, свобод, плюрализма, демократии). В процессе сосуществования и столкновения различных культурных миров современная встреча культур формирует потребность в совместном и совместимом знании других культур, что позволяет снять возможные негативные стереотипы и клише. В этой связи большое значение уделяется *толерантности* – чувству терпимости и уважительного отношения к культуре и мнениям других людей, готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия, но без ущемления собственных интересов. В силу этого, приоритетными целями и задачами современного образования является *воспитание* граждан правового демократического государства, обладающих высокой нравственностью и проявляющих толерантность, – национальную и религиозную

терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, формирование культуры мира и межличностных отношений. В основе – позитивный образ своей культурной группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам. Толерантность – это формула совместного проживания» в поликультурных и многонациональных обществах. В Декларации принципов толерантности, принятой Государствами – членами Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, в Париже на XXVIII сессии Генеральной конференции 25 октября – 16 ноября 1995 года, сказано, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. <...> Толерантность – это гармония в многообразии. <...> Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива. <...> Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями» [58]. Толерантность допускает сосуществование разных ценностных ориентиров. Однако толерантность нельзя при этом сводить к *неразличению* критериев добра и зла.

Диалог – важнейший методологический принцип понимания культуры. Проблема соприкосновения двух различных национальных миров, их отталкивания и притяжения не проста, поэтому *диалог литератур* помогает воспитать не просто национальную терпимость, а уважение к другому народу через его культуру. *Диалог культур* – постоянно действующий фактор практически всех сфер человеческой деятельности, современной жизни. Но актуальной задачей является *налаживание успешного и продуктивного межкультурного диалога* во всех областях жизнедеятельности.

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 – родной и иностранной» [137, с. 43]. Для нас существенно, что диалог, в тоже время, – это средство формирования и развития **межкультурной компетенции, которая формируется именно в процессе диалогического общения.**

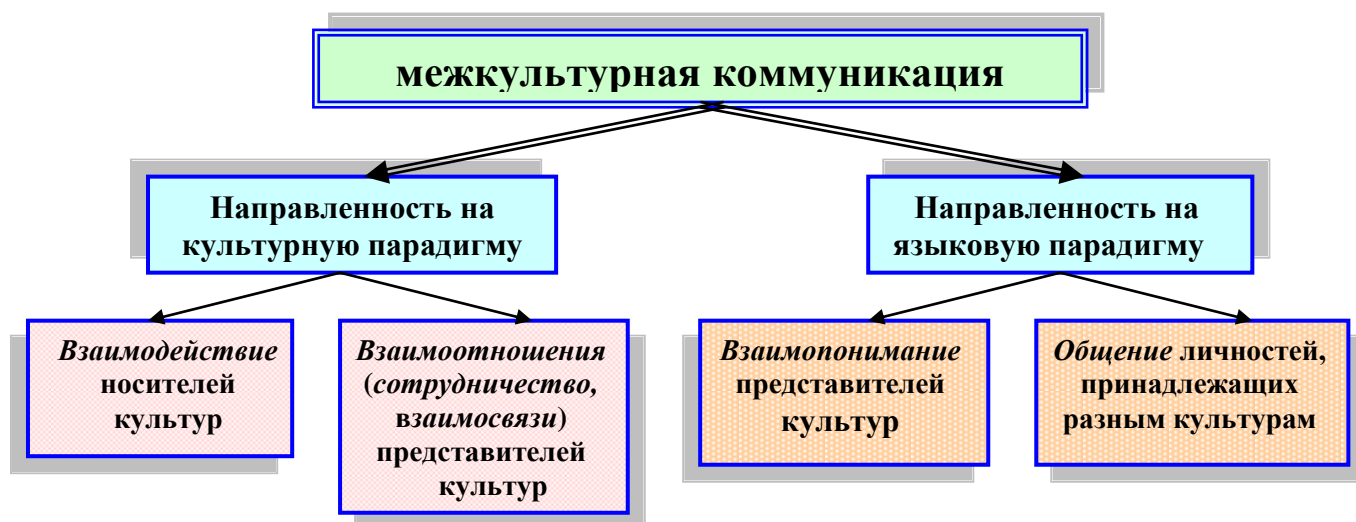
1.3 Эволюция понятия «межкультурная компетенция» в научной литературе

Сущностью *современного образования* являются *диалог и коммуникативность* как постоянная ситуация взаимодействия представителей культур друг с другом, обмена взглядами, позициями. В аспекте межкультурного образования и обучения и для решения возникших проблем общения и адекватного понимания людьми разных национальных культур друг друга особую роль приобретает такое понятие, как *межкультурная коммуникация*.

Если **коммуникация** – это «акт общения, связь между двумя или более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц» [165], т.е. это общение между людьми, которые, как правило, принадлежат к одной культуре, то коммуникация между представителями *разных культурных традиций* получила название **межкультурной коммуникации**. Впервые понятие межкультурной коммуникации было сформулировано в работе Э.Холла и Г.Трейдера «Культура и коммуникация. Модель анализа» в 1954 году. «Межкультурная коммуникация – область, изучающая взаимодействие индивидов с различными образцами исторически производного поведения, межкультурная коммуникация – взаимодействие сторон с разным опытом, межкультурная коммуникация – это такой вид коммуникации, в котором отправитель и получатель принадлежат разным культурам». [Samovar, Porter]. Э.Холл дает общий анализ взаимосвязи коммуникации и культуры, при этом происходит: а) сдвиг от однокультурного фокуса к би-культурному сопоставлению, б) понятие культуры с макроуровня может переходить к микроуровню, в) обозначена связь культуры с коммуникативным процессом, г) установлена роль культуры во влиянии на человеческое поведение [239]. Таким образом, в основе межкультурной коммуникации лежит идея о взаимодействии базовых элементов культуры: ценностей, норм, установок, языковых кодов, концептов.

Существуют несколько точек зрения на природу межкультурной коммуникации. *Первая* точка зрения декларируется в тех работах, в которых межкультурная коммуникация характеризуется, прежде всего, как *взаимодействие культур* (В.П.Фурманова, М.Г.Корочкина, И.А.Стернин, И.Н.Халеева, Е.Д.Головлёва, А.П.Садохин, Т.Г.Грушевицкая, А.В.Новицкая и др.). Взгляды исследователей этой группы сводятся к определению межкультурной коммуникации как процесса, при котором происходит *непосредственное взаимодействие культур*, и данный процесс осуществляется в рамках несовпадающих (частично, в существенной степени, а иногда и полностью) национальных стереотипов мышления и поведения, что существенно влияет на взаимоотношение сторон в коммуникации. *Вторая* точка зрения оформляется в работах Н.В.Филипповой и

И.П.Поповой, которые рассматривают межкультурную коммуникацию как *взаимодействие представителей культур*. Третьей позицией можно считать взгляды С.Г.Тер-Минасовой, С.В.Сомовой, А.Н.Щукина, Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова и др., которые добавляют к этому определению необходимость *«адекватного взаимопонимания»* [31, с.26], т.е. делается упор на *успешность* коммуникации. Убеждения *четвёртой* группы учёных обнаруживаются в работах исследователей Д.Б.Гудкова и Н.Н.Трошиной, которые рассматривают межкультурную коммуникацию как *общение людей*, представляющих разные культуры. Если Н.Н.Трошина понимает под межкультурной коммуникацией *«общение носителей разных культур (и обычно разных языков)»* [190, с.66], то Д.Б.Гудков определяет межкультурную коммуникацию как *«общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам»* [51, с.51]. Пятой точкой зрения можно считать представления Н.Д.Гальсковой, Н.И.Гез, которые трактуют межкультурную коммуникацию как *«процесс общения участников диалога»* [36], выделяя обмен информацией как важную характеристику межкультурной коммуникации. Приведенные трактовки межкультурной коммуникации различаются тем, что *одни* из них ориентированы на *язык*, когда доминирует представление, что в межкультурной коммуникации главное именно *общение* людей и обмен информацией, а *другие* – *культуру*, когда доминирует представление, что межкультурную коммуникацию следует рассматривать как взаимодействие *представителей разных культур*, которые лишь концептуализируются разными языковыми системами (Фигура 1.3.).



Фигура.1.3. Точки зрения на природу межкультурной коммуникации

Педагогическая интерпретация межкультурной коммуникации предполагает развитие способности понимать общее и различное между родной и неродной культурами в целях совершенствования свойств межкультурно ориентированной личности. «Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур

каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами» [43, с.26]. Смысловой центр, вокруг которого сфокусированы все интерпретации сущности межкультурной коммуникации, – это идея «взаимности» действий разноязычных и разнокультурных коммуникантов: их взаимосвязь, взаимодействие, взаимоотношение, взаимопонимание. Участники коммуникации осознают факт принадлежности друг друга к иной культуре. Межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Исследователь Н.С.Смирнова справедливо указывает, что «межкультурная коммуникация успешна тогда, когда мнения и суждения относительно чужой культуры находят подтверждение у ее представителей» [170, с.14]. С нашей точки зрения – это основополагающее положение, потому что в противном случае, когда нет подтверждения у носителей культуры, то действуют стереотипы и предрассудки. Необходимо отметить большое значение исследования процесса межкультурной коммуникации для практики, и, прежде всего, для образования, которое, как известно, является мощным каналом культуры.

Следует также иметь в виду, что не любое общение на неродном языке является межкультурным, это, безусловно, коммуникация, но не межкультурный диалог. Коммуникация подразумевает процесс обмена информацией, но не указывает на цель данного процесса. Межкультурная коммуникация (межкультурное взаимодействие) направлена на взаимное познание, обогащение опытом культурного и духовного развития, снятие барьеров, умение понимать и главное принимать чужую культуру.

Таким образом, **мы определяем межкультурную коммуникацию как способность взаимодействовать с носителями другой культуры на основе учета их ценностей, норм, представлений, как взаимоотношения сотрудничества представителей разных культур, как умение выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на макро- и микроуровнях и как адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.**

При рассмотрении проблем, возникающих в процессе межкультурной коммуникации, особо важной является **проблема «своего», «другого» и «чужого»**. Незнакомое и неизвестное часто воспринимается индивидуумом как *альтернатива* «своему». Однако, если человек к какому-либо явлению, не относящемуся к его культуре, относится *без оценочных подходов «хорошо-плохо»*, то такая альтернатива и получила название «*другого*». Исходя из этого, исследователи считают, что в межкультурном взаимодействии имеются *две основные бинарные оппозиции*: «свой-чужой» и «свой-другой». Именно

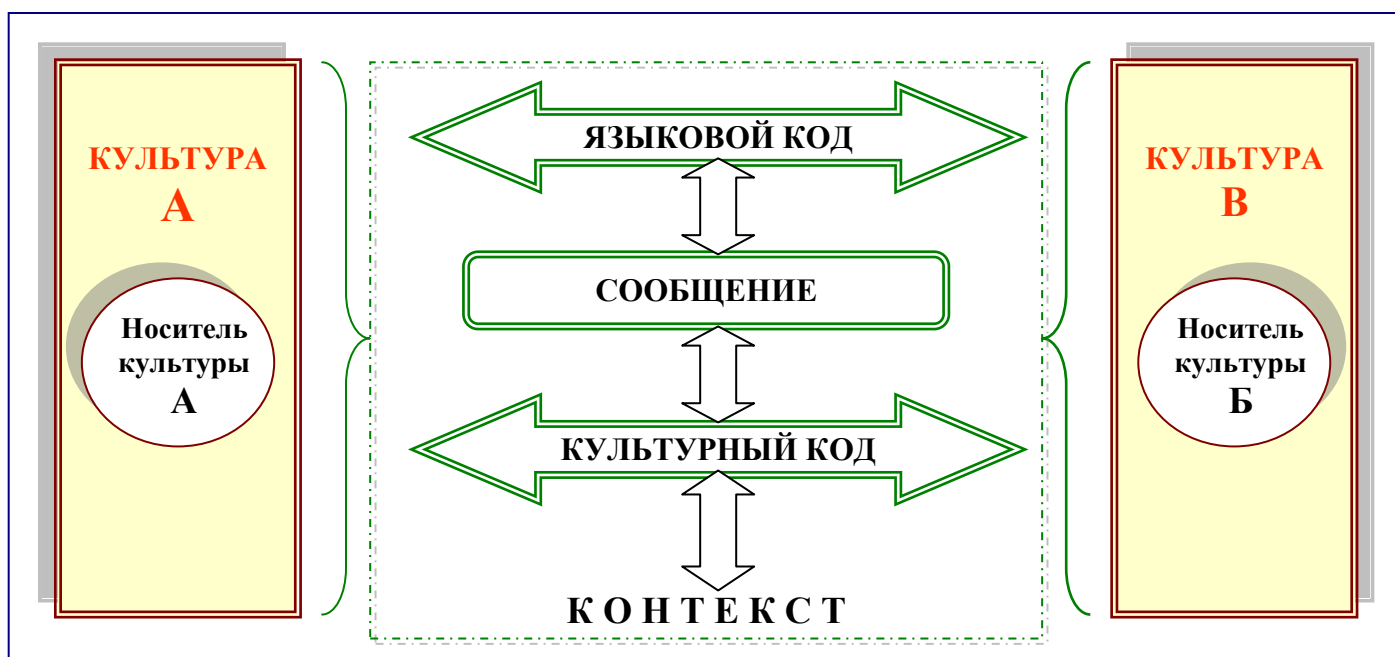
оппозиция «свой-другой» исключает возможность конфликта, и при ней возможен межкультурный диалог. *Концепт «свой-чужой» является базовым в культуре.* Н.Мишати́на утверждает, что «в основе диалога культур – моделирование ключевого концепта национального мировоззрения и мироощущения "свои-чужие" (с заменой имени базового концепта "свои-чужие" на "мы-другие"). Речь идёт, во-первых, о представлении "своих" о месте среди "других" (оппозиция "мы"- "другие"), во-вторых, об осознании своих национально-культурных ценностей как отражения ментальности». [129, с. 37]. Однако мы уверены, что содержательное наполнение принципа «свой-чужой» можно представить в следующей **расширенной нами формуле – «свой-иной-другой-чужой».** *Свой* – соплеменник, единове́рец. *Иной* – иноплеменник, но – единове́рец. *Другой* – иноплеменник и иновере́ц, но *уважаемой* культуры. («Нет, я не Байрон, я другой,... // Как он, гонимый миром странник, // Но только с русской душой» – Лермонтов). Для кого-то – это будут, например, американцы или японцы. В Индии, избавившись от колониального господства Англии, не думают отказываться от английского языка и литературы. А в бывших советских республиках иная ситуация. В таких случаях, *чужой* – это человек, **непринятой национальной культуры из-за стереотипов восприятия.** Следует также иметь в виду, что методологические схемы осмысления отношения «свой-чужой» таковы: представление о «своем» возникает на базе выявления отличий от «чужих», но на наш взгляд, в основе (идеале) должен стоять принцип дифференциации «свой-чужой» – для сравнения, но не для отторжения. Человек, лишь сталкиваясь с непохожим национально-культурным миром, в том числе в его повседневном бытовании, задумывается об отличиях и их причинах, пытается их понять.

В многочисленных современных исследованиях (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров, И.Н.Халеева, С.Г.Тер-Минасова, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез и др.) высказана твёрдая убеждё́нность, что успешность межкультурной коммуникации возможна на базе изучения иностранных языков. В исследованиях в основном обращается внимание лишь на «механизм языкового образования». Однако изучение процесса межкультурной коммуникации показало, что *только* владение иностранным языком для преодоления проблем взаимодействия между представителями разных культур явно **недостаточно,** поскольку в ней интегрированы помимо **языкового кода** и собственно **культурный код** – экстралингвистический. Проникнуть в суть процесса межкультурной коммуникации возможно, лишь уяснив содержание компонентов этих кодов. С этим приходится сегодня согласиться многим учёным. А.П.Садохин отмечает в одном из своих исследований, что «в настоящее время изучением тех или иных аспектов межкультурной коммуникации занимается целая группа гуманитарных наук: культурология, коммуникативистика,

социология культуры, лингвокультурология, этнопсихология и др. <...> Однако большинство из этих изданий написаны лингвистами, которые весь процесс межкультурной коммуникации сводят преимущественно к языковому общению, что само по себе существенно сокращает реальное поле межкультурной коммуникации, оставляя вне внимания ее культурно-антропологическую часть, которая, как показывает практика, является не менее важной, чем лингвистическая» [157, с. 127]. Как справедливо указывает И.Плужник, «несмотря на то, что язык и другие компоненты эксплицитного слоя находятся на поверхности, их культурное значение невидимо и не может быть правильно интерпретировано представителями другой культуры без понимания сущностных, внешне не наблюдаемых составляющих культуры: ценностей, ценностных ориентаций, базовых представлений и норм. <...> Ценности объективны. <...> Они влияют на выбор языковых средств, речевого стиля, регулируют коммуникативные действия человека, образ мышления, установки, эмоции и чувства, которые лежат в основе поведения» [140].

Межкультурная коммуникация реализуется в актах межкультурно-коммуникативной ситуации. Участниками такого акта являются коммуниканты – представители *разных национально-культурных традиций и ценностных оснований* – носители культуры А и культуры Б, которые обмениваются определённой информацией. Для успешного понимания оба носителя должны владеть **языковым кодом** – это знание вербально-семантической структуры изучаемого языка, владение системой правил языка, системой понятий для определения адекватности эквивалентных соответствий. Языковой код является важной составляющей культуры и во многом формирует мировидение – «картину мира». Сведения, сообщаемые в процессе общения/диалога, – это **сообщение**. Однако, знание языка *недостаточно* для успешного освоения культуры, необходимо владение культурным кодом, поэтому, важным элементом акта межкультурной коммуникации является **культурный код** – понимание/осознание национально-культурных ценностей и норм, их проявления в культурно-специфических особенностях поведения людей иной национальной идентичности. Информация, составляющая основу коммуникации, существует *не* изолированно, а в макро- и микро контексте, на фоне определенной картины мира, которая формируется в течение всей жизни индивидуума, поэтому особенно существенен **контекст**. Сам термин «контекст» используется в теории межкультурной коммуникации двояко. Эта двойственность, в частности, хорошо отражена в работах Э.Холла. С его точки зрения, «понятие контекста связано с двумя совершенно различными, хотя и взаимосвязанными процессами, один из которых осуществляется внутри организма человека, а другой – вне его. *Внутренний* контекст включает прошлый опыт коммуниканта, запрограммированный в его сознании и структуре нервной системы.

Под *внешним* контекстом, в свою очередь, подразумевается физическое окружение, а также иная информация, имплицитно содержащаяся в коммуникативном взаимодействии, включая характер межличностных взаимоотношений между коммуникантами и социальные обстоятельства общения» [103, с.49] (Фигура 1.4).



Фигура 1.4. Акт межкультурно-коммуникативной ситуации

Готовность к межкультурному взаимодействию следует рассматривать в контексте **компетентностного** подхода к образованию. **Джон Равен**, которого считают одним из авторов *компетентностного* подхода в английском образовании, высказывался в том смысле, что современное общество и современная организация остро нуждаются в людях, которые готовы и, главное, умеют работать. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. **Компетентность** подразумевает, помимо профессиональных знаний и умений, ряд других компонентов, выступающих и как *качества личности*, абсолютно необходимые сегодня любому специалисту. Это такие качества, как умение вести диалог, коммуникабельность, сотрудничество. В условиях расширения межкультурных связей приобретают особую значимость и такие качества личности, как взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Дж. Равен, в структуре компетентности выделяет *два* компонента: общую компетентность (ценности, мотивации, поведение), и компетентность, для успешной самореализации в социуме вне зависимости от профессиональной деятельности. Компетентность – это *интегральная характеристика* знаний, умений и способностей студентов, позволяющая адекватно оценить определенную ситуацию в окружающем мире,

высказать авторитетное мнение о ней или принять необходимое решение. Большинство российских авторов (А.М.Аронов, В.С.Безрукова, А.Н.Дахин, В.А.Демин, Н.А.Переломова, П.В.Симонов, В.М.Шепель и др.) понимают под компетенцией определённый набор знаний, умений, навыков, личностных качеств, опыта в конкретной сфере деятельности, связанный с качественным освоением содержания образования.

В то же время, идея компетентностного подхода вызывает и *дискуссию*. В первую очередь нужно отметить, что при переводе слова «competence» *два русских перевода-кальки: «компетентность» и «компетенция» вызвали дополнительные осложнения и споры*. Если, замечает А.Бермус, в российской педагогической культуре «понятия *компетентности* и *компетенции* трактуются классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, *компетентность в западной культуре* рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг» [248]. Однако, как отмечает тот же А.Г.Бермус, «если обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит *действие, операция*, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но – с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не *естественные феномены*, которые должны быть *опознаны, описаны и классифицированы*, но – *рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией* (планы, отчеты, аналитические записки)» [248].

Ряд учёных (А.Садохин, А.В.Хуторской, Т.Любова и др.) [157; 158; 293; 278] считают необходимым *развести* понятия «компетенция» и «компетентность». Они приходят к выводу, что «понятие "компетенция" выражает содержание того или иного вида деятельности, а понятие "компетентность" – совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания. <...> Исходя из этого, мы рассматриваем *компетентность* как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту эффективно решать вопросы и совершать необходимые действия в какой-либо области жизнедеятельности, а *компетенцию* – как совокупность объективных условий, определяющих возможности и границы реализации компетентности индивида» [158, с. 132]. Иными словами, с позиций компетентностного подхода, *компетенция* есть цель образования. *Компетентность* – обобщенные способности личности и результат образования (Таблица 1.3.).

Таблица 1.3. Корреляция терминов «компетенция» и «компетентность»

Компетенция:	Компетентность:
<i>Цель образования</i>	<i>Результат образования</i>
Совокупность <i>объективных условий</i> , определяющих возможности и границы реализации компетентности	Совокупность <i>качеств личности</i> и её способности
Содержание <i>вида деятельности</i>	Умение и <i>готовность личности</i> к определённым <i>действиям</i> и операциям
Общая <i>способность к действию</i> в конкретной ситуации	Личностное <i>отношение</i> к предмету <i>деятельности</i>

Компетентностный подход рассматривается как одно из оснований *обновления современного образования*, так как позволяет ликвидировать разрыв между когнитивным, деятельностным и личностным уровнями развития будущего специалиста. Данный подход сегодня активно обсуждается многими российскими учёными, например: О.Е.Лебедевым, Е.Я.Коганом, В.В.Лаптевым, А.В.Хуторским, Г.К.Селевко, А.А.Пинским, И.Д.Фруминым и др. В нём отражен такой вид содержания образования, который *не сводится* к знаниево-ориентировочному компоненту, а предлагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Компетентностный подход выдвигает на первое место **не** информативность, *а умение решать проблемы*, возникающие в различных ситуациях. *Понимание* и *умение* – центральные понятия при компетентностном подходе (Таблица 1.4.).

Таблица 1.4. Содержательное наполнение понятий «убеждение/понимание», «умение», «знание»

Убеждение, понимание – эмпирическое мышление	инструмент для формирования умения
Умение – социальное действие	действие в деятельности
Знание – теоретическое мышление	инструмент в формировании навыка

Необходимым условием формирования компетенций является изменение целеполагания обучения. При *традиционном* подходе цели обучения – это *знания, умения, навыки*. При **компетентностном** подходе – формирование *положительной мотивации* к обучению, к освоению выбранной профессии, и формирование профессиональных компетенций (профессионально значимых личных качеств). Компетенции: *Ценностное отношение* → каково отношение к тому, что узнано и сформировано. *Умения-навыки* → что сформировал (а что *должен* был). *Знания* → что узнал (а что *должен* был).

Ключевые компетенции, принятые Советом Европы в 1996 году, Берн Mr Walo Nutmacher в документе под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [283; 293; 241, с. 46; 77, с.7], следующие:

1. политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

2. компетенции, связанные с жизнью в *многокультурном обществе* – толерантность. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить молодых людей *межкультурными компетенциями*, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий»;

3. компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией (*коммуникативная*), которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

4. компетенции, связанные с возрастанием *информатизации* общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

5. способность *учиться* на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Европейского выпускника должны отличать его умения жить в многонациональном обществе, способность вместе жить и работать с людьми чужой культуры, языка и религии.

Также важным является и документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [244]. В нём отражён итог работы экспертов стран Совета Европы, начатой еще в 1971 году по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы, коммуникативная компетенция состоит из *трех* компонентов: *лингвистического*, *социолингвистического* и *прагматического*. При этом *социолингвистический* компонент, определяемый *социокультурными* условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. *Прагматический* компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикация и др.) [241, с. 108]. Он также связан со знаниями принципов пользователем/учащегося, согласно которым сообщения организованы, структурированы и

организованы, могут использоваться для выполнения коммуникативных функций [241, с. 123].

В контексте «общевропейских компетенций владения иностранным языком» в иноязычной коммуникативной компетенции зарубежные исследователи выделяют от *трех до шести* базовых компонентов. Описание коммуникативной компетенции было дано Ван Эком на основе спецификаций Совета Европы [238; 237]. Он расписал все компоненты и считал, что коммуникативную компетенцию образуют следующие компоненты: ♦ *лингвистическая компетенция* (знание словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых словарные единицы преобразуются в осмысленные высказывания); ♦ *социолингвистическая компетенция* – это способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией; ♦ *дискурсивная* – способность понять и достичь связности отдельных высказываний; ♦ *стратегическая компетенция* – способность использовать вербальные и невербальные средства или стратегии для заполнения пробелов в знаниях пользователя; ♦ *социокультурная компетенция* – это способность к ведению диалога культур, т.е. это знания о реалиях, обычаях, нравах, традициях страны изучаемого языка. Это готовность к восприятию национальной культуры и взаимодействие с их носителями. Это навыки и знания особенностей коммуникативного поведения; ♦ *социальная компетенция* – это способность и желание взаимодействовать с другими коммуникантами, отказ от стереотипов и проявление толерантности к представителям другой национальности (Фигура 1.5.).



Фигура 1.5. Состав коммуникативной компетенции по Ван Эку

Социокультурный концепт занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации. Поэтому представляет интерес **социокультурная компетенция** – компонент коммуникативной компетенции и её **корреляция** с межкультурной компетенцией. «Социокультурная компетенция – одна из составляющих коммуникативной компетенции, понимаемой как способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка» [241].

«Социокультурная компетенция представляет собой совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению» [183, с. 12-18]. В социокультурной компетенции выделяются следующие составные части: • *лингвострановедческие знания* – лексические единицы с национально-культурной семантикой и умения применения их в межкультурном общении; • *социально-психологические знания* – владение знаниями о национально-специфических моделях поведения с использованием коммуникативной лексики, принятой в данной среде; • *культурологические знания* – это знания историко-культурного, этнокультурного, социокультурного фона и умения их использовать для взаимопонимания.

Итак, социокультурная компетенция подразумевает *знакомство* с национально-культурной спецификой *речевого поведения* и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые соответствуют *порождению и восприятию речи* с точки зрения носителей языка. Под социокультурной компетенцией понимается владение и эффективное использование исторической, социальной и культурной информации в процессе *общения* с носителями изучаемого языка. Социокультурная компетенция – это знание социокультурного контекста *использования иностранного языка и умение в данном контексте общаться*.

Однако даже достаточный объём *иноязычных* знаний, сведений о культурном фоне и готовность к чисто речевому общению, т.е. владение социокультурной компетенцией, может не обеспечить успеха в межкультурной коммуникации, если будет присутствовать **недостаточное умение использовать знания** в межкультурной коммуникации.

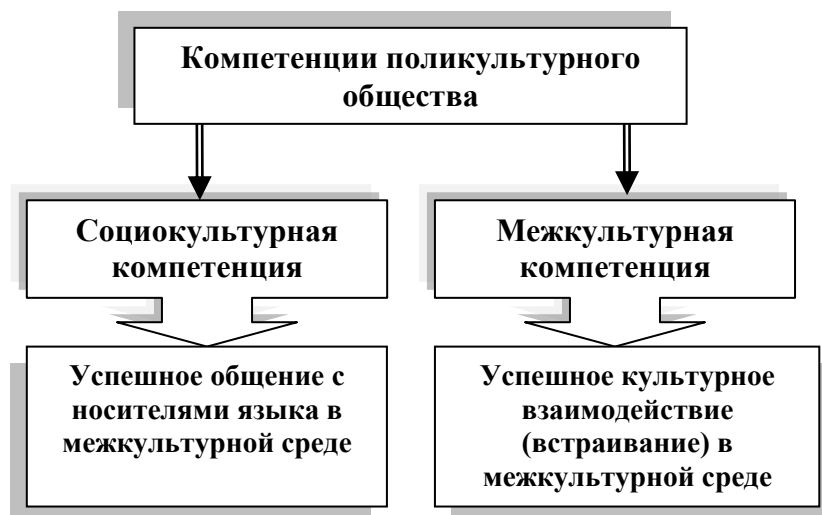
Многие исследователи *сближают понятийное поле* межкультурной и социокультурной компетенций, полагают социокультурную компетенцию как *часть межкультурной компетенции*. Так, А.П.Садохин обозначает своё понимание «термина "межкультурная компетентность", понимаемый автором как социокультурное качество личности, необходимое для ее адаптации к инокультурным условиям, для успешного и эффективного межкультурного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур» [157; 158].

Различия между действительно близкими компетенциями обнаруживаются в характере знаний, навыков и умений, которыми оперирует личность, *в целях* использования этих знаний, навыков и умений, в ценностных ориентациях, установках и мотивациях.

Так *социокультурная компетенция* обнаруживается в том, как говорящий (слушающий) оперирует знаниями, навыками и умениями в *процессе порождения или восприятия иноязычных речевых произведений*: как он *владеет способами применения*

языка (правильное употребление национально-маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения и т.д.), а также в тех способностях и качествах, которые могут быть развиты в процессе межкультурной коммуникации [см. 160, с. 98; 183, с. 12-18].

Межкультурная компетенция обнаруживается в том, как участник межкультурного взаимодействия оперирует знаниями, навыками и умениями на всех уровнях (в том числе и невербальном): вначале для *адаптации в межкультурную среду, а затем для встраивания и проживания в межкультурной среде*. Знания включают жизненные привычки, нравы, обычаи, установки данного социума, формирующие индивидуальные и групповые установки; индивидуальные мотивации, формы поведения, невербальные компоненты (жесты, мимика), национально – культурные традиции, система ценностей. Опыт показывает, что перестроить собственное национальное мышление значительно труднее, чем выучить те или иные лингвистические формы (Фигура 1.6.).



Фигура 1.6. Отличия в направленности социокультурной и межкультурной компетенций

Таким образом, мы можем сделать вывод, что социокультурная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции развивается в основном на занятиях по иностранному языку. А межкультурная компетенция может формироваться и развиваться средствами любого предмета гуманитарного цикла, т.е. на занятиях и в учебной деятельности любого из предметов данного цикла. Межкультурная компетенция делает основной упор на знания о культуре, на умения использовать эти знания и на соответствующие качества личности, сформировавшиеся в результате наличия данной компетенции, ставит цель не простого общения, а умения жить в поликультурной среде.

Термин «**межкультурная компетенция**» вошел в научный оборот в 1970-х и 1980-х годах в Европе и США. Его развивали в своих работах такие ученые как Hammer,

Gudykunst, Wiseman, Ruben, Kealey, Abe и другие. Существуют «два основных подхода к изучению межкультурной компетенции: хронологический и тематический. В основе концепций российских исследователей в основном лежит хронологический подход. Для анализа европейских и американских моделей наиболее продуктивен тематический подход» [23, с.85]. Межкультурная компетентность в *западной* культурной антропологии чаще всего рассматривается в *двух* аспектах: **1)** как способность сформировать в себе чужую культурную идентичность, что предполагает знание языка, ценностей, норм, стандартов поведения другого коммуникативного сообщества. При таком подходе усвоение максимального объема информации и адекватного знания иной культуры является основной целью процесса коммуникации. **2)** Как способность достигать успеха при контактах с представителями иного культурного сообщества даже при недостаточном знании основных элементов культуры своих партнеров. Именно с *этим вариантом* межкультурной компетентности приходится чаще всего сталкиваться в практике коммуникации.

Н.С.Смирнова отмечает, что «межкультурная компетентность *описывает* способность организовывать процесс межкультурного взаимодействия таким образом, чтобы совместный поиск продуктивного решения проблем происходил в обстановке взаимного уважения и согласия, исключающего любого рода непонимание». [170]. А.Садохин утверждает, что «межкультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на быденном, так и на профессиональном уровне» [158, с. 135]. Таким образом, для взаимопонимания необходима совокупность знаний, навыков и умений, общих для всех коммуникантов, а также положительное отношение к наличию разных этнокультурных групп, таким образом, у *межкультурной компетентности* важная роль в обеспечении эффективности коммуникации, особенно межкультурной. Это предполагает готовность вести диалог на основе знания своей и чужой культуры, умение ориентироваться во времени и пространстве партнера, его социальном статусе, в межкультурных различиях, использование различных языковых форм.

Как было показано выше, многие исследователи справедливо обнаруживают смысловые нюансы в синонимично-созвучных терминах «компетентность» и «компетенция». В силу этого для нас также важно рассмотреть подходы к термину «*межкультурная компетенция*».

С 1990-х годов учеными (Byram, Milhouse, Prechtl, Lund, Kim, Bradford и др.) предпринимаются попытки создания различных моделей межкультурной компетенции. До сих пор *не* существует единого определения межкультурной компетенции, что объясняется,

многоаспектностью и многосторонностью данного понятия. Как отмечает Е.В.Волкова, «в зарубежной науке межкультурная компетенция рассматривается с *трёх различных позиций*: с позиции психологии и теории коммуникации, с позиции международного бизнеса и менеджмента и с позиции прикладной лингвистики и теории преподавания иностранных языков [254]. Однако в зависимости от структуры, процесса развития, отражения причинных связей и т.д., учёные Spitzberg и Changnon выделили несколько *типов моделей* межкультурной компетенции [244]:

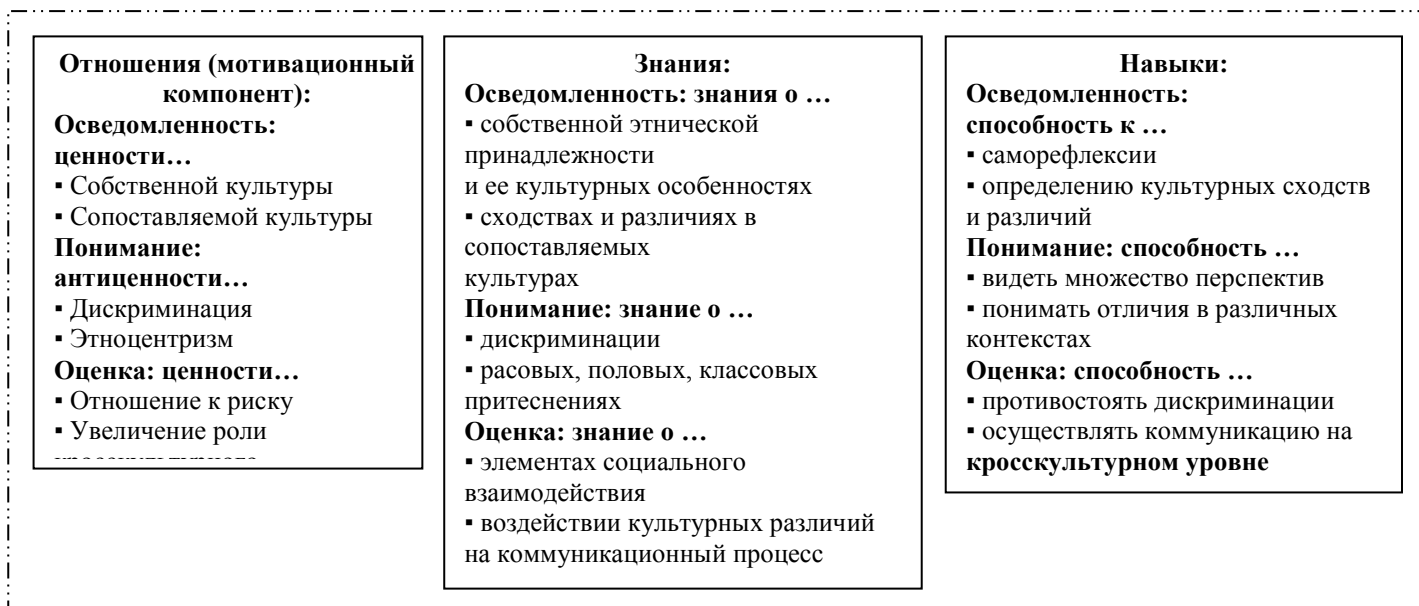
- *структурные или композиционные* модели межкультурной компетенции;
- модели межкультурной компетенции с точки зрения *процесса развития*;
- *адаптационные* модели межкультурной компетенции;
- модели межкультурной компетенции, отражающие *причинную связь*.

Модели межкультурной компетенции, *ориентированные на взаимодействие* (co-orientational models), отражают достижение межкультурной компетенции в процессе взаимодействия [244, с. 10]. Так, в основе **ко-ориентационных моделей**, лежит такой существенный аспект межкультурного взаимодействия как адекватное понимание смысла и значения коммуникативной ситуации [25, с.87]. Таким образом, данные модели межкультурной компетенции, могут быть представлены следующим образом (Фиг.1.7).



Фиг.1.7 Intercultural Competence Model. SOURCE: Byram (1997) [244, с.17].

Хэмилтон (Hamilton), Ричардсон (Richardson) и Шуфонд (Shuford) выделили также и *структурные* или **композиционные** модели межкультурной компетенции (compositional models), которые отражают предполагаемые компоненты межкультурной компетенции, но *не* устанавливают между ними отношений. Значимость таких моделей в том, что они выделили целый ряд связанных с межкультурной компетенцией черт, характеристик и умений [244, с. 10].



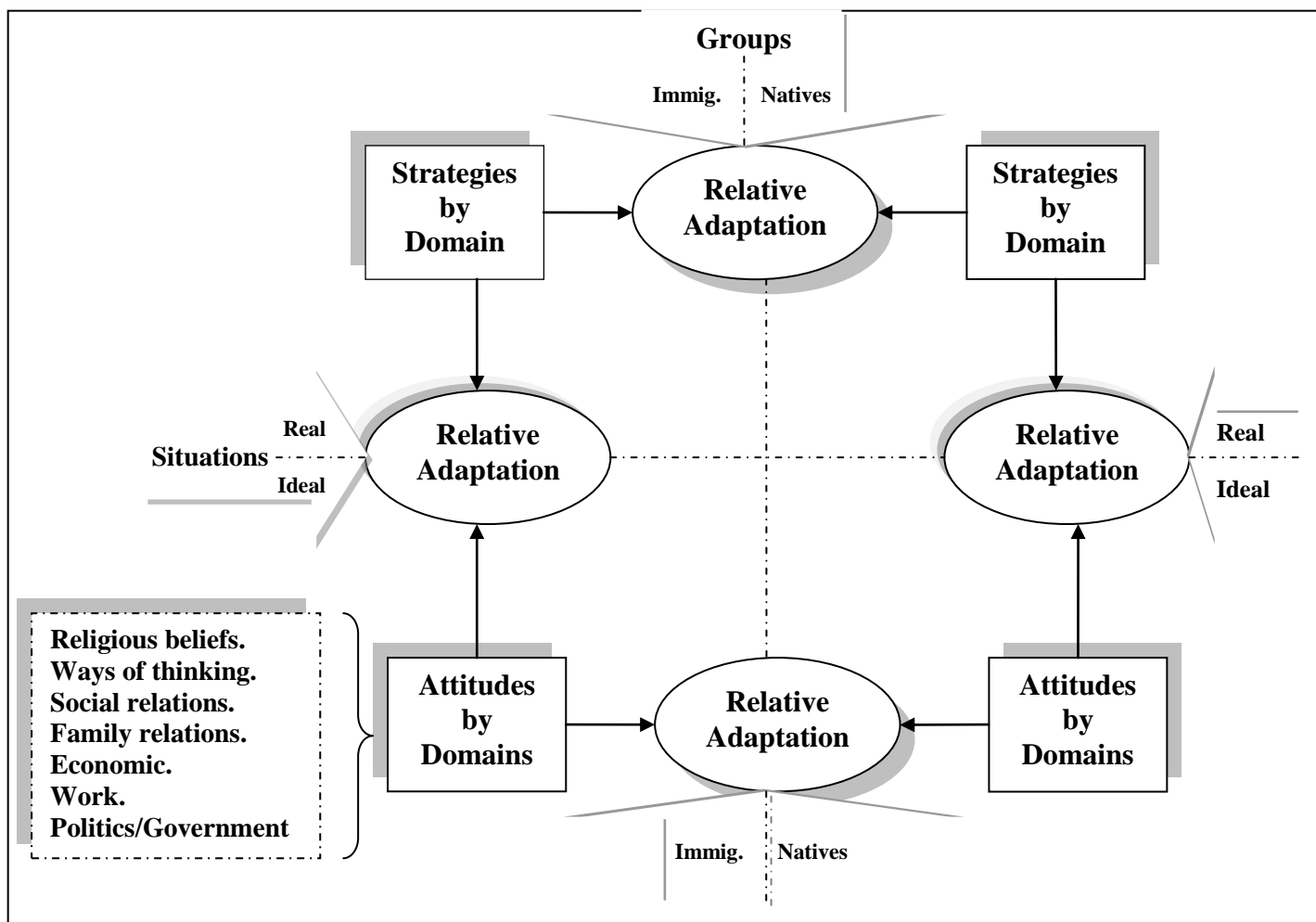
Фиг. 1.8 Модель Хэмилтона (Hamilton), Ричардсона (Richardson) и Шуфорда (Shuford) (1998) [25, с.86]

Исследователями выделяются и модели процесса **развития** межкультурной компетенции (developmental models), они отражают важную роль времени в межкультурном взаимодействии, выделяют стадии формирования межкультурной компетенции [см. 244, с. 10]. Эти же модели обозначаются О.Б.Большаковой и Т.А.Тереховой как *динамические модели* (модели уровневого развития), Процесс развития межкультурной компетентности в данном измерении они рассматривают как динамику развития: 1) индивидуальных характеристик участников взаимодействия; 2) межличностных отношений между участниками взаимодействия; 3) целостной системы, как на индивидуальном, так и на межличностном уровне» [25, с. 94]. Таким образом, если суммировать взгляды на этот тип модели межкультурной компетенции, то она будет представлена следующим образом.



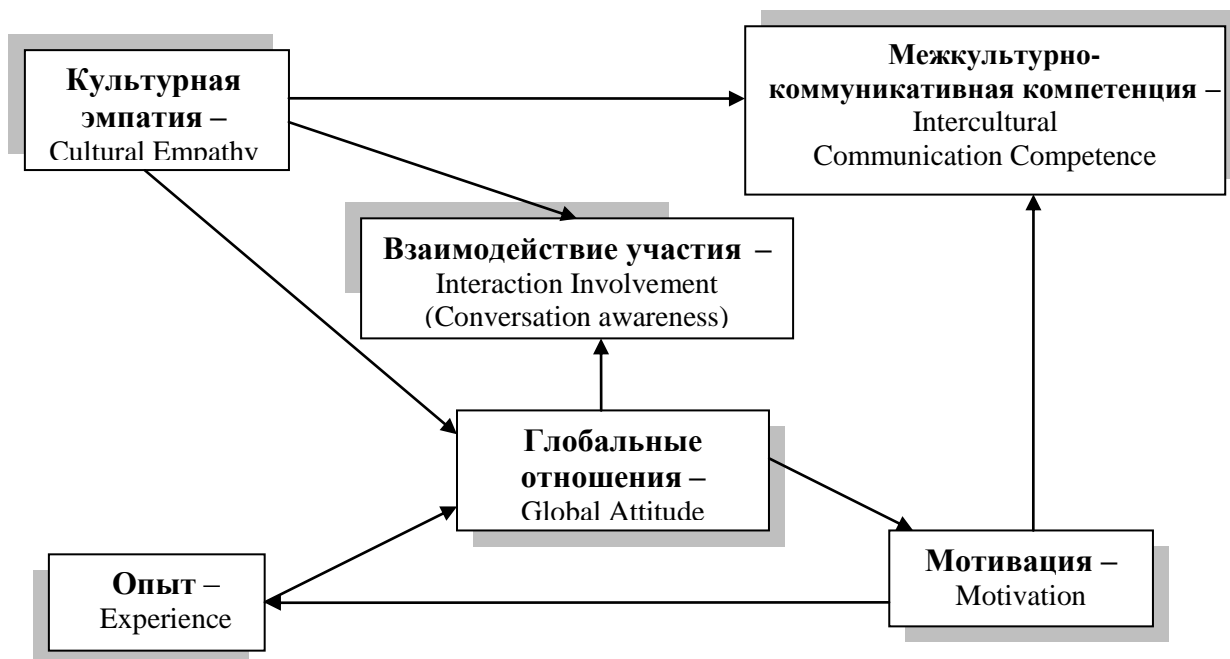
Фиг.1.9. Intercultural Maturity Model. SOURCE: Adapted from King and Baxter Magolda (2005) [244, с. 22]

Исследователи Brian H. Spitzberg and Gabrielle Changnon посчитали важным выделить адаптационные модели межкультурной компетенции (adaptational models), показав, что они «отражают несколько сторон межкультурного взаимодействия и подчеркивают взаимозависимость и взаимную адаптацию всех сторон» [244, с. 10] (Фиг.1.10.).



Фиг.1.10. Relative Acculturation Extended Model. SOURCE: Adapted visualization from Navas et al. (2005) [244, с.28]

Следует обозначить ещё один важный тип моделей, т.к. он высвечивает причинную связь и процесс (causal process models). Такие модели отражают *специфику* отношений между компонентами межкультурной компетенции. Как полагают исследователи, данные модели придают межкультурной компетенции более чёткую структуру, их используют при тестировании и оценке межкультурной компетенции [244, с. 10].



Фиг. 1.11 Model of Intercultural Communication Competence SOURCE: Adapted visualization from Arasaratnam (2008) [244, с. 29]

В то же время ряд учёных полагает, что более совершенную модель межкультурной компетенции предлагает К.Кнапп. Автор определяет её, как «способность достигать в равной степени успешного понимания как представителей других культур и коммуникационных сообществ, так и представителей своей культуры» [267, с. 62-93]. Исследователь выделяет следующие компоненты межкультурной компетенции:

- знание моделей и коммуникативных действий и их интерпретации как в своей собственной, так и в изучаемой культуре, а также в языке;
- 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, т.е. для решения возникающих в процессе коммуникации трений и проблем;
- способность и готовность к принятию межкультурной перспективы [см. 267, с. 62-93]

Основным достоинством данного подхода считается выделение двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способность понимать родную и чужую культуру.

В российской науке, как отмечает Е.В.Волкова, межкультурная компетенция «традиционно рассматривается как часть (иноязычной) коммуникативной компетенции языковой личности. <...> В российской науке существуют два подхода к определению сущности межкультурной компетенции: межкультурная компетенция рассматривается как

отдельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции или рассматривается межкультурная составляющая каждого компонента иноязычной коммуникативной компетенции» [254].

Таким образом, *большинство* моделей межкультурной компетенции **ориентированы на язык**.

Российский учёный О.А.Шабанов отмечает, что в «структурном плане межкультурная компетенция представляется как единство ее составляющих компонентов: *мотивационно-ценностного* (включает в себя внутренние (осознанные и неосознанные) потребности к познанию, изучению иной культуры, сравнению с родной культурой, а также ценностные ориентации, на основе которых строится поведение индивида в ситуациях межкультурного общения); *когнитивного* (включает в себя совокупность общекультурологических знаний, умений и навыков, способов деятельности, необходимых для познания инокультурной действительности, а также культурноспецифических знаний, умений и навыков в иностранном языке); *аффективного* (т.к. гармоничное развитие личности возможно лишь в интегративном единстве рационального и эмоционально-чувственного) и *конативного* (как результирующий показатель сформированности межкультурной компетенции)» [294].

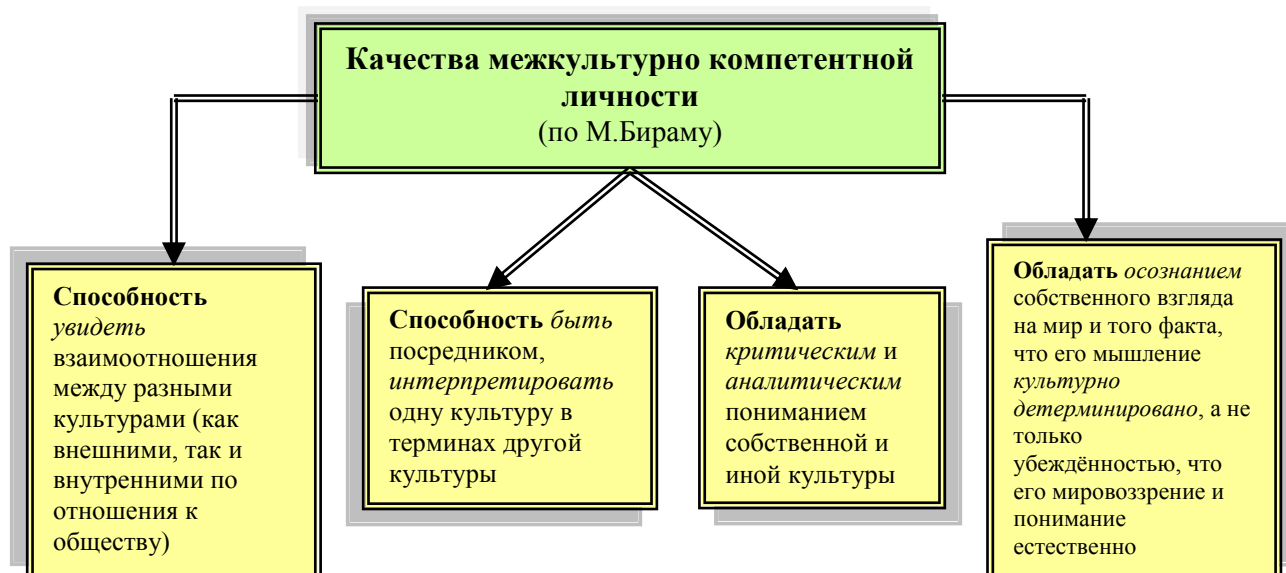
Мы со своей стороны, говоря о *структуре межкультурной компетенции*, будем исходить из модели, разработанной М.Бирамом. Наш выбор объясняется тем, что *элементы структуры* межкультурной компетенции, разработанной М.Бирамом, являются, на наш взгляд, достаточно *полными* и охватывают *различные качества, способности и умения личности*. Также данная модель считается базовой для достаточно многочисленных в западной научной литературе исследований способов формирования межкультурной компетенции. Согласно М.Бираму, *межкультурная компетенция состоит* из следующих **пяти** элементов [см. 236, с. 10]. Представим наглядно эту модель в таблице 1.5.

Таблица 1.5. Модель межкультурной компетенции М.Бирама:

УСТАНОВКИ	Любознательность, открытость, готовность отбросить предубеждения в отношении, как чужой, так и родной культуры.
ЗНАНИЯ	Представление о социальных группах, их характеристиках и функционировании в обществе в родной стране и стране собеседника, об общих процессах социального и личностного взаимодействия.
УМЕНИЯ	Способность понять и интерпретировать документ или событие другой культуры и соотнести с явлениями родной.
УМЕНИЯ ПОЗНАНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	Способность усваивать новые знания о культурах и их практических проявлениях, а также использовать свои знания, установки и умения на практике в ситуациях реального общения.

КРИТИЧЕСКОЕ ОСОЗНАНИЕ КУЛЬТУРЫ	Способность критически, на основе определенных критериев, оценивать деятельность и ее результаты в собственной и иной культурах.

В процессе межкультурной коммуникации должна сформироваться межкультурная личность. Такая личность способна к трансформации [101, с. 102-115; 275,], она умеет встраиваться в межкультурную (поликультурную) среду, ориентироваться на окружающих и готова к успешному межкультурному общению. Межкультурная личность – это наиболее приемлемая модель развития индивидуума в современном поликультурном глобальном мире. Однако очевидно, чтобы стать такой личностью нужно *обладать межкультурной компетенцией*. Исходя из этого, качества межкультурно компетентной личности мы можем представить в виде следующей схемы (Фиг. 1.12.):



Фиг. 1.12. Качества межкультурной личности по М.Бираму

Исследователь А.П.Садохин считает, что содержание межкультурной компетенции можно разделить на три группы элементов – *аффективные, когнитивные и процессуальные*. К *аффективным* элементам относятся *эмпатия и толерантность*. К группе *когнитивных* элементов относят культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры. *Процессуальные* элементы межкультурной компетентности представляют собой стратегии, конкретно применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов [158, с. 135]

М.С.Гвоздева отмечает, что в межкультурной компетенции «можно выделить *три глобальные темы*: 1) способность инициировать и поддерживать отношения; 2)

способность эффективно и адекватно общаться с минимальной потерей и искажением смысла; 3) способность сотрудничать с другими» [257].

А.Садохин [156, с.234-235] полагает, что исходя из разделения, которое сложилось в западной науке в последней четверти XX века (Барковски, Мусмуллер), межкультурную компетенцию можно рассматривать в двух аспектах: как способность сформировать в себе чужую культурную идентичность, что предполагает знание не только языка, но и ценностно-нормативных стандартов поведения другого коммуникативного общества, эта задача чаще всего стоит в процессе аккультурации, и как стремление достигнуть успеха при контактах с представителями инокультурной среды.

Мы полагаем важным обратить внимание на отличия в содержательном наполнении следующих компетенций:

- **культурологическая компетенция** – это сформированность качеств личности, позволяющих субъекту ощущать себя объектом культурно-исторического процесса, понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей [292];

- **культурная компетентность** – это совокупность знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, позволяющих осознанно воспринимать процессы и явления культурной жизни, адекватно учитывать требования общественной регуляции отношений, проявлять социальную адаптивность и психологическую мобильность, эффективно участвовать в социально-культурной деятельности [102, с.53-54; 271];

- **общекультурная компетенция** – это способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, профессионального характера [191; 164, с.27-28];

- **культуроведческая компетенция** – это осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики языка, владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения, языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, культурой межнационального общения [286].

Таким образом, общекультурная и культурологическая компетенции ориентированы на личность, культурная компетенция ориентирована на когнитивно-аксиологический компонент формирования личности, а культуроведческая компетенция ориентирована на язык и национальную культуру. В отличие от культуроведческой или страноведческой компетенций *межкультурная компетенция* базируется на сопоставлении двух или более

культур, результатом которого является принятие чужой культуры, осознание ее права на существование.

Таким образом, мы понимаем *межкультурную компетенцию* как:

- *знание и понимание* национально-культурных различий и традиций, системы ценностных доминант, менталитета, характера, национального образа мира, специфической и этнокультурной картины мира, которые выражаются в различном видении и оценке каждой культурой одних и тех же явлений;

- *восприятие* национально-культурных жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки;

- *умение* дифференцировать индивидуальные мотивации, поведенческие модели, вербальные и невербальные компоненты (жесты, мимика);

- *открытость* к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий;

- *положительное отношение* к наличию разных этнокультурных групп, способность понимать, уважать и продуктивно использовать культурные условия и факторы, влияющие на восприятие, оценку, чувства и поступки субъектов межкультурного взаимодействия, позволяющую им быть толерантными и развивать эффективные способы сотрудничества;

- *эмоциональный настрой* на преодоление социальных, этнических и культурных стереотипов, соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации;

- *способность и готовность* к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной (инокультурной) среде.

Таким образом, по нашему убеждению, ключевую роль в формировании межкультурной компетенции может выполнять текст всемирной литературы, исследующий события, явления национально-культурной жизни, определяющий их социально-эстетические оценки на основе национальных и общечеловеческих ценностей, носителем которых является автор-творец художественного произведения.

1.4 ВЫВОДЫ по ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Многочисленность существующих определений термина «культура» связано, в том числе, и с тем, что данное понятие рассматривается в рамках разных подходов, чаще всего: антропологического, аксиологического, нормативного, деятельностного, знаково-символического, семиотического, структуралистического и гносеологического.

2. Национально-культурные различия между народами нашли воплощение, в том числе, в их национальных литературах, являющихся одной из основных продукций

культуры. Национальные литературы отразили, концепцию «национального образа мира» (Г.Гачев), «картину мира» (Редфильд), систему ценностных доминант, архетипы и культурные коды.

3. Принцип диалогичности, пронизывает всю сферу межкультурной коммуникации и означает уважение и признание всех национальных культур в структуре современной мировой культуры.

4. Своеобразие межкультурного диалога читателя с произведением иной культурной традиции в контексте изучения художественных текстов всемирной литературы состоит в готовности изменить и своё поведение, и дальнейшую перспективу своих действий.

5. Концепция межкультурного диалога, положенная в основу современных тенденций развития педагогики высшей школы, рассматривается в аспекте концепций *мультикультурного, поликультурного, этнокультурного и межкультурного образования*, основная идея которых – воспитание толерантного отношения к культурам, отличным от их собственной.

6. В основу нашего исследования положен *интегративный* подход, сочетающий принципы как *межкультурной*, так и *этнокультурной образовательных систем*.

7. Мы определяем *межкультурную коммуникацию* как способность взаимодействовать с носителями другой культуры на основе учета их ценностей, норм, представлений, *как* взаимоотношения сотрудничества представителей разных культур, *как* умение выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на макро- и микроуровнях и *как* адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

8. Межкультурная коммуникация реализуется в *акте межкультурно-коммуникативной ситуации*, которая включает следующие элементы: коммуникантов – представителей разных национальных культур, языковой код, культурный код и контекст.

9. *Готовность* к межкультурному взаимодействию следует рассматривать в контексте *компетентного подхода*.

10. Межкультурную компетенцию мы рассматриваем с *когнитивной* точки зрения: *знание и понимание* национально-культурных различий и традиций, системы ценностных доминант и установок данного социума; с *эмоционально-ценностной* точки зрения: *положительное отношение* к наличию разных этнокультурных групп и их базовым ценностям, *эмоциональный настрой* на преодоление социальных, этнических и культурных стереотипов, *открытость* к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий; *способность и готовность* к успешному взаимодействию и сотрудничеству в межкультурной (инокультурной) среде.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

2.1. Художественный текст в контексте межкультурного диалога

Проблема **текста** и его изучения стоит в центре исследования современных учёных [12; 112; 285; 41; 44; 224; 238 и др.]. Текст рассматривается с *разных точек зрения* в эстетике, литературоведении, стилистике, лингвистике, лингводидактике, культурологии, лингвокультурологии, семиотике и т.д. Текст рассматривается также «с точки зрения заключенной в нем информации (текст – это, прежде всего, информационное единство); с точки зрения психологии его создания, как творческий акт автора, вызванный определенной целью (текст – это продукт речемыслительной деятельности субъекта); текст можно рассматривать с позиций прагматических (текст – это материал для восприятия, интерпретации); наконец, текст можно характеризовать со стороны его структуры, речевой организации, его стилистики» [252].

Само слово *текст*, как отмечает В.П.Руднев, «имеет сложную и разветвлённую этимологию (лат. *textum* – ткань, одежда, связь, соединение, строение, слог, стиль. *Textus* – сплетение, структура, связное изложение. *Техо* – ткать, сплетать, сочинять, переплетать, сочетать)» [152, с. 305].

Общеизвестно, что *текст* является главной крупной единицей *речи*, в которой реализуется языковая система. В широком смысле язык выступает в одном из своих функциональных аспектов, а именно как «язык в функции генератора текстов» [155, с.328]. Язык в самом своём высшем проявлении можно встретить именно в тексте художественного произведения. В современных исследованиях текст рассматривается как *целостная коммуникативная единица*. Мы *коммуницируем*, как справедливо отмечает Дм.Гудков, «общаемся не с помощью звуков, морфем и слов, даже предложений, мы обмениваемся именно текстами разного объёма» [52].

Национально-культурная традиция и самосознание любого народа, реализуются, безусловно, в первую очередь в языке, поскольку язык является хранителем и способом трансляции исторической и культурной информации, культурных представлений, норм и оценок. Как отмечает Г.А.Золотова, «высшей реалией языка является текст. Язык существует в форме текстов, принадлежащим разным жанрам и сферам общественной речевой практики. Все языковые средства, в конечном счете, служат для построения текста, и грамматические единицы следует рассматривать через их функцию в тексте, в речи» [45, с.99-100]. В то же время, *художественный текст является вторичной моделирующей системой*. Если для текста как *продукта* речи универсальной является формула «действительность – смысл – текст», то в художественном тексте эта формула

модифицируется в триаду: «действительность – образ – текст» [176, с. 148]. В этом контексте совершенно справедливым нам видится тот факт, что текстоцентрический подход к обучению занимает все более активную позицию в современной педагогической науке.

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. М.М.Бахтин в «Эстетике словесного творчества» писал, что *человека можно изучать только через тексты, созданные или создаваемые им* – это положение основополагающее для данного исследования т.к. текст есть диалог с читателями, нацией, страной, эпохой, культурами. М.Бахтин определял «текст (устный и письменный) как первичную данность всего гуманитарно-филологического мышления» [13, с.281].

О.Герлован отмечает, что «сегодня учёными признаётся, что художественный текст содержит в себе бесконечную глубину смыслов и неисчерпаемые возможности для изучения и интерпретации, что порождает множество способов его прочтения, способов его исследования с целью прочтения. Десятилетиями учёные ведут поиски таких научных методов, которые способствовали бы глубине и адекватности охвата основного объекта гуманитарных наук – текста, вбирающего в себя духовный и интеллектуальный мир человека» [42, с.4].

В сфере социальной коммуникации текст рассматривается как средство трансляции опыта «человеческой чувственной деятельности». «Быть текстом – значит принадлежать к особому миру, миру социальной коммуникации», – пишут авторы коллективной монографии «Текст как явление культуры» [4, с.16]. Тексты дают возможность потомкам узнать мысли людей предшествующих эпох, они осуществляют преемственную связь поколений. В этом заключается *коммуникативная функция текста*.

Термин «текст» широко используется и в литературоведении. Это – собственно *речевая* грань литературного произведения, выделяемая в нем наряду с предметно-образным аспектом (мир произведения) и идейно-смысловой сферой (художественное содержание) [197, с.19]. Однако далеко не все исследователи ставят знак равенства между понятиями «текст», «художественный текст/литературный текст» и «художественное произведение». Обсуждая вопросы теоретической поэтики, Ю.М.Лотман в начале 1970-х годов отмечал, что текст является одним из компонентов художественного произведения, а художественный эффект, по его убеждению, в целом возникает из

сопоставлений текста со сложным комплексом жизненных и идейно-эстетических представлений.

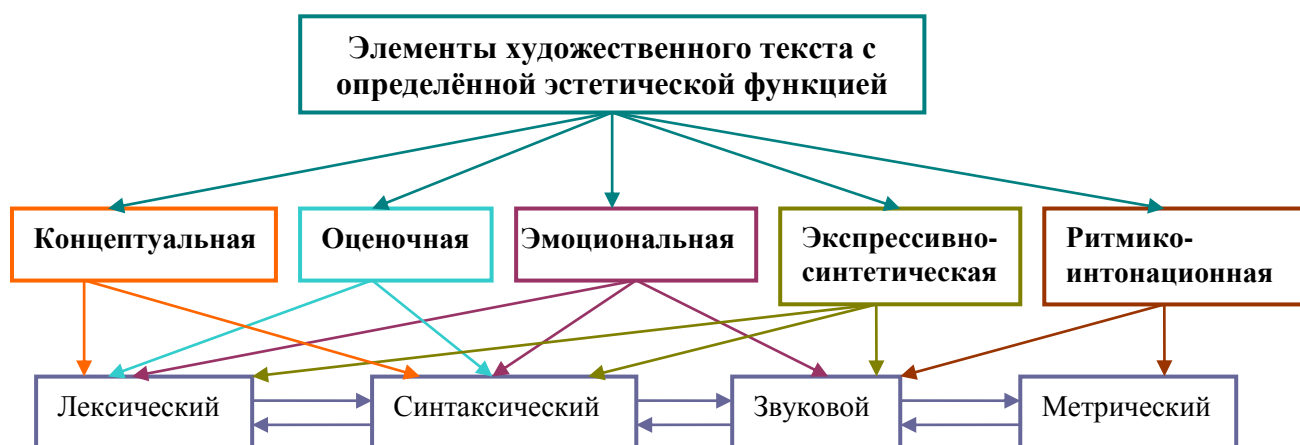
Представления «о литературном тексте задают *три* его части: текст как представляемая реальность («сюжет»); текст как воплощение желания спросить или ответить («философия»); текст как таковой («язык»))» [42, с.4]. Но чтобы стать произведением, текст должен быть, в том числе, прочитан. Также есть и другие существенные признаки художественного произведения: *во-первых*, литературное произведение – это высказывание, зафиксированное как *последовательность* языковых знаков. *Во-вторых*, литературное произведение – это художественное целое, которое имеет границы. *В-третьих*, читатель является и адресатом, к которому автор направил своё произведение, и его интерпретатором. Последнее замечание особо значимо – т.к. выявляется **коммуникативно-диалогическая** сущность произведения.

Текст и произведение представляют две стороны знаковой реальности (нарратива), зависящей от направленности герменевтического процесса. Когда понимание устремлено на произведение, то взгляд исследователя фокусируется на авторской идее, основной «мысли» художественного произведения. Когда понимание устремлено на текст, происходит децентрация точки зрения автора. Текст становится открытым дискурсивным полем деятельности. Подобное *различение понятий «текст» и «художественное произведение»* связано с противостоянием методологических позиций классической герменевтики и постмодернизма. Для классической герменевтики предметом понимания является художественное произведение, а для постмодернизма – текст. Однако совершенно ясно, что произведение основано на тексте – отсюда устоявшиеся термины «текст художественного произведения» и «художественный текст всемирной литературы».

Текст художественного произведения может выполнять ряд функций:

❖ В **структурном плане** художественный текст представляет собой совокупность элементов с *эстетической функцией* (концептуальных, оценочных, эмоционально, экспрессивно синтетических, ритмико-интонационных), с лексическим, синтаксическим, звуковым, метрическим уровнями, тесно связанными между собой.

Фиг. 2.13. Структурные уровни художественного текста



❖ В современном **образовательном процессе – интегративная роль текста**, определяется следующими функциями:

◆ на *гуманитарном уровне интеграции* текст выполняет *когнитивную* и *коммуникативную* функции. При *сохранении и аккумуляции информации* текст становится источником знаний о культуре своего и других народов выполняя, таким образом, *когнитивную* функцию. При *передаче информации*, текст выполняет *коммуникативную* функцию, являясь посредником между создателем текста и его реципиентом.

◆ на *филологическом уровне интеграции* текст выполняет *когнитивную* и *коммуникативную* функции. Именно на занятиях филологического цикла происходит осознание *культурной* функции текста не только на уровне содержания, но и средств выражения и трансляция полученных знаний.

❖ В **процессе межкультурной коммуникации** текст литературного произведения выполняет:

◆ *внутрикультурную* функцию – он служит средством формирования и укрепления собственной национальной идентичности.

◆ *межкультурную* функцию – он является способом познания Другого.

◆ *аксиологическую* функцию: через текст обучающийся может усваивать систему «ценностей, духовную культуру своего и другого народа, сравнивать свои нравственные и эстетические ценности и позиции с принятыми в другой культуре» [188].

Познание действительности в произведении всегда направлено на познание человека, но не просто (и не только) социологического и исторического, но и *национально-культурно* обусловленного. Текст художественного произведения, безусловно, является и единицей *национального* литературного дискурса, поэтому следует уметь «*вычитывать*» эту информацию, что будет содействовать в конечном итоге успешной межкультурной коммуникации.

Текст – обобщённая модель мира в целом, и национального мира – в частности, что подтверждает такой интересный и сложный феномен, как **прецедентный текст**. Понятие *прецедентного текста* важно и при *рассмотрении художественного текста в контексте межкультурной коммуникации*, в которой он играет особую роль. Впервые термин «*прецедентный текст*» в лингвистике использовал Ю.Н.Караулов. Вслед за ним под данным термином понимают «*тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие тексты, обращение к которым возобновляется*

неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [87 с. 216-217]. По словам В.В.Красных, «за прецедентным феноменом всегда стоит некое представление о нём, общее и обязательное для всех носителей того или иного национально-культурного менталитета, или инвариант его восприятия, который и делает все апелляции к прецедентному феномену "прозрачными", понятными, коннотативно окрашенными» [92, с.70]. По утверждению Н.А.Кузьминой, «узнавание отраженных в тексте отдельных объектов национальной культуры требует знания общего вербального кода и фоновых знаний» [95, с. 74]. *Прецедентные тексты считаются важными для каждой культуры.* Прецедентным текстом можно назвать любое иноязычное произведение, являющееся фактом национально-культурной жизни. Такие тексты имеют и «основные признаки прецедентности, такие как: инвариантность, эталонность, воспроизводимость, клишированность, аксиологическую маркированность. Эти феномены хранятся в когнитивной базе в виде национально-детерминированных минимизированных представлений». [258]. Не каждый художественный текст является прецедентным, а только тот, что *вошёл в сознание нации*, об этом будут свидетельствовать национальные концепты, которые в таком тексте находятся. Д.Гудков отмечает: «На основании изучения этих текстов и, прежде всего, анализа инвариантов их восприятия, хранящихся в когнитивной базе, можно делать выводы о действиях, поступках, чертах характера и т.п., которые в данном сообществе поощряются или осуждаются. Прецедентные тексты в определенном отношении образуют прототексты национальной культуры, тот фундамент, на котором основываются все другие тексты, <...> образуют своего рода метауровень, к которому обращается при восприятии и порождении текста практически любой носитель культуры» [51, с. 226]. Без знания и понимания этих текстов *невозможно стать полноценным участником межкультурной коммуникации*, адекватно воспринимать и понимать чужую культуру. Именно поэтому понимание подобных текстов является сложной и важной составляющей межкультурного обучения.

Прецедентные тексты аккумулируют **национальные концепты** – «вербально выраженная содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры» [128, с.27-30]. Близка к этому определению и мысль Ю.Е.Прохорова о том, что принадлежность к определенной культуре определяется наличием базового стереотипного ядра знаний, повторяющегося в процессах социализации индивидуумов в данном обществе, и достаточно стереотипного (на уровне этнической культуры, а не личности) выбора

элементов периферии [144, с.14]. Надо отметить, что именно художественный текст раскрывает, то, как «работает» концепт.

Впервые в российской науке термин **концепт** был употреблен С.А.Аскольдовым-Алексеевым в 1928 г. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций одного и того же рода (концепты *растение, справедливость, математические концепты* и др.) [6, с.4]. В работе Ю.С.Степанова «Константы. Словарь русской культуры» отмечается, что концепт – это «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [177, с.41]. Концепт – это идея, включающая абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, а также спрессованную историю понятия. Важным также является и определение *понятия «концепта культуры»*, т.е. культурно обусловленных базовых единиц картины мира, обладающих экзистенциальной значимостью, как для отдельной личности, так и для народа (нации) в целом.

Многие исследователи уверены, что *концепт является предметом межкультурной коммуникации*, а язык выступает средством материализации концепта для коммуникативных целей, они выбирают «концепт на роль единицы межкультурной коммуникации» [123, с. 49]. Ни у кого не вызывает сомнения, что «успех коммуникации зависит от степени знания системы концептов и правил перехода от концептосферы к семантической системе и владения нормами ее реализации» [123, с.84]. Исходя из термина «концепт» рождается и термин **«концептосфера»**, он был введен в российскую науку академиком Д.С.Лихачевым. Концептосфера, по определению акад. Д.С.Лихачева, это *совокупность концептов нации*, она образована всеми потенциями концептов носителей языка. Концептосфера народа шире семантической сферы, представленной значениями слов языка. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа [106, с.3-9]. Таким образом, можно отметить, что концептосфера – это упорядоченная совокупность концептов народа, информационная база мышления, а для решения проблемы понимания и интерпретации текста художественного произведения в русле национального литературно дискурса, необходимо выделять семантические поля текста, восходящие к ключевым концептам.

Ряд исследователей склонны объединять понятия «национальный концепт» и «менталитет» [123, с.38-49]. Другая группа учёных твёрдо стоит на позиции *разграничения* концептосферы и менталитета. «Концептосфера – это сфера знаний народа. Составляющие ее концепты формируются на основе познавательной деятельности человека.

Менталитет и концептосфера тесно связаны и взаимодействуют. Но, в то же время, это разные сущности. Концептосфера хранится в сознании нации, а менталитет проявляется в характере, действиях, коммуникативном поведении людей. Он формируется под влиянием природных условий, экономической жизни, политических изменений, контактов с соседними народами, исторических событий в жизни нации и т.д.» [142, с. 64-68].

Таким образом, национальные концепты – реминисценции на прецедентные тексты, аккумулирующие концепты каждой национальной культуры в целом, воплощённые в художественном произведении, которые помогают пониманию национально-культурной истории, систем национальных ценностных установок, психологии, особенностей ментальности.

Когда мы говорим о **тексте** в контексте межкультурного диалога, мы исходим из того, что литература как вид искусства, «осуществляет связь между передающим и принимающим» [111]. Искусство и литература в частности, особый вид коммуникации – **художественной коммуникации**. Именно поэтому «литература, как вид коммуникации, использует коды более сложным образом, чем другие виды коммуникации, и является, по словам Ю.М.Лотмана, «конденсатором культурной памяти» [284]. «Художественная коммуникация – это осуществление интеллектуально-творческой взаимосвязи автора и реципиента, передача последнему художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную концепцию, устойчивые ценностные ориентации. Опосредствующим звеном этой передачи является художественное произведение» [268]. Художественная коммуникация осуществляется через понимание смысла художественного произведения, его прочтение в контексте истории, социальной реальности, художественной культуры, общественного мнения. «Этот аспект художественной коммуникации предполагает понимание: исторической реальности, изображенной автором; реальности, современной реципиенту; автора (его личности); того, что он хотел сказать, и того, что он сказал; смысла художественного текста, <...> духа культуры, запечатленного в тексте» [268]. И добавим – национально-культурной памяти в первую очередь. В то же время художественное произведение «представляет собой адресное сообщение, обуславливающее форму художественной коммуникации, важным компонентом которой является субъектный (экстралингвистический) фактор – автор и читатель с их концептуальными системами» [256].

Центром, «ядром системы литературной коммуникации является классическая триада "**Автор – Текст – Читатель**". В любом литературном произведении можно распознать "голоса" его Авторов и / или Соавторов (писатель, социальные заказчики, посредники),

которые, прямо или косвенно, способствуют накоплению ценностно-информационного потенциала текста, сохраняя для потомков их духовные послания "о времени и о себе"» [120, с. 167-175]. Разумеется, «автор и адресат-читатель» представляют собой субъекты культуры. Автор выступает субъектом культурного творчества, а читатель – субъектом восприятия культуры и, в известном смысле сотворцом культурного акта. В процессе создания художественного текста автор осознанно или подсознательно учитывает фактор адресата, ориентируясь на особенности его восприятия в целом» [73, с. 140]. Заметим, что автор, принадлежащий к одной с читателем культуре, не только **не может не** ориентироваться на особенности восприятия читателя, а именно выражает саму особенность «коллективного» читателя (его национально-ментальный космос) через героя и художественный мир в целом. Безусловно, что «общефилософские категории (пространство, время, причинно-следственные связи и т.п.), преломляемые по-своему в каждом художественном произведении, тесно связаны с культурой, выражая её логический срез, представляя собой структурные элементы всего духовного мира эпохи» [73, с. 144-145]. Однако следует добавить к сказанному, что здесь *не учтено* существенное – эпохи приходят и уходят, а национальный стержень остаётся, являясь основным и ведущим в каждой культуре, именно он по-разному преломляется в художественном произведении.

Художественная коммуникация реинтерпретирует действительность [288]. В связи с расхождением между внутритекстовым и внетекстовым мирами в художественной коммуникации выделяются *три* измерения: ♦ реальная коммуникация (автор – текст – читатель); ♦ изображенная (вымышленная или имитативная) коммуникация (повествователь – персонаж); ♦ отображенная (квазиреальная) коммуникация, опосредующая связь реальной и изображенной, которая выступает в роли аналога реальной коммуникации [32, с. 45]. Ю.Лотман, занимаясь проблемами текста, отмечал, что «воспринимающему текст в целом ряде случаев приходится не только при помощи определенного кода расшифровывать сообщение, но и устанавливать, **на каком "языке" закодирован текст**. При этом приходится различать следующие случаи: воспринимающий и передающий пользуются одним кодом – общность художественного языка, безусловно, подразумевается, новым является лишь сообщение» [111, с. 36]. Мы можем отметить, что это возможно, в том числе и при *совпадении национально-ценностных представлений* и характеристик. Ю.Лотман уточнял, что «иным является случай, когда слушающий пытается расшифровывать текст, пользуясь иным кодом, чем его создатель. Здесь также возможны два типа отношений: а) воспринимающий навязывает тексту свой художественный язык. При этом текст подвергается перекодировке (иногда даже разрушению структуры передающего). Информация, которую стремится получить

воспринимающий, – это еще одно сообщение на уже известном ему языке. В этом случае с художественным текстом обращаются как с нехудожественным. <...> б) Воспринимающий пытается воспринять текст по уже знакомым ему канонам, но методом проб и ошибок убеждается в необходимости создания нового, ему еще неизвестного кода» [111]. И.Манкевич со своей стороны, развивая эту мысль, утверждает, что линия жизни художественного текста «потенциально включает в себе различные "срезы" бытования культурологической информации, а именно: социокультурная среда – писатель; писатель – текст; текст – текст; писатель – литературные герои; литературные герои – литературные герои; литературные герои – читатель; текст – читатель; писатель – читатель; читатель – читатель; читатель – социокультурная среда» [120;167-175]. *Эти типы отношений* проявляются в полной мере и при встрече **разнокультурных коммуникантов – автора и читателя** (читателей). Ю.Сорокин также утверждает, что при восприятии текста происходит «накладывание понятийно-денотативной структуры личного опыта реципиента на понятийно-денотативную структуру текста, воспринимаемого реципиентом» [174, с. 87]. Однако по-настоящему диалогической позицией оказывается лишь та, при которой подразумевается «полноправие "Собеседника" (В.И.Вернадский) и поиск такого с ним контакта, который, не устрояя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы, одним словом, субъектности, порождает бы некое их духовное единство» [84, с. 341].

Следует иметь в виду, что концептуальная картина мира читателя изменяется под влиянием прочитанного и пропущенного через свое сознание художественного текста, поэтому любое литературное произведение является сложной коммуникативной цепочкой, в котором автор посредством содержания осуществляет воздействие на читателя, в том числе, приобщая его к своей системе культурных ценностей. Таким образом, сам текст в целом является средством воздействия. Понимание смысла художественного произведения не является конечной прагматической целью. Конечной целью является действие читателя, направленное на то, чтобы изменить существующее положение дел, в том числе, и в социуме. Поэтому для нас также очевидно, что **текст** художественного произведения имеет выраженную коммуникативно-прагматическую направленность. Через литературное произведение создаётся впечатление о народе и раскрывается его национальный характер. Благодаря предварительному знакомству с культурой народа через текст как представителя национальной литературы может возникнуть последующее успешное межкультурное взаимодействие.

В подходах к художественному тексту как выражению национальной культуры и менталитета, огромную роль играет архетипичность. Как справедливо отмечает

А.Большакова, «особенно важно усилившееся сейчас стремление к постижению национального менталитета и его составляющих (национального характера, идеи, идентичности) через глубинные архетипы, укорененные в коллективном бессознательном и на поверку определяющие самодвижение народной жизни – наперекор всем навязываемым догмам и нормативам» [24, с.7]. Национальное – это общие ценности, которые мы разделяем, именно они ярко утверждаются в национальной художественной литературе, роль которой здесь трудно переоценить, более того, именно в ней в основном и в большей мере архетип может проявить себя. «Сила художника – в умении «говорить архетипами» <...> В этом – тайна воздействия искусства...» [245, с.62-63].

Архетипические представления соотносятся с **кодами культуры**. «Существование кодов культуры как феномена является универсальным по своей природе, Однако удельный вес каждого кода в определённой культуре всегда *национально детерминирован* и обуславливается конкретной культурой» [выделено нами. 14, с. 65]. В то же время, необходимость взаимодействия образования и культуры признает большинство специалистов в области педагогики. Существуют различные нюансы трактовки кодов культуры, но в целом эти трактовки можно соотнести с мыслью В.В.Красных, которая понимает под кодом культуры некую «сетку», которую культура как бы «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [94, с.297]. Итак, художественный текст в целом даёт богатый материал для понимания культурных доминант, представлений и ценностных характеристик того или иного народа, т.к. является средством моделирования национальной и социокультурной среды. Информация, заложенная в тексте художественного произведения, обладает также способностью указывать на мир с его *ценностными* ориентациями. Полноценное вживание в определённый тип культуры, участие в диалоге культур возможно лишь при условии понимания читателями кодов культур, которые определяются «национальным образом мира» [38, с. 44], географической средой, национальным складом психики, мышления. Но, чтобы «культура будила сознание реципиента, побуждала к диалогу, необходимо выстроить ее модель, определить ее ценностные доминанты» [78].

При анализе *коммуникативной* сущности художественного текста понятие **интерпретации** начинает играть особую роль, так как в процессе интерпретации участвует сам читатель (слушатель) и текст, возникают определённые диалогические отношения. Интерпретация текста при таком подходе к взаимодействию человека и текста становится поиском ответов на вопросы читающего. «Интерпретация иноязычного художественного текста – это межкультурный диалог, в процессе которого происходит взаимное обогащение двух культур. Поскольку культура как текстопорождающий контекст открыта в

бесконечность, подлинный смысл текста никогда не может быть исчерпан полностью; приближение к нему – бесконечный процесс. И это бесконечное приближение к смыслу осуществляется в межкультурном диалоге, причем начинается оно с вопроса интерпретатора» [285]. И, в то же время, нельзя забывать, что «интерпретация всегда есть осознанная или неосознанная попытка преодолеть дистанцию между культурой реципиента и той культурой, в которой существует текст» [цит. 50 с. 121]. А «стратегия интерпретации текста – диалог автора текста и читателя, диалог особого вида: сложное взаимоотношение *текста* (предмет изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего *контекста* (вопрошающего, возражающего и т.п.). Этот диалог относится к сфере духовной культуры» [285].

Среди современных интерпретаций текста особое место занимает *культурологическая интерпретация*, разработанная в трудах Д.С.Лихачёва, В.Н.Топорова, Ю.М.Лотмана и др., где «текст» характеризуется как данность культурологического порядка с присущими ей эстетическими, *этнокультурными и поведенческими стереотипами*. Литературу как неотрывную часть культуры, невозможно понять вне целостного контекста *всей культуры эпохи и страны*. Литературоведческие работы М.М.Бахтина, Д.С.Лихачева, Ю.М.Лотмана и др. при всем различии их методологии одинаково показывают *невозможность рассматривать литературу вне контекста культуры*. Исследователи данного подхода утверждают, что понятие *текста* расширилось *до границ культуры*, т.е. **текст есть культурный феномен, культурный универсум**.

Мы полагаем, что следует пояснить корреляцию терминов «*всемирная литература/неродная литература*». С *одной стороны*, литературы всех народов являются *составной частью* всемирной литературы. С *другой*, для каждого народа на определённой территории его литература ему родная, а литературы народов-соседей – *неродные*. В данное время этот термин особенно приложим к ситуации на территории европейского и постсоветского пространств, когда есть литература титульной нации и литература других народов, в том числе, и национальных меньшинств, проживающих на данной территории, с которой, по нашему мнению, не только предпочтительно, но и необходимо знакомить обучающихся. Для Молдовы эта ситуация весьма актуальна, т.к. для самих национальных меньшинств нашей страны их литература – для них родная, а титульной нации – *неродная*. Так, например, Е.Рацеева справедливо отмечает, что гражданин Молдовы, болгарин по национальности является (чаще всего) учеником русской школы [149, с. 11]. Для него родная словесность – болгарская, а русская, румынская (молдавская), как и иная другая – *неродная*.

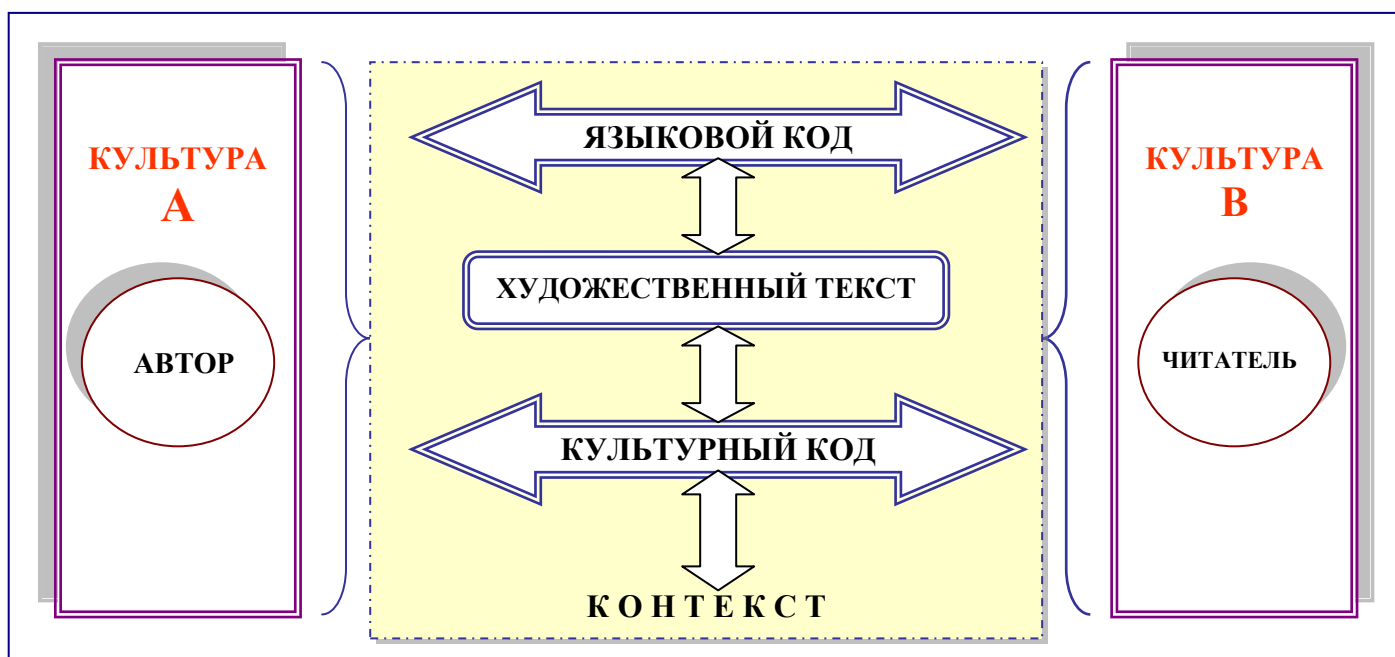
Анализ текстов всемирной литературы имеет ряд *особенностей* т.к. это тексты *неродной литературы изучаемые, как правило, в переводе* на язык обучающегося. Перевод

в той или иной степени, сохраняет, безусловно, национально-культурные маркёры и доминанты ценностных оснований.

Информация, составляющая основу коммуникации, существует не изолированно, а в макро- и микро контексте, на фоне определенной картины мира, которая формируется в течение всей жизни индивидуума. Вслед за В.В.Красных мы считаем, что контекст отражает *семантический аспект* коммуникативного акта и имеет две составляющие – внешнюю и внутреннюю. Внешняя составляющая контекста связана с «ситуацией, типом деятельности, антропологическими, этнографическими, психологическими, социологическими, языковыми и культурными переменными», а *внутренняя составляющая* контекста – «ментальная сфера коммуникантов» [94, с.197]. Однако, *интерпретируя понятие в русле нашей работы*, выделяем в контексте с внешней составляющей этнографический и культурный факторы, а во внутренней составляющей – ментальную сферу коммуникантов.

Таким образом, *межкультурная коммуникация, опосредованная художественным произведением, представляет собой диалог между автором и читателем как носителями инонационального сознания и разного культурного опыта с целью понимания, анализа особенностей другой культуры для достижения прагматических задач.*

Акт межкультурного диалога/межкультурной коммуникации на основе художественных текстов всемирной литературы включает следующие элементы: • *автор* (носитель культуры А); • *читатель* (носитель культуры В); • *художественный текст*; • *языковой код*; • *культурный код*; • *контекст* [см. Фиг. 2.14.].



Фиг.2.14.Акт межкультурной коммуникации на основе текстов всемирной литературы

Для организации действительного диалога и подлинной межкультурной коммуникации возникает также потребность в некоем *культурном посреднике*, который позволил бы «снять» межкультурное напряжение и не только (и даже не столько) провести обмен культурными ценностями, но продемонстрировать национальный образ мира, приблизить, объяснив его. *Традиционно* принято считать, что такой посредник – **медиатор культур** – это *личность*, которая может идентифицировать себя как с родной, так и с иноязычной культурой, имеющая эмпатические способности и готовая к ним.

Так, исследователь Г.Т.Махкамова демонстрирует модель *формирования личности* медиатора культур на разных этапах [280]:

Таблица 2.6. Модель формирования медиатора культур по Т.Махкамовой

Этапы	Тип субъекта культуры	Стадии формирования медиатора культур для межкультурной коммуникации
Понимание-узнавание	Субъект родной культуры	1) Знакомство с лингвокультурологическими особенностями народа-носителя изучаемого языка и выявление универсального и этноспецифического, значимого для межкультурной коммуникации; 2) осознание того, что существует другая культура, отличная от родной; 3) признание того, что культурные особенности проявляются на языковом, дискурсивном, поведенческом уровнях; 4) осознание и признание того факта, что необходимы лингвокультурологические знания для осуществления межкультурного общения;
Понимание соотнесение	Субъект, знающий иноязычную культуру	1) Способности к культурной идентификации субъектов общения по различным признакам; 2) способности понимания лингвокультурологических репрезентаций в различных ситуациях межкультурного общения; 3) умения культурно аппроксимировано использовать лингвокультурологические знания в процессе моделирования ситуаций межкультурной коммуникации;
Понимание-вхождение	Медиатор культур	1) Способности к идентификации себя как с иноязычной культурой, так и с родной; 2) способности учета инокультурных моделей и стратегий организации общения; 3) способности к безоценочному восприятию коммуникативных правил, норм и готовность учитывать интересы обеих сторон в общении; 4) терпимость к иной культуре и речеповеденческим ошибкам; 5) способности к социальной мобильности в различных культурах и субкультурах;

Однако мы полагаем, что таким *посредником, медиатором* на наш взгляд, может стать не только учитель, но *и сам текст художественной литературы* [см. 109, Т.1, с. 129-132], выражающий культуру автора произведения. Это связано с тем, что художественный текст, возникая как эстетический объект, лишь в начале функционирует *только* в этом качестве, но со временем и достаточно быстро он начинает выступать и как документ

эпохи, и «как показатель *национальной психологии, ментальности целого народа, и как памятник его культуры* и эстетической мысли. Происходит это потому, что в художественном тексте отражен не только опыт автора, опыт предшествующих поколений, всего человечества, но и опыт всей нации». [265]. Таким образом, любой изучаемый текст может выступать в роли *посредника между национальной культурой автора и национальной культурой читателя*. Диалог, коммуникация посредством текста создаёт эффект совмещения двух (или нескольких) культур: автора, читателя как интерпретатора художественного произведения на основе своего менталитета, и культуры описываемого в данном произведении народа.

Основываясь на исследовании Г.Махкамовой, но исходя из целей нашей работы, мы полагаем, что если модель Г.Махкамовой реализуется формулой «язык – культура – коммуникация», то мы можем интерпретировать её, как «художественный текст (литература) – культура – коммуникация». Именно в литературном произведении язык имеет возможность реализоваться во всей своей полноте. Преподаватель репрезентирует текст, а текст *представляет* национально-культурные ценности и сам, в нашем понимании, **будет выступать медиатором культуры совместно с преподавателем.**

Таблица 2.7 Отношение/восприятие текста, выступающего (становящегося) медиатором культуры

Этапы:	Содержательный контент этапов формирования отношения к тексту как медиатору культуры:
Понимание-узнавание	1) Понимание культурных особенностей народов и умение выявлять из художественных текстов этноспецифические коды и концепты, значимые для межкультурной коммуникации. 2) Признание существования других культур, отличных от родной, исходя и из художественного текста. 3) Осознание, что культурные особенности проявляются на ментальном и поведенческом уровнях. 4) Признание, что и художественный текст как носитель национально-культурных ценностей является медиатором культур. 5) Понимание и признание, что для осуществления успешной межкультурной коммуникации, <i>необходимы</i> знания о национально-культурных особенностях, которые можно получить из художественного текста.
Понимание-соотнесение	1) Выработка способности к культурной идентификации субъектов общения по различным признакам. 2) Прогнозирование и моделирование ситуации межкультурной коммуникации. 3) Выявление знаний о национально-культурных особенностях в художественном тексте для осуществления успешной межкультурной коммуникации.
Понимание-вхождение	1) Воспитание способности к вхождению в инокультурное пространство, при учетывании принципов и своей культуры. 2) Сформированное умение учитывать инокультурные модели и стратегии общения. 3) Выработка способностей к надоценочному восприятию коммуникативных правил, норм, и быть готовым учитывать интересы сторон общения. 4) Проявление готовности к успешной межкультурной коммуникации и диалогу

культур, для чего уметь <i>использовать</i> знания о национально-культурных особенностях, которые получены из художественного текста. 5) Развитие способностей к социальной мобильности в различных инокультурах, что станет (явится) признаком сформированности межкультурной компетенции, которая реализует себя, в том числе, в наличии межкультурного сознания.
--

Художественные произведения живут в сознании читателей в виде образов, ассоциаций, опыта переживаний и размышлений над прочитанным. Сознание читателя вступает в диалог с героями, автором, а уже посредством их – с другими эпохами и национальными культурами. Именно таким образом художественный текст реализует себя в функции межкультурного посредника. Для нас очевидно, что само художественное произведение может играть роль *медиатора*, но чтобы успешно, без предубеждённости шёл весь процесс познания другого народа через литературный текст нужна, конечно, личность, и это личность учителя/преподавателя. Мы полагаем этот тезис справедливым, т.к. уверены, что «художественный текст – это модель некоторого культурологического фрагмента, в котором зафиксированы национально-специфические особенности вербального и невербального поведения того или иного этноса, а совокупность (художественных) текстов, созданных и функционирующих в лингвокультурной общности, мы понимаем как модель этой общности (или «модель действительности с позиций этой культуры» – по Ю.М. Лотману)» [174, с.5].

Проблема текста в роли медиатора культур важна потому, что именно такое понимание текста помогает, *во-первых*, увидеть заложенный в нём источник национально-культурных знаний, сведений и особенностей, *во-вторых*, расширяет возможности его исследования и изучения в аспекте межкультурной коммуникации и, *в-третьих*, способствует эффективному формированию межкультурной компетенции.

Художественный текст является носителем духовно-практического опыта как отдельных личностей, так и – целых народов. С помощью наиболее ярких образцов текстов осуществляется свободное общение целых народов и всего человечества. Именно в этом заключается важнейшая функция текстов в культурном контексте. Таким образом «в качестве «конденсатора культурной памяти» художественный дискурс выполняет важнейшие функции сохранения и умножения культурных смыслов, интеграции культуры в целом. В силу традиции он представляет способ познания и переживания мира человеком того общества, в котором живет автор. Благодаря богатству экспрессивных ресурсов языка художественный дискурс является эффективным способом понимания и усвоения мировоззренческих универсалий культуры определенного исторического периода, страны, этноса» [284].

Сегодня прогрессивная «концепция обучения в диалоге культур» занимает ведущие позиции в современной лингводидактике, меняет смысл и цели иноязычного образования в том смысле, что инофон должен уметь не только включаться в межкультурный диалог, но и достигать взаимопонимания в условиях различных культурных фонов. <...> Для чего необходимо приобщение к «чужой» культуре, к «чужим» обычаям и традициям, а также формирование способностей к межкультурному общению, таких, как толерантность, терпимость, культурная восприимчивость, правильная интерпретация коммуникативного поведения представителей других культур. Только в этом случае инофон способен стать полноценным участником межкультурной коммуникации» [264, с. 57-62]. Достижение всех этих целей возможно только при условии *включения в систему межкультурного образования и литературного художественного текста* как основного, а не вспомогательного источника приобщения к иному национальному типу мышления, мировоззрения мировосприятия, мироощущения. Мы уверены, что *большая сумма национально-культурной информации содержится в художественных произведениях*. Таким образом, мы полагаем, что для успешного межкультурного диалога необходимо следовать подходу: **«культура через художественный текст/национальную литературу»**. С нашей точки зрения, именно *текст художественной литературы* и есть тот источник получения сведений как этнографического, так и в целом культурно-ментального характера на высоком ценностном уровне, а не на уровне досужих рассказов или анекдотов. Художественный текст не только «моделирует акт межкультурной коммуникации между автором и читателем-инофоном» [264], но главное является зеркалом, «пособием», отражающим национальную жизнь синхронно и диахронно в достаточно точном воспроизведении. «Сравнивая художественные тексты разных периодов и стран, мы обретаем опыт различения и нахождения сходства культур, социальных и этнических групп. Различия помогают понять мир в его многообразии, анализировать причины и следствия социальных изменений, увидеть ценности подлинные и мнимые» [284], а близость, схожесть позволяют осознавать себя субъектом единого цивилизационного процесса, осмыслить общегуманитарные, общегуманистические ценности.

В обучении всемирной литературе мы предлагаем *наше видение* отношения/восприятия к инокультурному миру: **«знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»**. Именно изучение художественной литературы *готовит к встрече с инонациональным миром*. В изучении художественных текстов иноязычной (неродной) литературы необходимо делать акцент как на *схожие и близкие* черты, так и на *отличительные* особенности, связанные с отражением национального психотипа,

мироощущения и ментальности в целом, на раскрытии национальной психологии и т.д., запечатлённые в литературном произведении.

Мы разделяем мнение А.Бердичевского, который отмечает, что «развитие умений в раскрытии значений понятий и действий в межкультурной ситуации в зависимости от культурного контекста и связей с идентичными понятиями предполагает: высказывание гипотез о происходящем в прочитанном или увиденном: «Что (Почему это) здесь произошло?» <...>. Необходимо учиться дифференциации понятий в родном и неродном языках, что возможно, по нашему убеждению на примере текста. Также художественное произведение поможет и «определению причины действий представителей другой культуры. Анализ реакции иноязычного партнёра на определённые действия» [247] Такова позиция части лингвистов, с которой мы солидарны, т.к. в межкультурной коммуникации бытовая ситуация встречи с человеком иной культуры может не помочь, а, наоборот, усугубить по разным причинам предвзятое отношение. Опираясь в таком тонком вопросе лучше на образ литературного персонажа, если, скажем, он француз (немец, англичанин), сам считает себя таковым, и автор считает его таковым и для автора это существенно, то в герое он выделяет некие отличительные, типические, характерны черты.

Однако возникает принципиальный вопрос: *«Всякое ли произведение можно рассматривать с точки зрения национальной специфики?»* Мы полагаем, что почти все (о постмодернизме разговор особый). Однако до сих пор не завершаются споры о том, как выражается национальное в литературе, существует ли вообще национальное своеобразие литератур, или они отражают лишь универсальные проблемы, волнующие как человека, так и человечество в целом. Немалое распространение имеет убеждение, что в художественной литературе более существенна общность, а не различность. Академик Д.Лихачёв, много изучавший национальную специфику русской литературы, писал: «Теряются ли в расширении мировой литературы её национальные особенности? И что такое эти национальные особенности? Вопрос этот очень сложный. <...>Представления о том, что национальные особенности, вначале очень сильные, с течением веков прямолинейно стираются, неверны. <...> Какие-то стороны литературы теряют национальные особенности с расширением литературного горизонта. Это, в первую очередь, познавательная сторона литературы. Но в чисто художественном отношении литература не теряет своих национальных особенностей. Она углубляет их и усложняет» [106, с. 147-165].

Сюжет художественного произведения в той или иной степени облекается в национальную «одежду», оформляется национальной психологией, осмысливается с точки зрения этнической (национальной) ментальности, в нём используются (реализуются)

национальный код поведения, стереотип поведения и мышления, понятные людям данной страны. «Национальный характер является точкой пересечения культурных, исторических, художественно-эстетических аспектов в рассмотрении такого историко-культурного феномена, как художественный текст» [163, с. 54-61].

Мы полагаем, что национальная литература играет ведущую роль в формировании и укреплении самоидентичности личности, поэтому литература часто является едва ли не *главным* источником сведений о другой культуре. В этой связи следует отметить, что в целом развитие общечеловеческой словесной культуры можно рассматривать, как взаимодействие национальных культур, а развитие мировой литературы является продуктом взаимовлияния национальных литератур. На примере сравнительного анализа сюжетов, мотивов, типов героев, моделей характеров литературных произведений можно показать *различные* ценностные основания национальных картин мира. Искусство ставит проблемы смысла жизни не только личности, но и нации, сознательно утверждая базовые, коренные ценности, без которых существование данной культуры невозможно.

В диалоге с произведением родной литературы мы лучше познаём свой национальный мир, значит и себя как такового, находя индивидуальное и универсальное. А в общении с произведением мировой литературы мы учимся понимать Другого, видеть его мир не враждебными, а сочувственными глазами. Мы через произведение вступаем в межкультурную коммуникацию с ментальным миром автора и его героев. Именно такой подход будет реализовывать требования ЮНЕСКО, в документах которой, среди приоритетных целей образования, отмечены следующие, особенно значимые в современном мире: **учение для труда – научить работать и зарабатывать; учение для бытия – научить жить; учение для совместной жизни – научить жить вместе.**

С нашей точки зрения, цель современного изучения текстов всемирной литературы – помимо осмысления художественно-эстетической и идейно-философской стороны содержания, является и понимание «своего» и «чужого» для межкультурного сосуществования и общения.

Особенность своего лучше понимается в сопоставлении с другим, при этом особенность не означает «лучше», а означает *иначе*, что связано с национальными чертами. Каждая национальная культура включает также и определённый набор этических моделей, которые проявляют характерные для национального порядка вещей черты, – всё это в той или иной степени отражается и в литературных текстах. Изучение всемирной литературы представляет собой обширный материал для духовного обогащения студентов/учащихся, для *приобретения опыта в межкультурном диалоге*, поэтому

большое внимание следует уделять анализу произведений с точки зрения национально-культурного своеобразия. В силу этого мы ставим задачу научить обучаемых обнаруживать и вычленять как универсальные, так и национально-культурные черты в тексте художественного произведения, который, с нашей точки зрения, может реализоваться успешно в **национально-культурном анализе текста**.

2.2. Национально-культурный анализ художественного текста и его специфика

Как известно, в основе межкультурной коммуникации лежит идея о взаимодействии базовых элементов культуры: ценностей, норм, установок, языковых кодов, концептов. В силу этого *педагогическая интерпретация* межкультурной коммуникации предполагает развитие способности понимать общее и различное между родной и неродной культурами в целях совершенствования свойств межкультурно ориентированной личности. Американский философ Фредерик Джеймсон отмечает, что мир может быть познан только в форме «литературного» дискурса (рассказа, повествования) и все в мире постигается через описания и воплощается в тексте [79]. Соответственно возникает проблема восприятия и понимания самого текста, т.е. способов, методов и путей его *анализа*.

Понятие «анализ текста» имеет, как известно, широкие границы. Текст может рассматриваться и как исторический документ, и свидетельство социального генезиса, и как отражение духовной жизни поколения, и как продукт саморефлексии автора, и как некий источник обретения истины философско-этического порядка, как попытка и стремление раскрыть в человеческих судьбах проявления общих законов, управляющих обществом и историей в целом и т.д. и т.п., поэтому проблема анализа художественного произведения остаётся одной из наиболее острых в преподавании литературы в целом и всемирной литературы в особенности.

Как уже было сказано, понятию текста *различно подходят* в лингвистике, литературоведении, эстетике, семиотике и культурологии и т.д., с этим обстоятельством связаны и различные *методы его анализа*, что крайне важно с методической точки зрения для преподавателя. Современная методическая наука предлагает различные варианты анализа художественного текста, наиболее востребованными сегодня считаются компаративный, нарративный, рецептивный, интертекстуальный и культурологический.

Таблица 2.8. Виды анализа художественного текста

Тип анализа	Компаративный анализ	Нарративный анализ	Рецептивный анализ	Интертекстуальный анализ	Культурологический анализ
Представители	Т.Бенфей, И.Г.Гердер, Н.И.Конрад, А.Н.Веселовский, В.М.Жирмунский, А.С.Бушмин	Цветан Тодоров, Кэт Фридемманн, Франц Штанцель, Жерар Женетт	Х.Г.Гадамер, В.Дильтей, Э.Гуссерль, Г.Р.Яусс, В.Изер, Р.О.Якобсон	В.В.Виноградов, Ю.Н.Тынянов, М.М.Бахтин, Ю.М.Лотман, Б.М.Гаспаров, У.Эко, Р.Барт, Ю.Кристева	Библер В.С. «Школа диалога культур», В.А.Доманский, Л.А.Крылова
Цель анализа	Обнаружить <i>влияния, родство и аналогии</i> литературных фактов: мотивов, сюжетов, композиции, стилей.	<ul style="list-style-type: none"> Выявить коммуникативную природу литературного произведения, его различных дискурсов; исследовать <i>читательские прочтения</i> художественных текстов, особенности реакций на них 	Исследовать текст как продукт исторической ситуации, зависящей от позиции читателя.	<ul style="list-style-type: none"> Изучить <i>межтекстовые</i> взаимодействия; выявить роль аллюзий, цитат, прецедентных текстов, и т.п. в выражении концептуального смысла вторичного текста на основе его связи с текстом-источником. 	<ul style="list-style-type: none"> Рассмотреть литературный текст как историю духовной жизни; установить связь между эпохой, типом культуры и мышлением, особенностями восприятия мира, отражёнными в тексте; исследовать художественный текст в контексте диалога культур.
Этапы анализа	а) Установление общих закономерностей литературного развития; б) изучение <i>историко-типологических сходжений</i> и литературных взаимодействий, как объективной предпосылки для творческих связей; в) установление национальной специфики литератур для их сопоставления; г) изучение диалога культур; д) изучение особенностей воздействия на писателя ионациональных произведений прошлых эпох и современности;	а) Выявление коммуникативной природы произведения; б) выявление различных дискурсов; в) теоретическое обоснование различных повествовательных инстанций; г) изучение глубинной структуры произведения; д) в эпистемологическом плане теория нарратива выделяет/изучает три уровня анализа: <i>уровень: действий, событий и сюжета</i> как такового.	а) Изучение «горизонта ожиданий»; б) изучение литературного текста как <i>продукта исторической ситуации</i> , зависящей от позиции интерпретирующего читателя; в) изучение структуры произведения; г) актуализация; д) интерпретация; е) исследование связей читателя и общества	а) Выявление эстетических сигналов «чужого» и определение их статуса; б) исследование всех возможных <i>смысловых наложений тем</i> , мотивов, символов в) анализ связей с текстом-источником; г) изучение возможных смысловых трансформаций и их функций; д) сопоставление типологически сходных явлений (произведений, жанров, направлений) как <i>вариаций</i> на общие темы и структуры	а) изучение истории <i>возникновения</i> художественного произведения в контексте культуры; б) место литературного произведения в истории национальной и мировой культуры; в) отражение в литературном произведении особенностей взаимодействия человека и этнокультурного пространства г) влияние диалога культур на литературный процесс

Содержание анализа	<ul style="list-style-type: none"> • Исследование типологических <i>схождений</i> и общностей; • сопоставление произведений по <i>различным идейно-философским</i> решениям одной и той же проблемы; • анализ эпизодов, сцен, персонажей в их соотносённости с близкими в других литературах; • анализ <i>близости</i> эстетических и мировоззренческих позиций, преимущества; • изучение произведения в диалоге культур; • сопоставление произведений по <i>близости</i> жанра, проблемно-мотивной структуре, идейно-тематической направленности и образам; • исследование функционирования произведения в инациональной среде. 	<ul style="list-style-type: none"> • Раскрытие нарративных стратегий: всеведущий автор, рассказ от первого лица, внезапный переход от первого к третьему лицу, внутренний монолог и т.д. • анализ художественного творчества как многоуровневого повествовательн. процесса • художественное произведение как эстетическая коммуникация между нарратором (повествователем) и реципиентом (читателем); • обоснование многочисленных повествовательных инстанций. 	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение восприятия литературного текста читателем; • понимание текста как «приложения» его к современной для интерпретатора (реципиента) ситуации; • изучение общественной практики, социальной действительности искусства в проявлении читательских реакций; • исследование эмоциональных ассоциаций, отношения автора и произведения к обществу, читателя к произведению. 	<ul style="list-style-type: none"> • Поиск и выявление «<i>чужого слова</i>»; • анализ интертекстуальности и как «соприсутствие» в одном тексте двух или более текстов (цитата, аллюзия, реминисценция, ассоциация); • обнаружение глубинной (мифологической, психологической и т.д.) подоплёки текстов; • изучение описания творческой эволюции автора как его диалога с самим собой, культурным контекстом и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • Обнаружение <i>генезиса</i> текста идеи проблемы; • отражение в литературном произведении культурных норм различных эпох, норм поведения и образа жизни человека, культурных традиций народа; • <i>рефлексия</i> над особенностями выражения темы идеи проблемы • структурный анализ произведения: <i>жанр; композиция сюжета, тема, её трактовки, анализ художественных образов;</i> • рассмотрение характера и способа отражения действительности в произведении; • раскрытие «образа мира», творимого автором; ▪ рассмотрение/вос-создание <i>картины мира</i> человека – принятой в изучаемой культурной эпохе системы ценностей и смыслов
---------------------------	---	--	---	---	--

В практике вузовской методики в исследовании художественного произведения традиционно используются *филологический и литературоведческий* анализы текста. **Филологический анализ** нацелен на то, чтобы показать *культурологический статус текста* через взаимную обусловленность формы и содержания текста и их соответствие замыслу автора. Этому типу анализа присущи *принципы: историзма, антропоцентричности, культурологической направленности, комплексного интегрального характера, лексико-центричности.*

Комплексный филологический анализ текста включает в себя *лингвистический, стилистический, литературоведческий* анализ. Филологический анализ текста обобщает и синтезирует данные лингвистического и стилистического анализа, устанавливает взаимосвязи формы и содержания литературного произведения, рассматриваемого в культурно-историческом контексте эпохи.

Компонентами *филологического анализа* текста являются приемы:

- ◆ определение *жанра* произведения (жанр регулирует текст);
- ◆ характеристика архитектоники произведения и выделение в его структуре сквозных повторов (внешняя композиция, отражающая замысел автора, управляющая вниманием читателя);
- ◆ рассмотрение *структуры* повествования;
- ◆ анализ *пространственно-временной организации* произведения;
- ◆ рассмотрение *системы образов*;
- ◆ характеристика идейно-эстетического содержания текста;
- ◆ изучение *подтекста*.

Подтекст *не* является категорией текста – это часть семантической структуры текста, а *не* его характеристика. Подтекст – это *глубинный*, но скрытый *смысл* произведения, содержащийся в тексте *неявно*, *не* совпадающий с его прямым смыслом, но выражающий внутреннюю сущность последнего, его концептуальную информацию. Подтекст зависит от контекста, а именно: от высказывания, исторической и конкретной ситуации, от времени создания художественного произведения и т.д. Произведение часто содержит философский подтекст, соображения автора о мире, к которым он ведёт читателя не напрямую, а через сюжет произведения;

- ◆ исследование *контекста*.

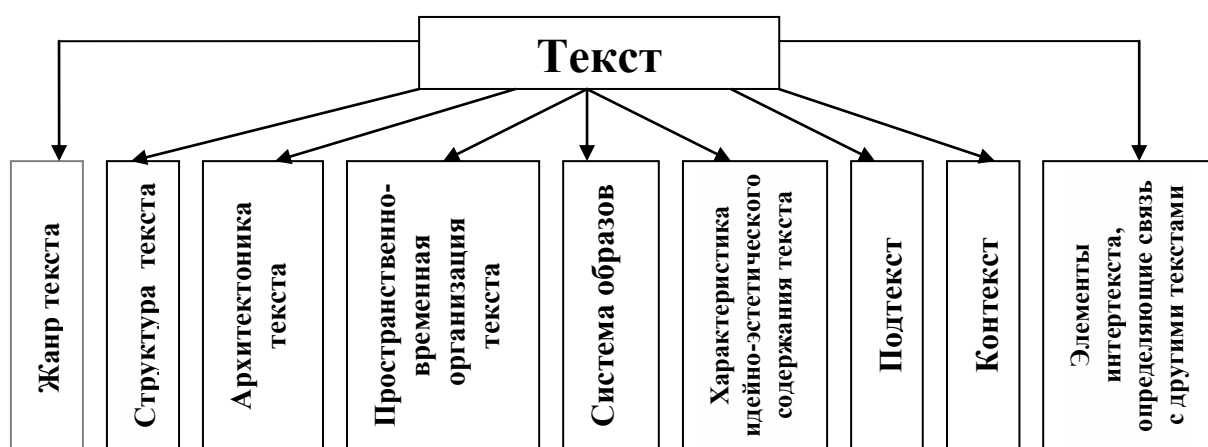
Контекст – это совокупность явлений, *связанных* с текстом художественного произведения, но относящихся к *внетекстовой* действительности. В широком значении – это среда, в которой существует художественное произведение. Говорить о произведении, *определяя* его *контекст*, – это значит, *во-первых*, понимать и интерпретировать его исходя из заданного семантического поля понятий. *Во-вторых*, отталкиваясь от рассуждений Е.М.Черноиваненко [201. с.82-83], чтобы раскрыть закономерности развития литературного процесса и особенности изучаемого художественного произведения эпохи, необходимо понять *специфику литературно-художественно сознания* этой эпохи, для этого следует рассматривать его сквозь призму присущего этой эпохе «*образа мира*». Следовательно, лишь в контексте общей *национально-культурной ментальности* народа и эпохи можно понять художественно-литературную ментальность. Контекст устанавливает семантические связи, он бывает литературный, социально-исторический, биографический, национально-культурный;

- ◆ выявление элементов *интертекста*.

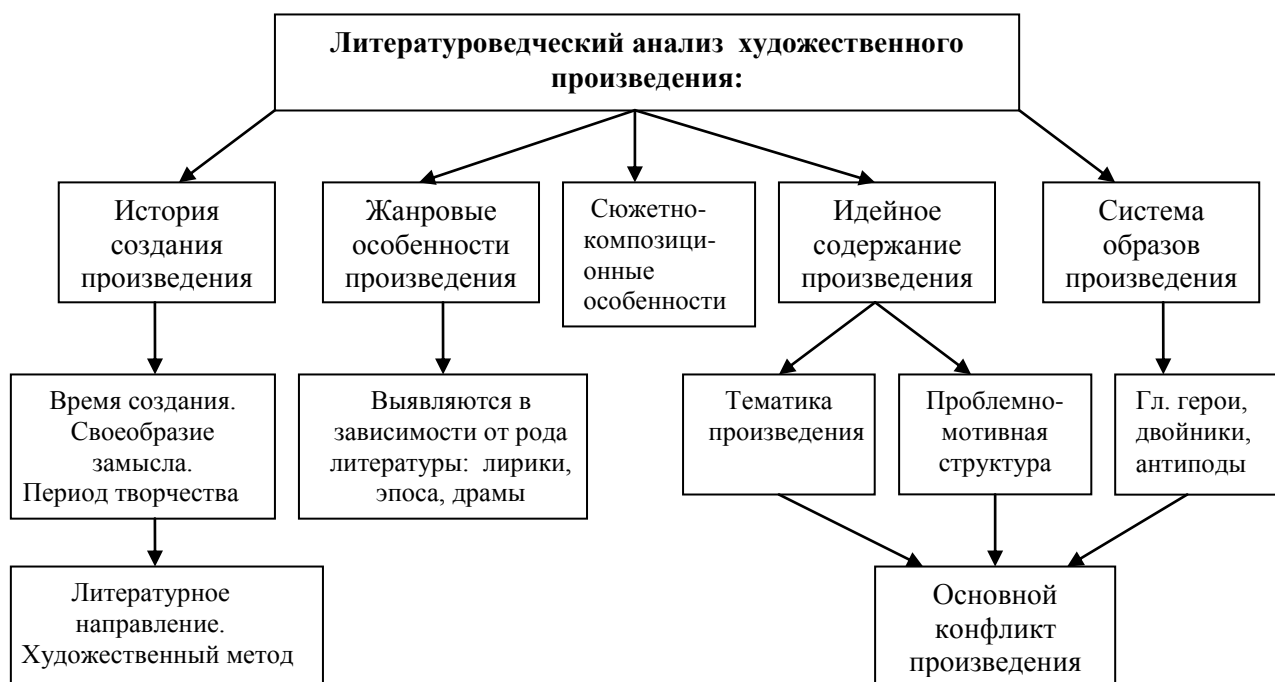
Общепризнанную формулировку интертекста дал Р.Барт: «Каждый текст является интертекстом: другие тексты присутствуют в нём на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры.

<...> Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т.д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нём, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык» [235, с.78]. Проблема интертекста является сегодня наиболее востребованной исследователями в их изысканиях, поэтому многие из них дают свой дополнительное толкование термина. Так, отмечается, что «интертекстуальность – это слагаемое широкого родового понятия, имеющее в виду, что смысл художественного произведения полностью или частично формируется посредством *ссылки на иной текст*, который отыскивается в творчестве того же автора, <...> в смежном дискурсе или в предшествующей литературе» [169, с. 11].

Фиг.2.15 Компоненты филологического анализа художественного текста



Литературоведческий анализ художественного произведения предполагает анализ и интерпретацию художественного произведения как *единицы литературы*. Ученые-литературоведы предлагают различные способы анализа в зависимости от их научных взглядов. Классический литературоведческий анализ обычно включает *следующие компоненты*: ♦ изучение контекста произведения, ♦ определение жанра произведения; ♦ анализ структуры, сюжета и композиции произведения; ♦ определение конфликта в произведении; ♦ определение тематики и проблематики произведения; ♦ анализ названия произведения; ♦ анализ образа автора и определение его роли в произведении; ♦ анализ образов главных героев; ♦ анализ других образов в произведении; ♦ анализ художественных деталей и используемых приемов; ♦ определение основной идеи произведения.



Фиг.2.16 Компоненты литературоведческого анализа художественного произведения

Исследователь текста Т.Ф.Плеханова полагает, что основными моментами при анализе художественного текста в **дискурсивно-диалогической парадигме** являются:

- ◆ репрезентация (отражение действительности);
- ◆ социокультурный контекст;
- ◆ интерсубъективность.

«Художественная литература – это дискурс человека о человеке и для человека. Человек как субъект представляет собой социально сложившуюся личность <...>. Художественный дискурс моделирует и исследует «субъектные позиции», позволяя читателю мысленно представить (вообразить) себя в тех социальных позициях, которые в действительности ему недоступны или в которых он еще не оказывался» [284]. (Интерсубъективный – межличностный, общедоступный, обобщенный опыт представления предметов).

Помимо вышеназванных, в высших учебных заведениях используется **сравнительно-исторический** и **герменевтический анализы**, реже – **мотивный, имманентный и структурный анализы** и т.д. В то же время, в зависимости от того, какие аспекты литературного произведения находятся в центре внимания, выделяют следующие *методологические основы*: • методы, ориентированные на изучение автора; • методы, ориентированные на изучение особенностей текста; • методы, ориентированные на литературный и культурологический контекст; • методы, ориентированные на читателя.

Анализ литературы позволил обозначить и взгляды методистов на способы анализа литературного произведения в ВУЗе.

Таблица 2.9. Взгляды методистов на способы анализа литературного произведения в ВУЗЕ

Учёные-методисты	Год	Типы анализа	Приёмы, принципы и пути анализа
Ю.Б.Борев	1981	Литературоведческий анализ (ориентация на высшие учебные заведения) [Искусство интерпретации и оценки. Опыт прочтения «Медного всадника», стр. 33-34]	1. Принципы и установки: рассмотрение предмета «общим планом», в развитии и в историческом контексте
			2. Рассмотрения предмета изображения <i>крупным и средним</i> планом, постижение предмета через анализ его <i>внешних</i> связей
			3. Рассмотрение структуры предмета и её элементов, постижение элементов через анализ <i>внутренних</i> связей
			4. Обобщение предшествующих наблюдений: целостное видение предмета «общим планом», обогащённое знанием подробностей
Н.А.Николина	2003	Комплексный филологический анализа текста [Филологический анализ текста. Учебное пособие для студентов]	1. Определение жанра произведения
			2. Характеристика архитектоники текста и выделение в его структуре сквозных повторов
			3. Рассмотрение структуры повествования
			4. Анализ пространственно-временной организации произведения.
			5. Рассмотрение системы образов текста
			6. Выявление элементов интертекста, определяющих связь рассматриваемого произведения с другими произведениями русской и мировой литературы
Н.П.Михальская	2007	Литературоведческий анализ – высшие учебные заведения [Зарубежная литература, XX век». Практикум. Высшее педагогическое образование]	1. Структура произведения
			2. От чьего лица ведётся повествование.
			3. Способ передачи размышлений и ощущений героев
			4. Соотнесение временных пластов в произведении
			5. Своеобразие решение конфликта в произведении
			6. Ведущие темы мотивы и образы произведения
			7. Образ эпохи и общественных условий в произведении
Н.С.Болотнова	2009	Филологический анализ текста [Филологический анализ текста». Учебное пособие]	1. Текст как явление культуры
			2. Произведение в широком литературном и социально-историческом контексте эпохи
			3. Анализ, языковых средств как форме выражения мыслей и чувств
			4. Изучение языковой личности, стоящей за текстом (по Ю.Н.Караулову), ее стиля и взгляда на мир
			5. Текст как отражение словесной культуры автора и общества на определенном этапе его развития

А.Н.Андреев	2012	<p>Целостный анализ литературного произведения – высшая школа. [Лекции по теории литературы: Целостный анализ литературного произведения. Учебное пособие для студентов, стр. 25]</p>	<p>Этап I. Изучение внехудожественной реальности: 1. Автор и эпоха/окружающая действительность 2. Мировоззрение и мироощущение писателя</p>
			<p>Этап II. Анализ художественности: 1. Определение мировоззренческой основы художественного содержания: образная концепция личности, поведенческие стратегии персонажа 2. Рассмотрение стратегий художественной типизации: род, жанр, ситуация, сюжет и пространственно-временная организация произведения, композиции, деталь 3. Изучение стиля языка произведения: речь персонажей, интонационно-синтаксическая и ритмико-фонетическая уровни/стороны текста</p>
			<p>Этап III. Исследование внехудожественной реальности: 1. Читатель и его мировоззрение 2. Читатель и действительность/реальность</p>

В *практике обучения/изучения* художественного произведения в школе традиционно используется **комплексный анализ**, включающий анализ формы и содержания, историзм, эстетизм, жанровое своеобразие произведения, суть конфликта и т.д. В доуниверситетских учебных заведениях традиционно ведущими *методологическими* подходами освещения литературного материала выступают: ▪ пообразный анализ; ▪ композиционный анализ; ▪ проблемно-тематический анализ; ▪ стилистический анализ. Также можно обозначить наиболее распространенные **приёмы анализа** литературного текста, который включает изучение творческой истории произведения, наблюдение над развитием сюжета и композиции, анализ внесюжетных элементов (пейзажа, портрета, интерьера и т.д.), выявление и осмысление роли микросюжетов, мотивов и образов культуры в художественном пространстве текста, анализ лексико-грамматической организации текста, поступков, высказываний, суждений, оценок и мироконцепций героев, выявление их коллизий и диалогов между ними, авторских приемов типизации, как персонажей, так и картин жизни в целом.

Изучение литературы позволило нам выделить в *диахронии* подходы ведущих методистов к анализу художественного произведения *в школе*. [Таб. 2.10 Взгляды ведущих методистов на способы анализа литературного произведения в школе].

Таблица 2.10. Взгляды ведущих методистов на способы анализа литературного произведения в школе

Учёные-методисты:	Год:	Типы анализа:	Пути анализа:
В.В.Голубков	1962	<p>Школьный анализ литературного произведения. [Методика преподавания литературы. Изд. 7. стр. 298-299]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Исторические условия создания произведения 2. Взгляды писателя и его общественная позиция 3. Литературное направление и стиль 4. Тема и идейная направленность произведения 5. Изучение образов главных и второстепенных героев, портретных характеристики персонажей 6. Изучение сюжета и композиции произведения 7. Роль детали и пейзаж в художественном произведении 8. Язык писателя как средство раскрытия образов и идейной направленности художественного произведения; своеобразии диалогов 9. Жанр произведения 10. Традиции и новаторство 11. Роль писателя в культуре страны
Г.А.Гуковский	1966	<p>Школьный анализ литературного произведения. [Изучение литературного произведения в школе, стр. 97-99]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение исторического места художественного текста в культуре эпохи 2. Изучение произведения в рамках художественного метода и в его сопоставлении с другими произведениями аналогичными по творческому методу; демонстрация особенностей художественного метода на любой части и компоненте произведения 3. Определение исторических и индивидуальных особенностей произведения и его элементов 4. Изучение языка художественного произведения: «что сказано и как сказано» в тексте 5. Изучение вопроса о сходности, повторяемости деталей и сюжетов, «заимствования» в литературе
В.Г.Маранцман	1974	<p>Литературоведческий анализ [Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников, стр. 9]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Историческая действительность и литературное произведение 2. Литературное произведение в рамках творчества писателя, его мировоззрения 3. Литературное произведение в рамках художественного направления 4. Жанровое своеобразие и поэтика произведения 5. Особенности структуры произведения 6. Осмысление целостности воссоздания художественного мира в произведении

			7. Своеобразие восприятия произведения в различные исторические эпохи
З.Я Рез	1985	Школьный литературоведческий анализ текста [Методика преподавания литературы. Под редакцией проф. З.Я.Рез, стр.164-167]	1. Комментарий исторического, бытового, общекультурного или литературного типа
			2. Сопоставление частей и различных элементов художественного текста, выявление сюжета и сопоставление образов героев, рассмотрение связей пейзажа и портрета с общим течением текста – основные приёмы освоения композиции
			3. Наблюдения над стилем писателя
			4. Сопоставление художественного произведения с его реальной основой
			5. Сопоставление разных редакций, вариантов текста
			6. Сопоставление данного произведения с другими произведениями писателя
			7. Сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов
А.Б.Есин	1998	Школьный литературоведческий анализ текста [Принципы и приёмы анализа литературного произведения, стр. 174-175]	1. Изучение читательского восприятия художественного текста: первичное непредвзятое чтение произведения и формулирование своего понимания
			2. Первичная интерпретация произведения для корректировки и углубления понимания смысла и замысла
			3. Содержательные доминанты произведения, объединяющие все конкретные элементы, проблемно-смысловой стержень, обеспечивающий системно-целостное единство содержания
			4. Анализ поэтики произведения, выявление своеобразия стиля
			5. Соотношения рассматриваемого художественного произведения с творчеством писателя в целом, с его мировоззрением и с действительностью
О.Ю.Богданова	1999	Школьный литературоведческий анализ текста [Методика преподавания» литературы. Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям Богданова О.Ю.,	I Этап: 1. Возбуждение интереса к произведению 2. Установка на осознанное отношение к произведению 3. Мотивация направленности анализа
			II Этап: 1. Анализ образов 2.Композиция, опорные эпизоды 3.Выяснение авторского замысла 4. Понимание конкретного и обобщённого смыслов событий, образов 5.Специфика художественной манеры автора

		С.А.Леонова, В.Ф.Чертова, стр. 74-75]	III Этап: 1. Воссоздание целостности произведения в соответствии с авторским замыслом и личностным пониманием прочитанного 2. Активизация и совершенствование умений и навыков учащихся в овладении способами изучения литературы 3. Выводы и обобщения
В.А.Доманский	2000	Культурологический анализ [Культурологические основы изучения литературы в школе. Дисс. доктор педагогических наук, www.dissercat.com/.../kulturologicheskie-osnovy-izucheniya-literatur	1. Изучение литературы в контексте своей родной культуры
			2. Рассмотрение литературы в контексте мировой на уровне изучения отдельных тем, проблематики, сюжетов, идей, литературных направлений и течений
			3. Прочтение текстов и творчества родных писателей в контексте мировой литературы и культуры
			4. <i>Культурологическая интерпретация:</i> рассмотрение текста как культурного универсума, представляющего собой обобщенную модель мира, комплекс миропредставлений писателя, его философские, эстетические, религиозные, нравственные взгляды, выраженные при помощи системы знаков, кодов, мотивов, мифологем, символов и т.д.

Исследователям литературы сегодня также очевидно, что есть острая необходимость обнаружить *новые подходы к анализу литературного текста*. В силу этого обозначился поиск практических методологических и историко-литературных ориентиров. Проблема формирования методических приёмов изучения/исследования *культурологических основ литературы в школе* в настоящее время является актуальной и волнует учёных. Этой проблеме посвящены содержательные диссертации В.А.Доманского (Культурологические основы изучения литературы в школе, 2000); Г.Л.Ачкасовой (Диалог искусств в системе школьного литературного образования, 2000) [8]; Л.А.Крыловой (Культурологический аспект преподавания литературы в школе, 2001); Е.С.Роговера (Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования, 2002) [151] и др.

В диссертации Л.А.Крыловой «Культурологический аспект преподавания литературы в школе» отмечается, что «культурологический аспект позволяет рассмотреть художественное произведение в плоскости трех ракурсов, а именно: как обобщенную модель мира, как национальный культурный космос, как авторскую модель мира и человека, где представлены его философские и религиозные, нравственные и эстетические взгляды, выраженные при помощи архетипов, мотивов, мифологем, символов. Это дает возможность увидеть в произведении общечеловеческое и национальное» [272]. Автор справедливо указывает, что «усвоение духовных и национальных ценностей остается до

сих пор слабым звеном школьного урока литературы. В итоге выпускники школ затрудняются дать толкование самым простым этическим понятиям. У некоторой части старшеклассников закрепилось ложное представление о том, что эти понятия знакомы им с детства и элементарно понятны. На деле понимание ими этических дефиниций однозначно, наблюдается тавтология определений и ошибочность толкований. Закрепился в школе и стереотипный подход к восприятию героя художественного произведения – сквозь призму истории, политики, быта, но нет попытки посмотреть на него в контексте культуры, национального менталитета» [272].

В.А.Доманский в докторской диссертации: «Культурологические основы изучения литературы в школе» [Томск, 2000] утверждает, что «главное назначение анализа – не столько перевод художественных образов в понятия, суждения и концепции, сколько воссоздание в воображении читателя картин жизни, нарисованных писателем, озвучивание голосов героев, осознание их как живых людей со своими радостями, горестями, мучениями, сомнениями, заблуждениями, ценностями, идеями, вхождение в диалог с ними. В ходе этого процесса происходит постижение читателем духовной атмосферы культурной эпохи и авторской модели мира» [259].

Культурологический подход предполагает 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 в **культурологическом** подходе к изучению текстов 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 [76, 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 [133, с. 3];

3) национальное своеобразие картины мира проявляется в поведении человека: вербальном и невербальном [174, с.75; 104, с.9-10].

Необходимость взаимодействия образования и культуры признает большинство специалистов в области педагогики. Современное образование перешло в новое измерение – *культурное*, его культурная доминанта изменила традиционное представление о сущности и функциях образования в контексте «культуросообразной и

культурообразующей среды, малой культуры, культурного микрокосма» [57, с. 270]. В то же время, как отмечает О.Н.Лёвушкина, «перестройка подходов к современному образованию перестраивает и функции текста в современном образовательном процессе. Функции текста в знаниецентрической парадигме образования будут отличаться от функций текста в антропоцентрической парадигме смещением акцентов с деятельности учителя в процессе обучения на деятельность учащегося как субъекта образовательного процесса. <...> Текст в учебном процессе в целом играет важную интегративную роль, которая позволяет достигать метапредметных результатов» [100, с. 249-250]. В силу этого, как совершенно справедливо отмечается, необходимо «преодоление сциентистской модели преподавания литературы и отношения к тексту *только* как к объекту анализа». [289]. Современные образовательные стандарты по литературе (куррикулумы, аналитические программы) в основном нацелены на *рационально-прагматическое* обучение, при котором художественное произведение выступает чаще всего материалом для изучения литературоведения, теории литературы, культуры речи, языка, развития различных форм коммуникации и т.д., что также необходимо, но *недостаточно*, т.к. при использовании только такого подхода художественный текст *не* становится способом познания *Другого*, понимания национально-культурного дискурса, т.е. не учитывает богатейший этнокультурный потенциал всемирной литературы, как в культурном самоопределении личности, так и в её межкультурном формировании и становлении. Преподавание литературы, центральной частью которого является изучение/исследование текста, должно сосредоточить своё внимание и на рассмотрении текста с точки зрения его национально-культурного специфики. В силу этого обозначилось новое видение, существующее в рамках еще только формирующегося и определяющегося в своих основах **этнофилологического подхода** к художественному произведению, предполагающему рассмотрение художественного произведения с точки зрения национальной специфики. Его представители Г.Н.Ионин, Е.С.Роговер, О.К.Лагунова, В.Н.Захаров [80; 81; 274; 151]. Однако следует отметить, что *связь этнологии* (науки, изучающей нации) *и художественной литературы* как *нового направления* началась ещё примерно с середины 1980-х годов, когда это направление стало развиваться в рамках западной этнологии (культурной/социальной антропологии). Наработки и новации в этой области были отражены в работах таких учёных, как Дж. Клиффорд, Ф.Пойатос, К.Миллер, В.Айзер и др. [242]. «Этнофилологический подход к художественному произведению предполагает системное выявление и изучение всех этических и эстетических элементов и решений, которые выражают акцентируемую автором личную (национальную) идентичность с определенной моделью ценностного устройства мира, проверенной и подтвержденной

жизнью реального народа, обозначенного в тексте в качестве «своего» и отграниченного от иной («чужой») ценностной модели» [274]. Литература при таком подходе становится одним из лучших «пособий» для знакомства и изучения чужедальных народов с привитием духа добра и заинтересованности.

Исследователь М.К.Попова также считает необходимым рассмотреть литературные произведения с точки зрения того, *как в них воплощена национальная идентичность*. Исследователь утверждает мысль, которую мы принимаем, что «литературу можно рассматривать как материал для изучения проблемы национальной идентичности, поскольку многие писатели совершенно *сознательно изображают эту проблему в своих произведениях и предлагают различные модели межкультурной коммуникации*. Характер таких моделей, как правило, обусловлен идеями и представлениями той национальности или этнической группы, к которой принадлежит автор, его философской или мировоззренческой позицией» [курсив наш, 287]. Таким образом, можно констатировать, что М.Попова призывает к анализу литературного произведения с точки зрения отражения в нём национальной картины мира и ментальности народа в целом, однако задачу *разработать методический подход к данной теме* исследователь не ставила. С этими рассуждениями перекликаются и взгляды Е.И.Филипповой, которая отмечает, что большое значение «имеет художественная литература <...> при изучении таких проблем, как обыденное сознание, стереотипы и нормы поведения, "ценностные ориентации, убеждения, этническое самосознание, а также брачно-семейные отношения и другие аспекты соционормативной культуры» [193; с. 27,28,30]. Грамотное владение этнокультурной информацией, умение ею адекватно пользоваться делает межкультурную коммуникацию успешной.

Представленные виды анализа являются плодотворными и учебно-творчески значимы. Однако, мы полагаем, что сегодня они **не** исчерпывают все возможности анализа художественного произведения всемирной литературы. По нашему мнению, в данных видах анализа художественного текста отсутствует одна из ведущих задач изучения произведения: **постигать национально-культурные ценности, отражённые в тексте и разделяемые автором и его героями, изучать национально-культурные особенности содержания**.

Мы полагаем, что изучение всемирной литературы в вузе действительно должно «превратиться в важнейший путь вхождения в культуру, постижения ее типов сознания, кодов и семантических знаков, такое обучение должно стать, в то же время, и **национально-культурно осмысленным и обусловленным**. Данный анализ основывается на концепции выявления национально-культурных доминант художественного текста, что

позволит лучше познать чужую культуру, отражённую в слове, освоить её ценности, постичь её типы сознания, понимания ее знаков, кодов, ее сюжетов и мотивов и т.д.

Предлагаемый **национально-культурный анализ** исходит из следующих **принципов**:

▶ 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 предполагает 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.

Национально-культурный анализ опирается на *этнофилологический, этнокультурный, эмоционально-мировоззренческий, аксиологический и межкультурный подходы* к художественному тексту:

▶ **этнофилологический**: понимание произведения как формы, в которой историческая национальная культура осознает, формирует и выражает свое видение мира и ценностный кругозор;

▶ **этнокультурный**: понимание форм и средств освоения родной и чужой культур; сохранение своей культурной идентичности и приобщение к национально-культурным ценностям мировой культуры через литературу;

▶ **эмоционально-мировоззренческий**: интерес к явлениям и фактам других культур; принятие инаковости Другого как представителя иной культуры;

▶ **аксиологический**: понимание неизбежности отличий национально-культурных ценностных доминант; признание ценностных видов, элементов, нравственных и идейно-смысловых основ чужой и своей культур;

▶ **межкультурный**.

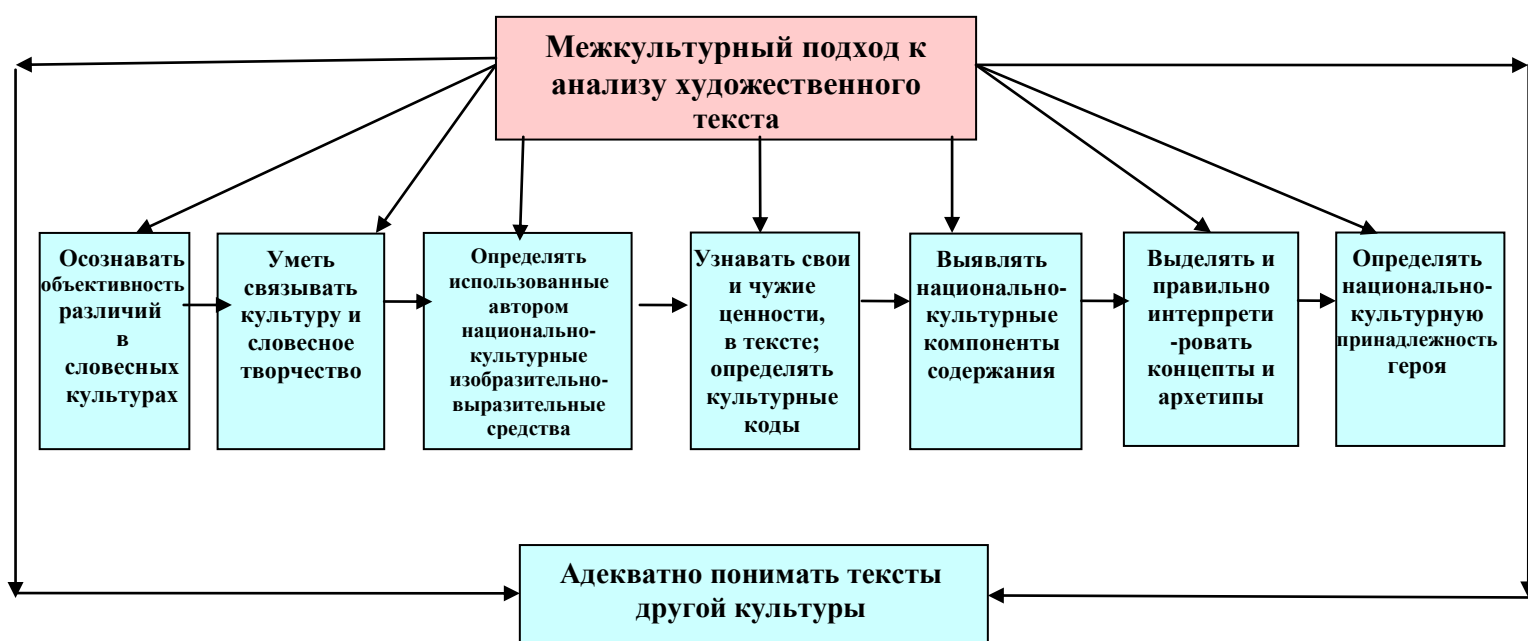
Межкультурный подход, с точки зрения А.Бердичевского, предполагает, усвоение фактов культуры осуществляется с помощью определённых умений межкультурной личности, «включающие: **1.** Умение воспринимать факты культуры, включающее: отбор фактов культуры; их активную интерпретацию; оценку; сравнение с фактами своей культуры. **2.** Умение раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации. **3.** Умение сравнивать культуры, включающее: определение и объяснение собственных

действий; поиск адекватной отправной точки для сравнения; языковую дифференциацию.

4. Умение активно действовать в межкультурной ситуации, включающее реализацию своего коммуникативного намерения: проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которого обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур» [252].

Межкультурный подход, с нашей точки зрения, предполагает, во-первых, опору на межкультурный диалог, во-вторых, знание ценностных основ своей и чужой (изучаемой) национальных культур, определение и сопоставление их в художественном тексте, в-третьих, понимание национальной концептосферы и архетипов родной и изучаемой культур и обнаружение их в художественном тексте, в-четвёртых, знание, понимание и сопоставление прецедентных текстов родной и изучаемой национальных культур. Таким образом, при межкультурном подходе в контексте национально-культурного анализа художественного текста всемирной литературы **студент должен знать/уметь:**

1. Осознавать объективность различий в словесных культурах.
2. Уметь связывать культуру и словесное (литературное) творчество.
3. Адекватно понимать инокультурный текст.
4. Узнавать и представлять в тексте ценности другой культуры, определять культурные коды.
5. Выявлять национально-культурные компоненты содержания, контекста и подтекста.
6. Выделять и правильно интерпретировать национальные концепты и архетипы.
7. Определять к какому национальному миру принадлежит герой и почему.
8. Определять, какие особенные (национально-культурные) изобразительно-выразительные средства использует автор и с какой целью.



Фиг.2.17. Межкультурный подход к анализу художественного текста

Национально-культурный анализ художественного текста всемирной литературы предполагает следующее:

А. Понимание того, что социальное и этническое – это факторы, влияющие на формирование национальной литературы и активно присутствующие в истории литератур различных народов. Для этого необходимо предварительное обязательное знакомство с такими основными теоретическими понятиями, как культура, нация, национальный характер и его особенности в целом и у данного народа в частности, причины, повлиявшие на палитру национальных качеств; понятие об этносе и 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) [243].

Б. Обращение на национальную концептосферу и архетипы народа изучаемой литературы, которые являются маркёрами национальных отличий. С этой целью преподаватель необходимо предполагает работу с прецедентными текстами (сказки, мифы, эпическая литература – героический эпос), в которых в наиболее полной и концентрированной форме проявляются национальные черты, концепты и архетипы.

В. Сопоставление с родной литературой на предмет выявления сходств и отличий. Для полноценного диалога культур необходимо изучить и понять систему взаимосвязей элементов художественного целого, организованную выражением авторского замысла, высказывание своего/чужого, отражающего смыслы и ценности национальной идентификации художника.

Таким образом, под национально-культурным анализом художественного текста мы понимаем анализ, направленный на усвоение/понимание художественного текста как высказывания, принадлежащего определенному индивидуально-творческому национально-культурному сознанию.

Мы полагаем, что *компонентами* национально-культурного анализа художественного произведения являются: **пре-текст, контекст, текст, подтекст и интертекст.**

➤ *Компонент пре-текст* вбирает в себя исследование комплекса специфических особенностей формирования и становления изучаемой национальной литературы, определение системы эмоционально-ценностного отношения к человеку и миру данного народа.

➤ *Компонент контекст* включает изучение общей культурной ментальности, отражающейся в присущей данной эпохе «картине мира», запечатлённой в художественном тексте. Национально-культурный контекст помогает пониманию текста, который ориентируется *не* только на непосредственно данное в нём (тексте), но и на

определенную модель ситуации/среды/эпохи/культуры, в которой возник и функционирует данный текст.

➤ *Компонент текст* состоит из рассмотрения художественного произведения как медиатора культур, *семантическое* пространство которого представляет двухуровневую структуру – уровень содержания, явных (*эксплицитных*) смыслов и уровень скрытых (*имплицитных*) смыслов.

➤ *Компонент подтекст* вбирает в себя исследование художественного произведения как средство познания национально детерминированной информации, поскольку «подтекстовая, глубинная информация составляет важнейший компонент семантической структуры художественного произведения, являясь в основном универсальной в национальном плане, и недоучет ее <...> ведет к неадекватному эффекту воздействия на адресата исходного текста в его переводе» [256].

➤ *Компонент интертекст* включает определение связей изучаемого текста с другими произведениями мировой литературы, т.е. *диалог* с другими текстами, т.к. «теория интертекстуальности, основанная на принципе диалога, дает возможность рассматривать всякий текст как историко-культурную парадигму, как "культурный художественный код", с помощью которого осуществляется диалог культур, поддерживается общая культурная традиция» [285].

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, мы раскрываем каждый компонент *национально-культурного анализа художественного текста*, предполагающего реализацию целого ряда приёмов.

ПРЕ-ТЕКСТ

▶ Описание комплекса *специфических особенностей формирования изучаемой национальной литературы*: ♦ природно-климатический и географический факторы формирования этноса и его литературы; ♦ этапы развития этноса – историко-политические события, повлиявшие на формирование и развитие нации; ♦ религиозно-культурный контекст формирования нации; ♦ этапы культурного строительства нации, отражённые в её литературе; ♦ художественно-эстетические направления в истории становления литературы: диалектика национального и универсального.

▶ Определение *системы эмоционально-ценностного отношения к человеку и миру* данного народа: ♦ особенности ментальности, национального характера и их проявлений; ♦ национальные концепты и архетипы, особенности национального образа мира; ♦ своеобразие этической системы и поведенческой парадигмы изучаемой нации; ♦ диалектика национально-особенного и общечеловеческого в ценностной системе народа; ♦ своеобразие морально-этических установок и поведенческой парадигмы изучаемой нации.

КОНТЕКСТ

► Определение *национально-культурной среды рождения и бытования произведения*:
♦ своеобразие этической системы и модели поведения в конкретную эпоху, отражённые в художественном тексте; ♦ характерные особенности проявления и функционирования национальной культуры в период создания произведения.

► Выявление *своеобразия национально-исторического контекста создания произведения*: ♦ национально-исторические предпосылки зарождения произведения: (эпоха – время – события); ♦ авторское художественно-эстетическое мировоззрение, писательское видение мира – универсальное и национальное; ♦ национальная интерпретация вечных тем, проблем и мотивов; ♦ национальные особенности, которые приобретают вечные сюжеты и образа в творчестве писателя; ♦ писатель в межкультурном диалоге и внутрикультурном диалоге.

ТЕКСТ

► изучение *национально-культурных компонентов* содержания: ♦ общая система концептов, архетипов, культурных кодов, запечатлённых в тексте; ♦ отражение национальной культурно-исторической эпохи; ♦ отражение элементов национальной культурной традиции; ♦ приметы национально-культурной жизни в произведении; ♦ отражение особенностей мироощущения автора и народа в художественном тексте.

► определение *национального аспекта сюжета*: ♦ изучение национально-культурной переработки и интерпретации сюжета, темы, идеи; ♦ сюжетно-композиционные особенности художественного произведения; ♦ система эмоционально-ценностного отношения к человеку и миру в произведении;

► *Раскрытие проблемно-мотивной структуры* произведения: ♦ национальная и общечеловеческая проблематика и тематика текста; ♦ сопоставление произведений разных национальных литератур по *различию* решений одинаковой (близкой) национально-культурной проблемы.

► *Исследование характера персонажей*: ♦ проявление национальной концептосферы, стереотипов поведения; ♦ анализ национально-культурной и ментально ориентированной парадигмы мышления и поведенческой модели персонажа; ♦ выявление модели (парадигмы) взаимоотношений в данной национальной среде; ♦ универсальное, национальное, индивидуальное в герое; ♦ особенности национально-бытового контекста жизни героев; ♦ сопоставление героев между собой и с героями своей и других национальных литератур в близких сюжетах.

► *Изучение языка произведения*: ♦ особенности использования в тексте национально-культурных изобразительно-выразительных средств: метафоры, метонимии, сравнения и

иные тропы носят национальный характер, т.к. обусловлены национальной средой, национальным социальным опытом; ♦ лексико-синтаксические особенности выражения национально-культурных доминант; ♦ стилистика самовыражения национально-культурной сферы в произведении.

ПОДТЕКСТ

► *Определение средств выражения скрытого смысла – подтекста* для обнаружения, в том числе, *национально детерминированной информации*: ♦ *интерпретация*, т.е. толкование произведения для извлечения из него основного/дополнительного смыслов. Смыслы художественного текста активизируются для каждого читателя *по-разному*, поскольку актуализация у каждого индивида преломляется через призму не только его индивидуального, но и ментального восприятия. Понимание художественного текста представляет собой «постижение и выработку смыслов на основе содержания текста; ♦ различные виды *повторов*; ♦ как *неполные*, так и *семантически избыточные конструкции*; ♦ *метафоры*; ♦ *слова-сигналы*; ♦ *нарушение логической последовательности*; ♦ значения *многозначных слов и фразеологизмов*, выходящие за рамки их общепринятого употребления.

ИНТЕРТЕКСТ

► *Выстраивание диалога культур* на основе и в контексте художественного произведения: ♦ *внутрикультурный и межкультурный диалог автора произведения*; ♦ *межкультурная коммуникация с героями изучаемой национальной литературы*; ♦ *диахронные и синхронные переклички, реминисценции и аллюзии с художественными произведениями своей родной и других национальных литератур*; ♦ *поиск близких «сходных образов, моделей бытия, восприятия этих образов представителями разных национальных культур, дополнение этих рядов-символов схожими, но в линейке другого национального мышления, а в конечном итоге – создание "пограничной" модели мира посредством сближения национальных архетипов» [141 с.13]*; ♦ *переклички и сопоставление разных национальных произведений данной эпохи по своеобразию трактовки темы, сюжета, идеи.*

► *Восприятие текста и его судьба в межкультурном пространстве*: ♦ *раскрытие особенностей интерпретации произведения носителями другой национальной культуры*; ♦ *своеобразие функционирования произведения в инокультурной среде [см. в Приложении № 7: *Национально-культурный анализ художественного произведения*].*

Мы полагаем, что представленный *национально-культурный анализ* художественного текста будет способствовать формированию межкультурной компетенции, которая

проявится в понимании многополярности культурных миров, толерантного их восприятия, а также будет способствовать осознанию собственной национальной идентичности.

2.3. Содержательная характеристика межкультурной компетенции в процессе изучения/преподавания всемирной литературы

Новая парадигма образования рассматривает развитие личности в процессе обучения как ведущую идею педагогической теории и практики, которая, по мнению М.В.Кларина, определяет смену сциентистской модели обучения (как рационально организованного формирования интеллектуальной деятельности по оперированию знаниями) на гуманистическую модель образования, призванную обеспечить становление индивидуальности человека и раскрытие его потенциала [88, с.14-21]. При компетентностном подходе цель преподавателя – научить студента/учащегося самостоятельно решать проблему. Цели образования, таким образом, меняются с *знать, уметь, быть способным* на **могу, хочу, имею возможность**. При таком подходе оценивается уже та система знаний, которая сможет повлиять на дальнейшую личную и профессиональную жизнь человека. Таким образом, основная задача – *научить* применять знания на практике, т.е. быть готовым к деятельности, а не просто быть образованным членом общества. Преподаватель должен учитывать и прогнозировать, *как* полученные и усвоенные знания скажутся на дальнейшей жизни студента/ученика. Исходя из этого, можно сформулировать *три* основных вектора формирования успешной межкультурной компетенции, для того чтобы человек мог комфортно существовать в поликультурном пространстве: **готовности, способности и умения**. Именно на этом основывается наш методический подход в процессе преподавания/изучения всемирной литературы.

Для *практической реализации* следует обратить внимание на сформированность ряда ключевых компетенций в процессе обучения/изучения литературы. Анализ литературы [3; 4; 33; 34 и др.] позволил сделать вывод, что современное литературное образование направлено на развитие следующих **ключевых компетенций: коммуникативно-речевой, ценностно-смысловой (ценностно-мировоззренческой), читательской, культурологической и литературной**.

- *Коммуникативно-речевая компетенция* – это 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; способность к написанию литературных творческих работ различных жанров.

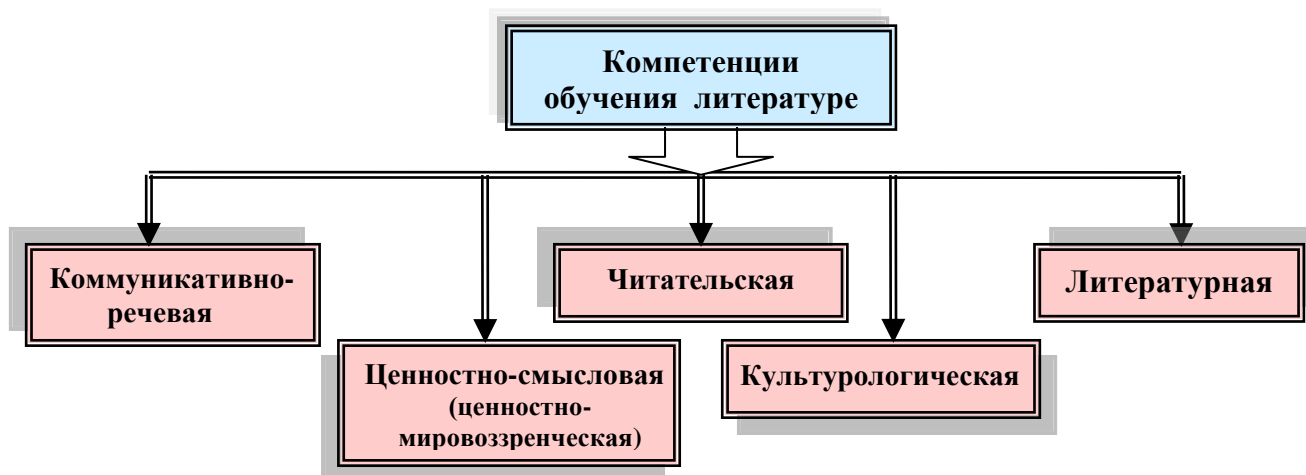
- *Ценностно-смысловая компетенция* предполагает понимание нравственных ценностных смыслов и доминант, мировоззренческих категорий, отражённых в литературе,

умение определять и обосновывать своё отношение к этим ценностям, отстаивать гуманистические нравственные позиции.

▪ Под *читательской компетенцией* понимают способность к творческому чтению, освоению литературного произведения на личностном уровне; погружаться в переживания героев; позитивное отношение к чтению.

▪ *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.

▪ *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 учета авторской позиции; расширение теоретико-литературных знаний и совершенствование способов их использования; понимание эстетической значимости произведений литературы.



Фиг. 2.18. Традиционные компетенции, формируемые в процессе литературного образования

Мы полагаем, что данный набор компетенций *не* является достаточным, как для продуктивной филологической деятельности, так и для *жизненной социализации личности*. На сегодняшний день важнейшие задачи образования: • научиться приобретать знания; • научиться работать; • научиться жить в поликультурном обществе. Изучение всемирной литературы является не только средством повышения литературной компетенции, но, что особенно существенно для нас, способом формирования **межкультурной компетенции**. Сегодня становится очевидным, что для формирования межкультурной компетенции *недостаточно* одного лишь положительного отношения к изучаемой культуре. Для этого необходим непосредственный *контакт* с культурой и представителями этой культуры. Именно поэтому, с нашей точки зрения, для формирования межкультурной компетенции

как нельзя лучше подходит текст литературного художественного произведения, посредством которого будет возможен контакт с иной культурой. Поэтому, «если рассматривать художественный текст с позиций формирования межкультурной компетенции, то он представляется нам одним из самых приемлемых и эффективных средств ее формирования. Именно межкультурная компетенция, по утверждению Г.В.Елизаровой, «представляет собой такую способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [63, с. 177].

Проведённый анализ (см. Глава 1, § 1.3) показал, как многоплановость самого феномена межкультурной компетенции, так и многообразие подходов к ней и её состава. Как уже было показано, все модели межкультурной компетенции *ориентированы на язык*, мы ориентируемся на художественные тексты всемирной литературы. Мы полагаем, что принцип «культура через язык», далеко **не всегда** является достаточным, изучение иностранного языка – условие необходимое, но *недостаточное* для полноценного понимания/вхождения в ценностную структуру иной национальной культуры. Национальная культура проявляется не только и не просто в языке, повседневном общении, она проявляется в главном письменном источнике – художественной литературе народа, зафиксировавшей все этапы становления национального духа, этики и судьбы в целом, в ней же проявляются и национальные концепты. При этом обучение межкультурной компетенции предполагает:

- знание национальных особенностей своей и чужой (изучаемой) культур;
- сравнение двух культур – своей и чужой;
- адекватное *понимание* правил и норм поведения (этики) носителей чужой культуры.

Дидактическое содержание межкультурной компетенции, с нашей точки зрения, должно включать в себя *знания* о сходствах и различиях родной и неродной культур, о морально-этических нормах общения в странах с иными культурными установками, о национальной идентичности, о национальных концептах, нормах, поведенческих образцах, свойственных инокультурной среде. Также необходимы такие *умения и навыки*, как распознавания культурно-специфических норм ситуативного поведения, правильного речевого реагирования в соответствующей коммуникативной ситуации, понимания и адекватного использования тезауруса национальных концептов и понятий. Таким образом, межкультурная компетенция в целом предполагает обязательное наличие широко круга знаний/пониманий, отношений, убеждений – ценностных оснований, умений/навыков. Исходя из этого, встаёт *вопрос о структуре* и содержательной характеристике межкультурной компетенции с *ориентацией на всемирную литературу*. Для определения *состава межкультурной компетенции*, ориентированной **на обучение всемирной**

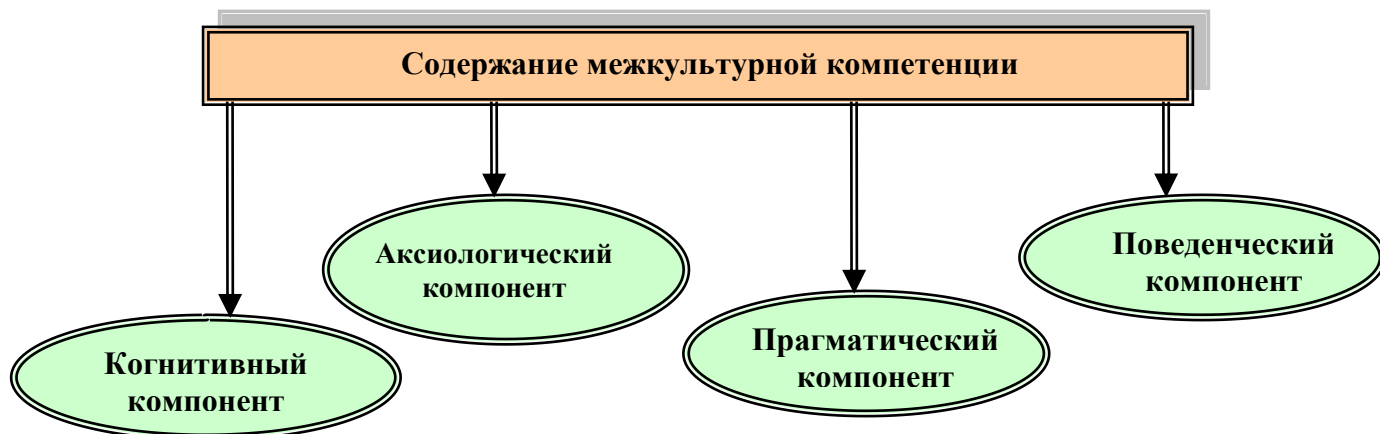
литературе, следует, по нашему мнению, выделить составляющие компоненты, входящие в её структуру. Итак, содержание данных компонентов мы видим следующим образом:

▪ **когнитивный** – *знание и понимание* феноменов и ценностных смыслов других культур, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом, нахождение между ними общности и различий, идентифицирование ценностных идеалов различных культур. Данный компонент пронизывает все компетенции и реализуется в культуроведческой, аксиологической, этнофилологической и социальной компетенциях;

▪ **аксиологический компонент** – *знание* ценностно-смысловых констант и доминант иных национальных культур, *понимание* ценностного основания национальных убеждений, традиций, представлений. Он реализуется в аксиологической компетенции;

▪ **прагматический компонент** – *умения и навыки*, способствующие приобщению к национально-культурным ценностям и умению взаимодействовать в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Он реализуется в социальной компетенции;

▪ **поведенческий компонент** – *знания и использование* норм повседневного этикета общения, отражающие особенности поведения и национальной ментальности, знания невербальных средств общения, принятых в данном культурном обществе, понимание различий национально-культурной специфики коммуникативного поведения, готовностью принимать эти различия и уметь вступать в контакт. Он реализуется в социальной компетенции.



Фиг.2.19. Содержательная характеристика межкультурной компетенции

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что *состав межкультурной компетенции*, направленной на изучение текстов всемирной литературы, должен состоять из следующих компетентностных подвидов:

◆ **когнитивная компетенция** предполагает знания: • ценностно-смысловых констант и доминант национальных культур, отражённых в художественном тексте; • норм этикета общения, отражающие особенности поведения и национальной ментальности, отраженные в тексте; • способов выражения национальной идентичности автора и героя, отражённые в

тексте; • невербальных средств общения, принятых в данном культурном обществе и распознавание их в тексте;

♦ **культуроведческая компетенция** предполагает знание и понимание национально-культурных концептов, прецедентных феноменов (текстов), хранящих знания о мире, отражающих духовную жизнь нации, ее культуру;

♦ **этнофилологическая компетенция** включает в себя умение выявлять все элементы и решения, которые выражают акцентируемую автором национальную идентичность и определять ценностные доминанты национальных культур в литературном художественном тексте. Эта компетенция должна стать одной из важнейших в ряду *профессиональных* компетенций современного учителя литературы;

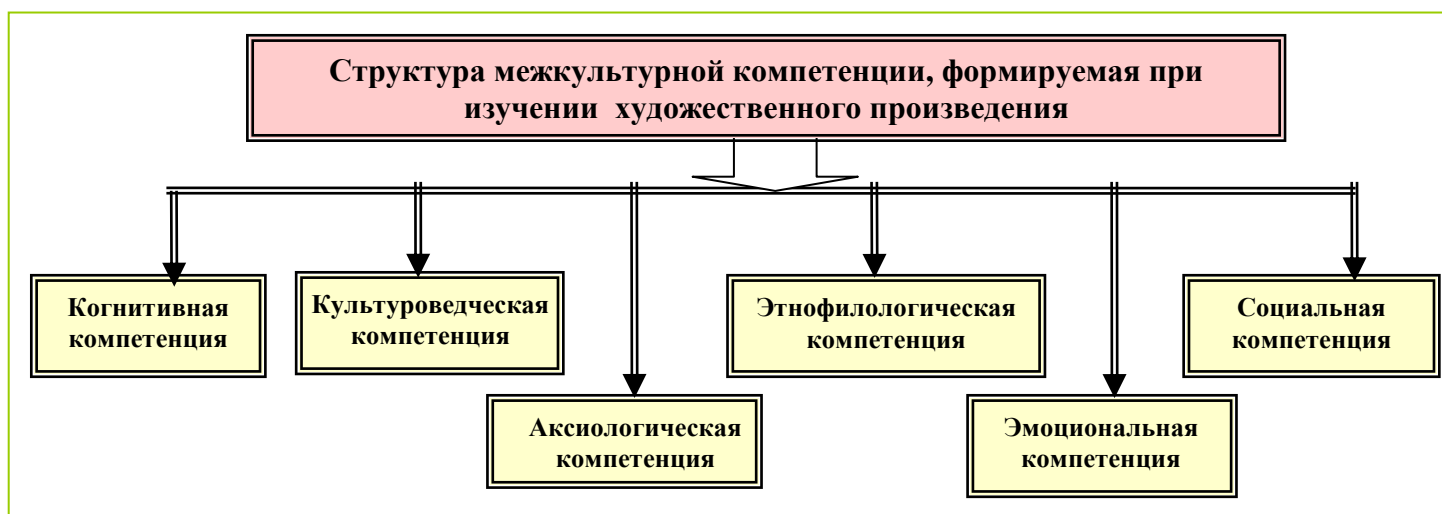
♦ **аксиологическая компетенция** – это способность понимать (и идентифицировать) модели ценностного устройства национального мира реального (изучаемого) народа, обозначенного в тексте. Понимать смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения. Аксиологическая компетенция включает и *аксиологическую интерпретацию культуры*, которая заключается в познании той сферы бытия, которая называется миром ценностей. «Культура человечества движется вперед не путем перемещения в пространстве времени, а путем накопления ценностей. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а, присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня. <...> Каждая из культур прошлого и иных стран становится для интеллигентного человека своей культурой – своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого» [108, с. 201]. В то же время, 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. В данном контексте очень важно сформировать единство сознания и поведения, основанного на нравственном действии. С этой целью необходимо научить студента анализировать и осуществлять процесс воспитания в соответствии с *аксиологическими критериями*: ▪ понимание сущности ценностей и их системного внедрения в процесс воспитания; ▪ определения действительности ценностей; ▪ определения качества ценностей – степень осмысления нравственного действия; ▪ определение сферы применения ценностей; ▪ определение мотивов, побуждающих к проявлению ценностных ориентаций» [228, с. 55-56];

♦ **эмоциональная компетенция** как способность осознавать свои эмоции и эмоции другого человека, играет важную роль в межкультурном общении. *Эмоциональная компетенция* определяется «как система убеждений о необходимости дисциплинирования

эмоционального поведения, знания об эмоциональной жизни личности и совокупность эмоциональных способностей, которые позволяют осуществить управление и правильное направление эмоциональной энергии на эффективную интеграцию в социальной среде» [227]. Исходя из определения М.Кожокару-Борозан, что «качества формирования эмоциональной компетенции – эмоциональная активность, позитивная эмоциональная ориентация, эмоциональное сочувствие, эмоциональная экспрессивность, эмоциональная креативность и другие выражают уровень <...> эмоциональной культуры» [227], мы, преломляя это на нашу тему, отмечаем, что «эмоциональная активность, позитивная эмоциональная ориентация, эмоциональное сочувствие и др.» [227] должны быть сформированы для **эмоционально положительного** восприятия инокультурного национального мира;

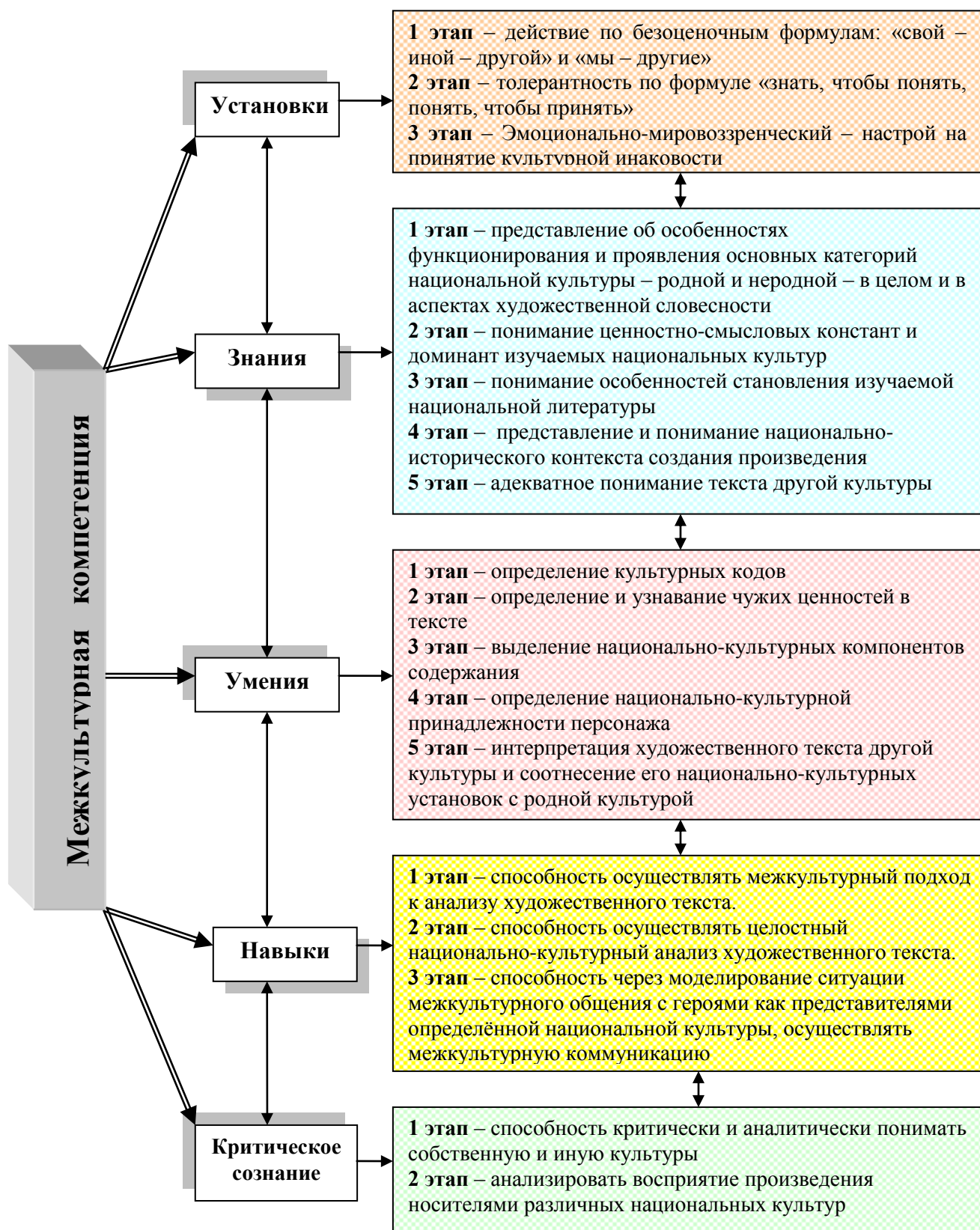
♦ **социальная компетенция** – это умение и желание вступать в коммуникативный контакт с людьми других национально-культурных систем.

Исходя из сказанного, мы предлагаем свое видение структуры межкультурной компетенции, ориентированной на художественное произведение всемирной литературы.



Фиг. 2.20. Структура межкультурной компетенции, формируемая при изучении художественного произведения

Мы полагаем, что необходимо обозначить и **основные этапы формирования межкультурной компетенции** в процессе преподавания всемирной литературы (на основе художественного текста), см. Фиг. 2.21.



Фиг. 2.21. Основные этапы формирования межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы (на основе художественного текста)

В процессе обучения/изучения всемирной литературы должна быть сформирована межкультурная компетенция, которая должна реализоваться в способности личности создавать в процессе межкультурной коммуникации единое с инокультурным собеседником понимание происходящего на основе знаний о различиях культур, в умении

как обсуждать эти различия, выступая посредником между культурами, так и изменять собственное отношение к ним.

Итак, под **межкультурной компетенцией студентов-филологов, ориентированной на литературное образование**, и значит направленной на понимание **художественного текста всемирной литературы, мы понимаем** *познание Другого* через текст, т.е. *понимание* системы ценностных установок и базовых национально-культурных концептов изучаемой культуры, *умение* извлекать и *интерпретировать* национально-культурную информацию из художественного текста для последующего полноценного общения индивида с представителями других культур.

Межкультурная компетенция, ориентированная на всемирную литературу предполагает:

► *Знания о построении своей и чужой культуры*: знание жизненных привычек, нравов, обычаев, правил социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; национально-культурных традиций. *Понимание* менталитета, особенностей национального характера представителей различных национальных систем, мотивированности их поведенческих моделей, отражённых в тексте.

► *Знание и понимание* прецедентных феноменов (текстов), хранящих знания о мире, отражающих духовную жизнь нации, ее культуру.

► *Умение выстраивать межкультурный диалог* с представителями различных национально-культурных систем. *Умение выявлять* все элементы и решения, которые выражают акцентированную автором национальную идентичность и определять ценностные доминанты национальных культур в литературном художественном тексте.

► *Способность различать* (и идентифицировать) модели ценностного устройства национального мира реального (изучаемого) народа, обозначенного в художественном тексте, *понимать* смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения, *интерпретировать* культурные коды. *Способность осознавать* свои эмоции и эмоции другого человека, *испытывать* эмоциональное сочувствие, *иметь* позитивную эмоциональную ориентацию, эмоционально положительное восприятие инокультурного национального мира.

Формирование межкультурной компетенции при изучении/обучении всемирной литературы должно реализоваться, по нашему мнению, **в формировании качеств межкультурной личности**, что предполагает, *во-первых, наличие необходимых установок*, например, таких как: толерантность, отказ от предрассудков и стереотипов восприятия, преодоление национальной нетерпимости. *Во-вторых, выработку основы для формирования межкультурного сознания*, например: осознавать различия в

национальных культурах, представлять чужие ценности и соотносить их со своими, осознавать себя субъектом диалога культур и др. *В-третьих, совершенствование и углубление приобретённых знаний*, например: фактов и ценностных установок иной культуры, культурных кодов и ментальных особенностей восприятия Другого на основе художественного текста, специфики литературного художественного произведения в аспекте межкультурной проблематики, содержание литературных произведений в соответствии национально-общегуманистическим комплексом проблем, тем и идей и др. *В-четвёртых, обеспечение и оптимизация сформированных умений*, например: интерпретировать культурные коды, ценностные установки и этические нормы, полученные из словесного творчества, определять специфику национальных отличий различных культур адекватно особенностям каждой культуры. *В-пятых, совершенствование выработанных способностей*, например: овладеть навыками анализа литературного текста в соответствии с комплексом национально-культурных особенностей и общечеловеческих проблем, пользоваться полученными знаниями в жизненной практике: преодолевать коммуникационные барьеры, иметь сформированную межкультурную компетенцию филолога и т.д.

Таблица 2.12. Качества межкультурной личности в результате обучения всемирной литературе

Необходимые установки:	<ul style="list-style-type: none"> • Толерантность и эмпатия • Отказ от предрассудков и стереотипов восприятия • Преодоление национальной нетерпимости • Желание и готовность восприятия «другого» как равноправного • Достижение результата общения в инокультурной среде
Основы для формирования межкультурного сознания:	<ul style="list-style-type: none"> • Осознавать различия в национальных культурах • Представлять чужие ценности и соотносить их со своими • Адекватно понимать национально-культурные смыслы и концепты инокультурного художественного текста • Осознавать себя субъектом диалога культур
Приобретённые знания:	<ul style="list-style-type: none"> • Фактов и ценностных установок иной культуры, культурных кодов и ментальных особенностей восприятия Другого на основе художественного текста • Связей культуры и словесного (литературного) творчества • Специфики литературного художественного произведения в аспекте межкультурной проблематики • Содержание литературных произведений в соответствии национально-общегуманистическим комплексом проблем, тем и идей
Сформированные умения:	<ul style="list-style-type: none"> • Интерпретировать культурные коды, ценностные установки и этические нормы, полученные из словесного творчества • Осмыслять общегуманистические и национальные тенденции, тематику и традиции в национальных литературах • Определять специфику национальных отличий различных культур адекватно особенностям каждой культуры • Понимать перспективы межкультурной коммуникации

Выработанные способности:	<ul style="list-style-type: none"> • Овладеть навыками анализа литературного текста в соответствии комплексом национально-культурных особенностей и общечеловеческих проблем • Встраиваться при необходимости в чужую культуру • Быть готовым и способным к диалогу культур • Пользоваться полученными знаниями в жизненной практике: <i>преодолевать коммуникационные барьеры</i> • Иметь <i>сформированную межкультурную компетенцию</i> филолога
----------------------------------	--

Мы полагаем, что занятия, направленные на изучение литературного произведения должны иметь, не только нравственно-эстетическую, но и *прагматическую цель*. Такая цель, по нашему мнению, заключается в возможности сформировать межкультурную компетенцию посредством национально-культурного анализа текста. Определение национальной специфики художественного текста нужно не само по себе, а для решения существенных проблем межкультурной коммуникации.

Мы выделяем *базовые основания и показатели межкультурной компетенции* при изучении всемирной литературы.

Таблица 2.13. Базовые основания и показатели межкультурной компетенции при изучении всемирной литературы

Базовые <i>основания</i> межкультурной компетенции с ориентацией на всемирную литературу:	Показатели межкультурной компетенции, ориентированной на всемирную литературу	
	Содержательно-теоретические критерии:	Практические критерии:
Когнитивный – знаниевый	Система знаний о культуре, её функциях, связях	Степень правильности и полноты объема знаний
Аксиологический	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Понимание ценностей культуры, отношение и осознание их ценностной природы и преемственности в развитии культуры ▪ Понимание неизбежности отличий национально-культурных ценностных доминант 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Признание ценностных видов, элементов, нравственных и идейно-смысловых основ чужой и своей культур ▪ Способность обосновать свое отношение и понимание культурных ценностей
Эмоционально-мировоззренческий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Интерес к явлениям и фактам других культур ▪ Принятие инаковости Другого как представителя иной культуры 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Фиксация отклика по принципу понятно/непонятно и по осмыслению: «почему?» ▪ Настрой на восприятие другой/иной культуры
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Осознания и признание национально-культурных различий в сфере этикета. ▪ Понимание национально-культурной ментально ориентированной парадигмы поведения героев 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Наличие опыта и готовности взаимоотношений в поли/межкультурной среде ▪ Степень развития умений коммуникации на бытовом и иных уровнях
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Осознание и признание, что художественное произведение является (co)медиатором 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Создание вариантов литературных текстов, моделей действий коммуникативного

Коммуникативно-прагматический	<p>культур (наряду с личностью)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Признание и осознание, что художественный текст – источник и транслятор этнокультурной информации ▪ Осознание, что через текст читатель <i>вступает в диалог</i> с определённой национально-культурной традицией 	<p>акта на основе знания и владения формами и спецификой изучаемой национальной культуры</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Использование национально-культурных знаний, полученных из литературных текстов, для успешной межкультурной коммуникации
Этнокультурный	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Понимание форм и средств освоения родной и чужой культур ▪ Сохранение своей культурной идентичности и приобщение к национально-культурным ценностям мировой культуры через литературу ▪ Принятие системы обучения, направленной на сохранение родной культуры и освоения ценностей мировой культуры 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Формирование потребностей, способностей и навыков <i>культуроведческой деятельности</i> ▪ Воспитание потребностей, умений и навыков <i>общения в</i> инокультурной среде ▪ Готовность к трансляции базовых ценностей культуры этноса, через которые новые поколения обретают и культурный облик своего народа и облик человека Мира
Этнофилологический	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Понимание произведения как формы, в которой историческая национальная культура осознает, формирует и выражает свое видение мира и ценностный кругозор. ▪ Представление о своих и чужих культурных ценностях и идеалах национального менталитета, узанных (обнаруженных) в тексте. ▪ Понимание и идентификация доминантных образов-скреп ментальной картины мира, национальной концептосферы изучаемой культуры на основе художественных текстов 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Умение выявлять элементы, выражающие национальную идентичность героев и автора произведений. ▪ Обнаружение выраженной в тексте культурных кодов и «модели мира» изучаемой национальной культуры. ▪ Определение доминантных образов-скреп, концептов и архетипов ментальной картины мира изучаемой культуры на основе художественного текста ▪ Умение проводить ценностно-детерминированный анализ ментальных представлений в изучаемой культуре на основе художественных текстов
Межкультурный	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Представление родной национальной культуры в контексте диалога культур. ▪ Признание обоснованных различий родной и изучаемой национальных культур ▪ Понимание фактов национально-культурной действительности страны изучаемой литературы и своей родной ▪ Адекватное понимание литературных текстов другой культуры и правильное интерпретирование в тексте национально-культурных компонентов содержания 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Умения <i>соотносить</i> сюжет, проблематику, идею, авторскую концепцию мировосприятия текста изучаемой национальной культуры с соответствующими элементами родной культуры ▪ Умения <i>проводить сопоставления</i> поступков, характеров и мировосприятия героев, выдвинутых в изучаемой и родной литературах ▪ Моделирование ситуаций межкультурного общения с героями как представителями определённой национальной культуры

Мы уверены, что работать с художественным произведением следует, таким образом, чтобы *высветить национально-культурные особенности и ценности* и понять, в чём и чем человек другой национальной культуры – *Другой*. Также представляется важным сформировать через текст художественного произведения представление об этнической общности и этнической индивидуальности того или другого народа и их представителей.

Также мы считаем, что высшим проявлением сформированной межкультурной компетенции в процессе изучения всемирной литературы является **сформированность межкультурного сознания личности**. Как известно, в обучении иностранным языкам *межкультурную компетенцию сегодня связывают с коммуникативной компетенцией* и выдвигают в качестве *ведущей для языкового образования межкультурно-коммуникативную компетенцию*, которая традиционно выступает в качестве *одного из показателей сформированности вторичной языковой личности*.

Языковая личность определяется как: **1.** Носитель языка, который охарактеризован на основе анализа сделанных им текстов с точки зрения применения в этих текстах системных средств этого языка, чтобы представить его видение окружающей действительности и возможно для достижения каких-то его целей. **2.** Название способа описания языковой способности человека, получение знания о личности на основе его письменного текста.

Впервые в науку понятие «**языковой личности**», то есть человека в его способности совершать речевые поступки, было введено В.В.Виноградовым в монографии «О художественной прозе» (1980). Концепцию языковой личности вслед за акад. В.В.Виноградовым детально разрабатывал Ю.Н.Караулов [87]. Ю.Н.Караулов определяет *языковую личность* как: «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [87, с. 104]. Н. Караулов предлагает следующие определения понятия языковой личности: **1.** Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств. **2.** Языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще.

Понятие «**вторичная языковая личность**» выдвигается в качестве центральной категории в современной лингводидактике. Лингводидактическое толкование понятия было предложено И.И.Халеевой, которая рассматривает формирование вторичной языковой личности как одну из главных целей обучения иностранному языку. По её мнению, результатом овладения языком является то, что языковая личность приобретает

черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в «дух» изучаемого ею языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация [196]. Модель вторичной языковой личности также была разработана Н.И. Халеевой. В обобщенном 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 данного языка» и «глобальной картиной мира» [36, с.68].

По мнению Н.Д. Гальсковой результатом любого языкового образования является сформированная *языковая личность*, а результатом образования в области иностранных языков – *вторичная языковая личность* как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [36, с.65].

С нашей точки зрения, в рамках *литературного образования* следует избрать путь: от **межкультурной компетенции к формированию межкультурного сознания личности**. К сожалению, мы констатируем, что понятие «**межкультурное сознание**» до сих пор не описано в научной литературе, а лишь *названо* в выступлении *Сьюзан Бардун*, профессора Международного института профессиональной подготовки (США), руководителя программы летних магистерских курсов, «*Развитие межкультурного сознания в моноязычном классе*». Этот же термин был обозначен, но *не описан* в статье «*Двуязычное творчество как отражение межкультурного сознания*» (авторы Мухамадиев Хафиз Сихуатович, Аманбаева Юлия Куспановна, КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан) [281].

Под понятием «**межкультурное сознание личности**» мы понимаем индивидуальность, которая, не только готова к жизни и общению в межкультурной среде, но и:

- готова воспринимать другую культуру как равнозначную и равноценную своей;
- умеет мыслить в парадигме другой национальной культуры;
- может выстраивать межкультурный диалог с позиций проникновения в эмоциональную структуру и рациональные основания иной национально-культурной общности, правильно интерпретируя другую ценностную позицию;
- обладает такими качествами, как эмпатия, межкультурная сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватность коммуникабельности, межкультурная лояльность, готовность к интеграции.

Под *эмпатией* мы понимаем *умение* испытать то, что испытывает другой человек, носитель другой культуры на его собственном месте, в его ситуации.

Межкультурную сензитивность мы рассматриваем как *понимание* жизненных ситуаций с точки зрения представителей иного этноса, видения мира с позиции другой культуры.

В данном контексте для нас *плюрализм* подразумевает «не просто осознание различия культур, но и полное понимание его (различия) в конкретных культурных ситуациях», «осознание культурных различий как части себя, собственной идентичности» [168, с.102].

Вводя термин «*адекватной коммуникабельности*», мы рассматриваем его как непредубежденность в отношении чужих взглядов и правильную их интерпретацию. Потому что «общение не всегда означает понимание. <...> Понимание возникает, когда два человека одинаково интерпретируют символы, используемые в процессе общения» [156, с.132].

Безоценочность реакций – это ценностный подход не в категории «хороший-плохой», а в категории «другой, но по своему, безусловно, ценный», и не по принципу «свои и чужие», а «мы и другие».

Предлагая формировать такое качество, как *межкультурная лояльность*, мы его понимаем следующим образом: если иметь в виду, что лояльность – это положительное отношение и эмоциональная привязанность, являющиеся определяющими факторами при принятии любых решений, то межкультурная лояльность – это положительное отношение к национально-культурным ценностным категориям изученной/познанной культурной традиции и принятие нравственно-эмоциональной шкалы приоритетов иной культуры.

Давая определение понятию «принципиальная готовность к *интеграции*», мы его понимаем, как формирование мультикультурной личности (процесс формирования такой личности), чья идентичность *готова* к включению в свою и других культурных принципов помимо собственных [см. о трактовке понятия «интеграция»: 156, с.103].

Итак, исходя из всего вышесказанного, полагаем, что преподавание всемирной литературы в контексте межкультурного подхода предполагает, во-первых, особый алгоритм анализа; во-вторых, реорганизацию содержания литературного образования с точки зрения межкультурного подхода, что предполагает, по нашему мнению, изучение соотношений мировой и этнической культур при присутствии неразрывности двух компонентов – регионально-национального/национального и мирового. Национальный компонент удовлетворяет потребности всех этносов в сохранении, развитии и передаче своей культуры. Мировой компонент помогает человеку интегрироваться в общемировое культурное пространство.

2.4. Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе изучения/преподавания всемирной литературы

Под педагогической моделью формирования межкультурной компетенции студентов-филологов с доминантными образами-архетипами национальной картины мира в процессе обучения и преподавания всемирной литературы мы понимаем *совокупность* взаимосвязанных компонентов, которая включает: принципы; задачи; подходы, обуславливающие национально-культурный анализ текста; методологию формирования межкультурной компетенции в аспекте текстов всемирной литературы; компоненты, национально-культурного анализа текста; этапы; содержание/художественный текст, с выделением когнитивного, гносеологического, коммуникативно-прагматического и поведенческого аспектов, методы и ценностные отношения/основания межкультурной личности.

Определяя принципы педагогической модели формирования межкультурной компетенции на основе художественных текстов всемирной литературы, мы исходим из следующих оснований. Во-первых, сегодня в сфере гуманитарного образования существуют два вида образовательных пространств:

1. Культурологическое образовательное пространство и, соответственно, **принцип культурологичности**, который предполагает понимание каждой учебной дисциплины или курса не как отдельной области человеческого знания, а как одного из взаимосвязанных элементов человеческой культуры.

2. Культуросообразное образовательное пространство и, соответственно, **принцип культуросообразности** – это учёт культурных условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования [272; 60; 111].

Таким образом, в основу педагогической модели были положены следующие **принципы**:

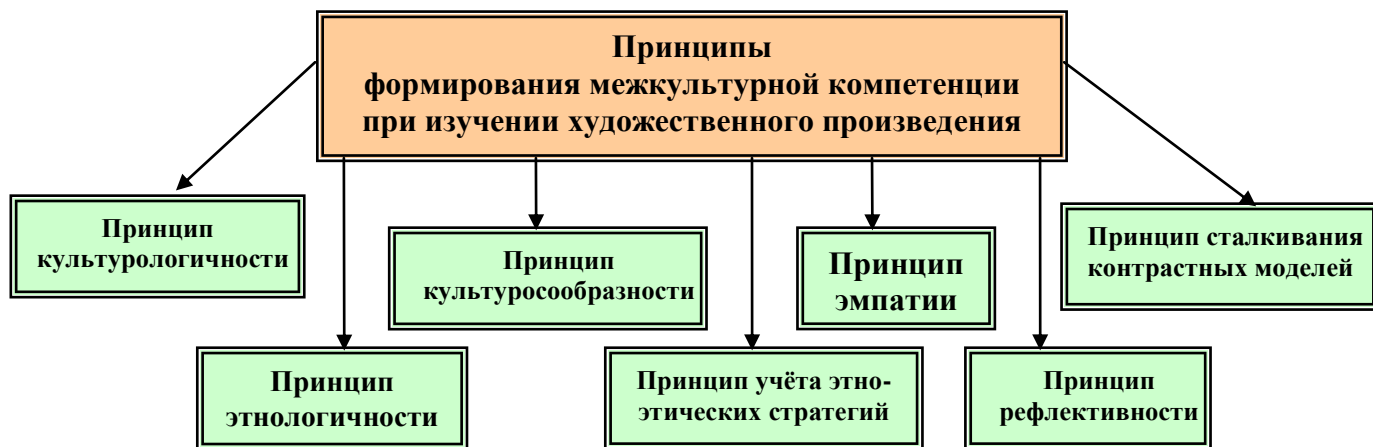
- *принцип культурологичности* – изучения, понимания и учета культурных универсалий, аксиологических ценностей, национально-культурных парадигм, ментальных дискурсов, национальных концептов выделенных из литературного текста;
- *принцип культуросообразности* – культуросообразного соизучения родной и всемирной (неродной) литератур – диалог культур;
- *принцип этнологичности* – понимание и идентифицирование национально-ценностного тезауруса в рамках его понимания народом изучаемой литературы;
- *принцип учёта этно-этических стратегий* – понимание национально-речевого этикета, национальной этики поступка, особенностей коммуникативного поведения

персонажей национальных произведений. Умение программировать ситуацию встречи культур в процессе профессиональной деятельности;

▪ *принцип «сталкивания контрастных моделей»* – знание особенностей собственной культуры и осознание наличия другой культуры, её своеобразия, сопоставление явлений и фактов двух культур, их рефлексии и ценностного отношения. Не «свои и чужие», а «мы и другие». Участие/создание ситуаций с контрастными позициями: моя культурная парадигма – культурная парадигма литературного героя; я и мир изучаемой литературы. Например: 1) *добрый-злой*: благородный герой – злодей – дискуссия о добре и зле с универсальных и национально-особенных позиций; 2) *коренной житель – пришлый, чужак* – от художественного текста к реальной жизни, например, «Персидские письма» Монтескье или «Восточные герои в русской литературе»: я и мир изучаемой литературы. Применение данного принципа, по нашему мнению, будет способствовать профилактике «культурного шока».

▪ *принцип эмпатии* предполагает не только знания о различных системах ценностей и их проявлениях, но и специфических умений. Среди них главенствующую роль играет умение «двойного видения» каждой конкретной ситуации, в результате которого реакции и реалии, обусловленные различными национальными культурами, рассматриваются как *равноправные*, т.е. не в категории «хороший-плохой», а в категории «другой, но по своему ценный». В отличие от симпатии – умения представить себя на месте другого человека, *эмпатия* – это умение испытать то, что испытывает другой человек, носитель другой культуры на его собственном месте, в его ситуации. Исходя из этого, рождается принцип *эмпатического отношения к участникам межкультурного общения*. Художественный текст – источник информации, а его прочтение – опыт общения с Другим посредством художественной коммуникации. Используется «культурный ассимилятор» или так называемая *техника повышения межкультурной сензитивности*, цель которой развитие способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры;

▪ *принцип рефлексивности* – оформление своей собственной позиции и модели поведения в сфере межкультурной коммуникации на основе диалога с национальным миром художественного текста.



Фиг. 2.22. Принципы формирования межкультурной компетенции при изучении художественного произведения

Для создания педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов мы ставим **задачи:**

- видеть в тексте культурного посредника – медиатора культур;
- признавать текст источником национально-культурной информации;
- уметь осуществлять целостный национально-культурный анализ художественного текста;
- уметь общаться с представителями другой национальной культуры.

Выстраивая нашу педмодель, мы **опираемся на следующие подходы:**

Этнофилологический:

- обнаруживать национально-исторический контекст создания произведений;
- выявлять элементы текста, выражающие национально-культурные особенности: концепты, архетипы, стереотипы поведения, национальную ориентированность автора.

Аксиологический:

- распознавать модель ценностного устройства национально-культурного мира, отраженные в художественном тексте;
- описывать и анализировать смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку.

Культуроведческий:

- объяснять приметы национально-культурной жизни, отраженные в тексте;
- определять национально-культурную специфику переработки и интерпретации сюжета, темы.

Межкультурный:

- связывать культуру и словесное творчество;
- адекватно понимать тексты другой культуры;

▪ различать и выделять «модель мира» изучаемой национальной культуры и сопоставлять с родной культурой.

Методология *национально-культурного анализа* художественного текста опирается на технологию критического мышления. Основными **этапами** занятия с использованием методики критического мышления являются три стадии – **вызов, осмысление и рефлексия**. На стадии **вызова** (evocation) проводится подготовка к работе с текстом. На этой стадии актуализируются в сознании обучающихся имеющиеся знания и представления о теме/предмете изучения текста, его содержания [224, с.11-12; 225, с.4-5]. В нашем случае – это общие сведения об основной теме текста и *сведения об особенностях национальной культуры, ментальности и характере, национальных концептах*. Так реализуется побуждение к работе с новой информацией, стимулирование интереса к теме, актуализируются имеющиеся знания по теме.

На стадии **осмысления** проводится изучение собственно художественного текста всемирной литературы (в переводе на родной язык студента или в оригинале). *Задача* – научить формулировать вопросы, соотносить известную и новую информации, систематизировать и анализировать информацию, полученную из текста с точки зрения идейно-художественных особенностей и национально-культурного своеобразия, вырабатывать собственные умозаключения [224, с.11-12; 225, с.4-5]. На этой стадии студент читает, слушает, *анализирует все аспекты художественного текста*, делает пометки на полях, ведёт дневниковые записи различного типа, составляет кластеры, синквейны, диаграммы Венна, инсерты и т.д., стараясь найти ответы на вопросы, как возникшие у него, так и заданные преподавателем. Для нас в данной стратегии существенно и в качестве *мотивации* при изучении художественного текста, и в качестве *цели*, уже заявленная формула: *знать, чтобы понять, понять, чтобы принять*.

На **третьей стадии – рефлексии** (reflection) – закрепляются новые знания. *Задача* – активно перестроить собственные представления для включения в них новых понятий, определении направления для дальнейшего изучения темы [224, с.11-12; 225, с.4-5]. Эта стадия предполагает соотнесение «новой» информации с полученной на стадии осмысления: обмен мнениями о новой информации, приобретение нового знания, побуждение к дальнейшему расширению информационного поля, соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции и оценка процесса и т.д. На этой стадии студент *размышляет, синтезирует информацию*, пишет эссе, аннотации, рецензии, создаёт презентации, работает по кейс-методу, участвует в диспутах и т.д. для установления причинно-следственных связей между событиями и явлениями.

На этом этапе реализуется в качестве ведущей **коммуникационная функция** [см. 29, с. 28-29]. Здесь возможен возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям, анализ выражений, размышление и установление причинно-следственных связей между событиями и явлениями, организация различных видов дискуссий и т.д. На этой стадии происходит пренос изученного в собственный практический опыт обучаемого, в этом случае возможна *постановка новых целей обучения*:

- выявление национальных концептов, стереотипов поведения, вариативность этических моделей поведенческого кодекса персонажей; странных, с точки зрения другой культуры, ситуаций и реакций на них, выяснения, что необычно и как бы вы видели разрешение ситуации. Следует помнить, что при знакомстве с иным концептом культуры, происходит анализ фрагмента собственной картины мира, сопоставление, выявление сходства и отличия концептов в различных национальных картинах мира;

- формирование открытости в восприятии и взаимодействии с материалами культуры данной страны. Думается, при такой последовательности обучающийся может прийти к пониманию того, что в основе каждой культуры лежит система ценностей, значений и норм, объединяющая людей по определенным признакам. В связи с этим оценка каждой конкретной культуры должна и может производиться *только* с позиции **её** собственных норм и ценностей. При таком подходе наступает период, когда при сопоставлении изучаемой культуры с родной, сравнения будут происходить по принципу «наличия» или «отсутствия» определенных фактов и реалий изучаемой культуры в собственной культуре студента.

Для выстраивания педагогической модели формирования межкультурной компетенции на основе художественных текстов всемирной литературы были обозначены **методы**. Наиболее эффективными *методами*, с нашей точки зрения, являются, как **общедидактические**: проблемный, эвристический, исследовательский, метод проектов, творческого чтения, дебаты/дискуссии, круглый стол, так и **специфические методы обучения**, наполненные *этнокультурным содержанием*.

В системе специфических *этнокультурных методов* вслед Т.В.Поштарёвой [143], мы выделяем **кросс-культурный метод**, представляющий собой параллельное изучение текстов всемирной литературы этнокультур и позволяющий путем сравнения выявлять общее и особенное в развитии художественных культур народов мира, причины этих сходств и различий. В нашем подходе он предполагает *сопоставление* родной и изучаемой словесной культуры для выявления национально-культурных особенностей содержания, темы, характера героя.

Метод эмпатии 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.

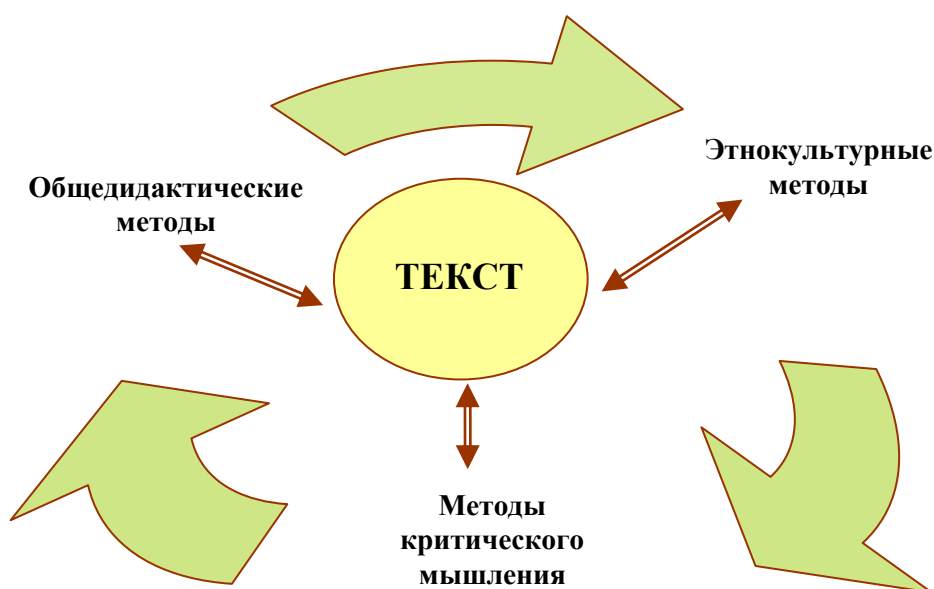
Этнокультурный метод – основан на изучении своей национально-культурной традиции, запечатлённой в художественном тексте, (сохранение своей культурной идентичности) с одновременным освоением национально-культурных ценностей мировой литературы – приобретение качеств межкультурной личности.

Метод моделирования и реконструкции предполагает воспроизведение в условиях занятия различных сторон быта, обычаев, принятых у изучаемого народа (ролевые игры, проблемные ситуации).

Метод межкультурной сензитивности – *культурный ассимилятор*, цель – развитие 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*».

Метод рефлексии – оформление своей собственной позиции в сфере межэтнических отношений. Этот метод особенно важен для успешной межкультурной коммуникации.

Обозначим все методы изучения художественного текста, которые мы используем.



Фиг. 2.23. Методы исследования художественного текста.

При исследовании текста с точки зрения национально-культурной специфики *извлекается* информация **когнитивного, гносеологического, коммуникативно-прагматического и поведенческого аспектов**. В этой связи, мы соглашаемся с Г.В.Елизаровой, которая утверждает: «Знания охватывают сведения о сущности феномена

культуры, природе культурных универсалий, их наполнении в различных культурах; механизмах отражения культуры в языке и речи; о психологических особенностях межкультурного общения: процессах атрибуции значений, природе и функциях стереотипов, предрассудков и обобщений, механизмах регулирования собственных эмоций, сущности эмпатии. *Отношения* представляют собой открытость новой информации, желание и готовность восприятия «другого» как равноправного, последовательное развитие толерантности, принятия, адаптации к явлениям иноязычной культуры, эмпатического отношения к ее носителям. *Умения* межкультурного общения обладают сложным характером и предполагают этнографические умения определения культурного компонента значения речевого и неречевого поведения; умения двойного видения одной и той же ситуации; умения управлять собственными эмоциями; посреднические умения медиатора между собственной культурой и культурой собеседника; речевые умения: осуществления речевой деятельности в соответствии с культурными нормами носителей, ведения переговоров с целью создания общего значения происходящего, донесения до инокультурных собеседников сведений об особенностях межкультурного общения и ценностях родной культуры» [261].

Как уже было сказано, формирование межкультурной компетенции направлено на формирование **качества/свойства межкультурной личности**, включающие в себя: ▪ *эмпатию* – умение испытывать то же, что носитель другой культуры в его ситуации; ▪ *межкультурную сензитивность* – понимание жизненных ситуаций с точки зрения представителей иного этноса, видения мира с позиции другой культуры; ▪ *безоценочность реакций* – ценностный подход не в категории «хороший-плохой», а в категории «другой, но по своему, безусловно, ценный», и не по принципу «свои и чужие», а «мы и другие»; ▪ *плюрализм* – осознания культурных различий как собственной идентичности; ▪ *адекватность коммуникабельности* как непредубежденность в отношении чужих взглядов и правильная их интерпретация; ▪ *межкультурную лояльность* – положительное отношение к национально-культурным ценностям категориям изученной культурной традиции и принятие нравственно-эмоциональной шкалы приоритетов иной культуры; ▪ *готовность к интеграции* – формирование межкультурной личности (процесс формирования такой личности), чья идентичность *готова* к включению в свою и других культурных принципов, помимо собственных.

Все эти качества/свойства межкультурной личности направлены на выработку таких **ценностных отношений у межкультурной личности**, как: ▪ *готовность* сотрудничать – *личностно-мотивационный* аспект; ▪ принятие формулы: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять» – *толерантность*; ▪ *настрой* на принятие культурной инаковости –

эмоционально-мировоззренческий аспект; ▪ *способность* к взаимодействию – *деятельностно-практический* аспект.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, для формирования межкультурной компетенции мы выделяем следующие необходимые *знания/понимания, умения, навыки и ценностное отношение*:

Знания/понимание

- понимать иную культурную традицию, запечатлённую в тексте;
- описывать иную ценностную парадигму;
- определять национальный мир персонажей;
- обнаруживать и описывать национальные концепты и архетипы;
- интерпретировать феномены другой культуры;
- объяснять использованные национально-культурные изобразительно-выразительные средства;

Умения/ навыки

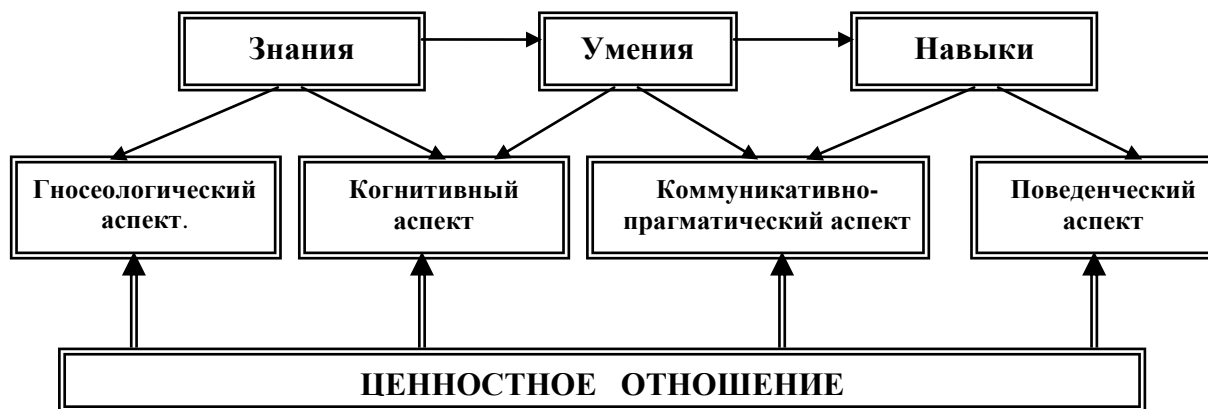
- определять национально-исторический контекст создания произведения;
- выделять национальную и общечеловеческую тематику текста;
- оценивать национальный аспект сюжета;
- сопоставлять героев между собой и с героями других национальных литератур в близких сюжетах;
- сравнивать модели (парадигмы) взаимоотношений в данной национальной среде.
- анализировать национально детерминированную, ментально ориентированную парадигму поведения героев;
- составлять мнение об универсальном, национальном и индивидуальном в герое;
- различать приметы национально-культурной жизни;
- умение общаться в межкультурной среде.

Ценностное отношение

- признавать различия в культурах;
- воспринимать Другого как равноправного представителя иной культуры;
- составлять мнение об особенностях национально-культурных концептов, кодов, архетипов;
- принимать культурную инаковость;
- расценивать художественный текст как источник национально-культурной информации о жизни народа, его ментальности, национального характера, национального образа мира и мирочувствования;
- осознавать совокупность художественных текстов, созданных и функционирующих в данной национально-культурной общности, в качестве «модели действительности с позиций этой культуры» [110, с. 386 – 392]

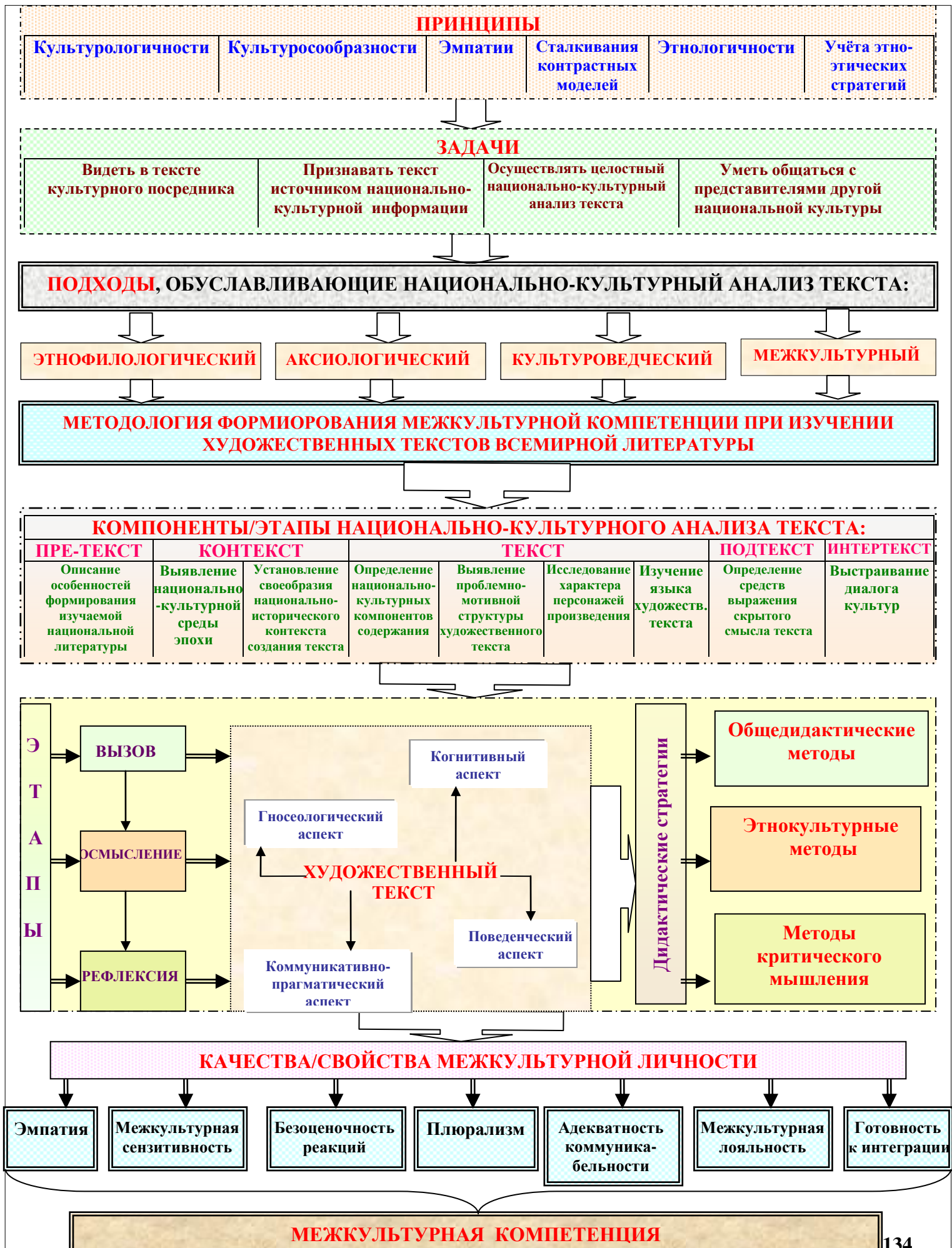
- проявлять готовность сотрудничать и способность к взаимодействию;
- рассматривать толерантность – по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять».

Обозначим, исходя из таксономии Блума, как эти компоненты реализуются в *четырёх аспектах* исследования текста: *гносеологическом, когнитивном, коммуникативно-прагматическом* (см. полную схему в Приложении № 8)



Фиг. 2.24. Формирование межкультурной компетенции на основе текста

Результатом обучения всемирной литературе должна быть сформированная межкультурная компетенция, которая будет реализовываться в способности создавать в процессе межкультурной коммуникации единое с инокультурным собеседником понимание происходящего на основе знаний о различиях культур, в умении обсуждать эти различия, выступая посредником между культурами, так и изменять собственное отношение к ним. Также итогом всей работы должно быть сформировано межкультурное сознание личности. Представим Педагогическую модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов на основе изучения художественных текстов всемирной литературы в Фигуре 2.25.



Фигура 2.25. Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов на основе изучения художественных текстов всемирной литературы

Выводы по главе 2.

1. Текст художественной *литературы аккумулирует и канализирует национально-культурные доминанты*, в нём отражается самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. *Национальная культура* и менталитет народа выражаются в *прецедентных текстах* – носителях культурного кода и архетипов.

2. Литературный текст является *культурным «посредником»* и выступает *медиатором культур*: совместно с преподавателем, читателем, он представляет национально-культурные ценности, а учитель, в свою очередь, репрезентирует текст.

3. Межкультурная коммуникация, опосредованная художественным произведением, представляет собой встречу *разнокультурных коммуникантов* – автора и читателя, их диалог, как носителей национального сознания и культурного опыта, что находит отражение в процессе кодирования и интерпретации заложенной в тексте информации.

4. Акт *межкультурного диалога/межкультурной коммуникации* на основе художественных текстов всемирной литературы включает *следующие элементы*: автор (носитель культуры А); читатель (носитель культуры В); художественный текст; языковой код; культурный код; контекст.

5. В диалоге с произведением *родной* литературы учащийся лучше познаёт свой национальный мир, себя как такового. В общении с произведением *мировой* литературы он учится понимать Другого, вступать в межкультурную коммуникацию с ментальным миром автора и его героев.

6. Новое видение подходов и принципов анализа художественного текста реализуется сегодня в рамках формирующегося и определяющегося в своих основах *этнофилологического подхода* к художественному произведению, предполагающего рассмотрение художественного произведения с точки зрения *национальной специфики*.

7. В рамках исследования разработан *национально-культурный анализ художественного текста*, который основывается на этнофилологическом, этнокультурном, эмоционально-мировоззренческом, аксиологическом и межкультурном подходах. Компонентами национально-культурного анализа художественного произведения являются *пре-текст, контекст, текст, подтекст и интертекст*.

8. Межкультурная компетенция, ориентированная на изучение текстов всемирной литературы состоит из следующих *компетентностных подвидов*: когнитивной, культуроведческой, этнофилологической, аксиологической, эмоциональной и социальной.

9. Под *межкультурной компетенцией*, ориентированной на литературное образование, и значит направленной на понимание художественного текста всемирной

литературы, мы понимаем *познание Другого* через текст, т.е. *понимание* системы ценностных установок и базовых национально-культурных концептов изучаемой культуры, *умение* извлекать и *интерпретировать* национально-культурную информацию из художественного текста для последующего полноценного общения индивида с представителями других культур.

10. В рамках литературного образования следует избрать путь, направленный на формирование *межкультурного сознания личности*. Это личность, которая обладает такими *ценностными основаниями/качествами*, как *эмпатия, межкультурная сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватность коммуникабельности, межкультурная лояльность, готовность к интеграции*.

11. Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов, направленная на понимание и интерпретацию художественных текстов всемирной литературы состоит из **взаимосвязанных компонентов**, включающих в себя: *принципы; задачи; подходы; компоненты национально-культурного анализа текста; этапы; методологию формирования межкультурной компетенции* на основе текстов всемирной литературы, опирающуюся на технологию *критического мышления, общедидактические методы, специальные методы; ценностные отношения/основания межкультурной личности*.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ФИЛОЛОГОВ В ВУЗЕ

3.1. Современное состояние процесса формирования межкультурной компетенции в вузе и уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов

Дисциплина «Всемирная литература» включена в процесс литературного образования в доуниверситетских и университетских учебных заведениях.

Курс по «Всемирной литературе» помимо обозначенных ранее конкретных компетенций (литературоведческих, филологических, коммуникативных и др.) предполагает и развитие целого ряда специфических компетенций среди которых выделяется и *межкультурная компетенция*.

С целью проверки процесса формирования межкультурной компетенции студентов-филологов при обучении/изучении всемирной литературы на филологических факультетах Республики Молдова была проведена опытно-экспериментальная работа. **Цель** эксперимента состояла в проверке **гипотезы** о том, что развитие межкультурной компетенции студентов-филологов будет более эффективным и успешным в том случае, *если*:

- будут *выявлены* теоретические основы и содержание межкультурной компетенции, ориентированной на изучение художественного текста по всемирной литературе в вузе;
- *выявлены* закономерности формирования межкультурной компетенции в вузе;
- *уточнена и обоснована* сущность национально-культурного анализа художественного текста;
- *разработана* структурно-функциональная модель процесса формирования межкультурной компетенции;
- *определены* организационно-педагогические условия, способствующие формированию межкультурной компетенции будущих филологов;
- *разработаны* критерии, показатели и уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в три этапа в течение 2011 – 2013 гг., каждый из которых предполагал решение определенных целей и задач:

- констатирующий эксперимент – 2011 год – I семестр – 2011-2012 учебного года;
- формирующий эксперимент – 2012 год – II семестр 2011-2012 учебный год;
- контрольный эксперимент – 2012-2013 учебный год.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы был проведен констатирующий эксперимент.

Констатирующий эксперимент ставил своей **целью** провести анализ современного состояния процесса формирования межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе изучения всемирной литературе.

Для достижения обозначенной цели были выдвинуты **задачи**:

- проанализировать действующие куррикулулы/программы, учебники и учебно-методические пособия по всемирной литературе на предмет отражения в них процесса формирования межкультурной компетенции;
- проанализировать преемственность/последовательность между доуниверситетским и университетским процессами обучения/изучения всемирной литературы с точки зрения формирования межкультурной компетенции;
- разработать критерии оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции;
- определить уровни сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов;
- выявить допускаемые ошибки студентами при изучении художественного текста;
- провести количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента и сделать выводы.

► Анализ куррикулулов/программ с точки зрения отражения в них процесса формирования межкультурной компетенции.

Для определения целевых установок учебного процесса при обучении/изучении всемирной литературы была проведена диагностика действующих на филологических факультетах высших учебных заведений Молдовы куррикулулов/учебных программ с точки зрения исследуемой проблемы.

К анализу куррикулулов мы подошли, прежде всего, с позиции определения места и роли, которое в них уделяется формированию межкультурной компетенции:

- подход обучения, использованные, в программе;
- принципы, положенные в основу программы;
- отражение в программах процесса формирования межкультурной компетенции.

Были проанализированы куррикулулы по всемирной литературе высших учебных заведений Молдовы, где осуществляется подготовка филологов по специальности «Русский язык и литература», «Русский язык и литература и румынский язык», «Русский язык и литература и английский язык: Кишиневского государственного педагогического университета им. И.Крянгэ [4]; Молдавского Государственного университета [229]; Бельцкого государственного университета им. А.Руссо [3]; Тираспольского государственного университета [97].

Таким образом, в результате тщательного анализа было *выявлено*, что:

- ◆ в вузах РМ отсутствует единый куррикулум по предмету «Всемирная литература»;
- ◆ все разработанные вузовские куррикулумы выстроены в рамках общепризнанной традиции, они направлены на овладение: а) понятиями историко-литературного, художественно-эстетического, нравственно-мировоззренческого характера, б) суммой знаний, умений и навыков литературоведческого и культурологического характера в рамках курса «Всемирная литература»;

- ◆ куррикулумы по «Всемирной литературе» ориентируются в основном на: рассмотрение художественных направлений и культурных эпох; формирование представлений об основных тенденциях развития всемирной литературы от античности до современности; развитие навыков аналитического чтения и анализа художественной литературы; показ своеобразия каждого из этапов общего историко-литературного процесса; раскрытие эстетико-художественной специфики сложившейся в рамках того или иного периода;

- ◆ все куррикулумы обозначают в качестве *ведущих целей* курса знакомство с произведениями всемирной литературы, необходимость усвоения содержания основных литературных памятников всемирной литературы;

- ◆ в основу куррикулума положены региональный и хронологический *принципы*;

- ◆ обязательным является последовательное рассмотрение художественных направлений и культурных эпох;

- ◆ во всех куррикулах используются близкие *подходы*: жанрово-тематический и идейно-художественный;

- ◆ в качестве ведущей компетенции выделяется *литературная компетенция*, что очень ценно и позитивно характеризует все проанализированные программы.

К сожалению, наряду с достоинствами исследуемых учебных программ, мы можем констатировать и существенные недочёты:

- в перечне основных целей обучения всемирной литературе в вузах Молдовы не прослеживается связь учения и жизни (умение жить в поликультурной среде), на что ориентируют документы Европейского Союза;

- куррикулумы не ориентируют преподавателей и студентов на необходимость рассматривать художественные произведения неродной/мировой литературы в межкультурном диалоге с целью выявления национально-культурных особенностей;

- ни один из проанализированных куррикулов не нацелен на формирование межкультурной компетенции через художественный текст всемирной литературы.

С нашей точки зрения, специфика предмета «Всемирная литература» как учебной дисциплины должна быть нацелена не только на получение определённой суммы знаний по

литературоведческому анализу, но и на овладение знаниями, умениями и ценностными отношениями для выявления национально-культурных особенностей художественного текста всемирной литературы для осуществления межкультурного диалога посредством текста.

Для того, чтобы проследить преемственность в процессе формирования межкультурной компетенции между доуниверситетским и университетским образованием, мы обратились к анализу *Куррикулума по всемирной литературе для лицеев гуманитарного профиля* Республики Молдова [33].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод, что *куррикулум по всемирной литературе для лицеев* Республики Молдова:

- нацелен на идею «гармонизации общественных отношений через диалог всемирной, славянской и романской культур»;
- основывается на принципах литературоведческого и культурологического характера;
- делает упор на компаративизм, историзм и диалог культур в преподавании;
- ориентирует учебный процесс на совершенствование умений и навыков интерпретации, анализа и оценки художественного текста в единстве формы и содержания на основе учета авторской позиции, а также поиск, обобщение и систематизация необходимой эстетической информации;
- направлен на формирование системы знаний об истории всемирной литературы как о едином художественном феномене и сущностном факторе различных национальных менталитетов, реализации культурологической и межкультурной компетенции.

Однако, мы полагаем, что в *куррикулуме* существуют и некоторые недочеты:

- заявленный в качестве ведущего *межкультурный диалог* в большей степени декларируется, чем в полной мере по-настоящему реализуется;
- «не прочитываются» реальные возможности учитывать и выявлять *образ Другого*, т.е. того незнакомого, к которому относятся как к равному, а не как к враждебному;
- не приводятся стратегии и тактика по методической организации диалога культур при изучении художественного текста.

Мы полагаем, что дальнейшая работа над *куррикулами/учебными программами* как вузовскими, так и лицейскими по всемирной литературе *нуждается* в ряде *изменений и редакций*:

- цель изучения всемирной/неродной литературы на современном этапе заключается не только в том, чтобы сформировать литературную компетенцию и познакомить учащихся с выдающимися достижениями мировой литературы, но и понять «свое» и «другого» в художественном тексте для эффективного межкультурного сосуществования и общения;

➤ стратегия и тактика, которые используются в процессе преподавания данного курса, должны убедить студента в своей эффективности для его последующей социальной востребованности – «учение для жизни»;

➤ необходимо *расширить* понятие диалога культур до *диалога* национальных культур, в которых следует делать акцент на содержательном наполнении того, что означает понятие «*национальная культура*»;

➤ в дидактическом плане необходимо разработать методiku преподавания/изучения всемирной литературы, направленной на понимание специфики инокультурной среды и умений прогнозировать поведение, предугадывать реакцию собеседника в процессе межкультурного общения.

Мы полагаем, что *обновлёнными целевыми установками* модернизированного литературного образования по всемирной литературе в вузах Республики Молдова, направленного на формирование межкультурной компетенции, должно стать:

◆ формирование читателя, готового включиться в межкультурный диалог с автором и героями произведения;

◆ формирование толерантного отношения к ценностным основаниям иных культур на основе знания и понимания феноменов другой национальной культуры;

◆ создание условий для деятельностно-практического подхода – способности к коммуникации в поликультурной среде;

◆ совершенствование навыков многоаспектного анализа текста, включающего, как этнофилологический, так и целостный национально-культурный анализ художественного произведения;

◆ формирование умений идейно-художественного и нравственно-эстетического восприятия художественного текста и интерпретации его содержания.

► **Анализ учебников и учебно-методических пособий**

В обучении всемирной литературе как учебному предмету учебник занимает важное место. Он является источником, как теоретических знаний, так и руководством к обретению практических умений через систему заданий.

Исходя из вышесказанного, были проанализированы учебники и методические пособия по всемирной литературе для высших учебных заведений. При анализе учебников и учебно-методических пособий, мы учитывали:

- *принципы*, положенные в основу *анализа* художественных произведений;
- *место*, занимаемое изложением *национально-культурных особенностей* текста;
- *способы* реализации межкультурного диалога через изучение литературного текста.

Анализ учебников показал, что, к сожалению, в Республике Молдова до настоящего времени не издавались учебники по «Всемирной литературе» на русском языке для филологических факультетов вузов. В силу вышесказанного, преподаватели высших учебных заведений в группах с русским языком обучения пользуются учебниками, изданными в России.

Так, в учебнике «**Зарубежная литература XX века**» (под ред. Л.Г.Андреева., 2000) [75], авторы ставят задачу обобщить в рамках одного тома литературный процесс XX столетия вплоть до наших дней и обеспечить *ощущение преемственности эпох*.

Учебник «**История зарубежной литературы XIX века**» (под ред. Н.А.Соловьевой, 2000) [83] организован традиционно, по *национально-хронологическому принципу* и составляет 4 главы, посвященные английской, немецкой, французской и американской литературе. Учебник содержит интересные разделы: «Место XIX столетия в мировом литературном развитии», «Типы художественного сознания в XIX веке» и др. В учебнике также присутствуют традиционные *теоретико-литературные* разделы «Романтизм» и «Реализм» (как это было в предыдущих изданиях этой же книги). В этих главах преобладают разделы монографического характера, отведенные отдельным персоналиям, но есть и *аналитические*, обобщающие разделы. Однако обращает на себя внимание, что традиционный национально-хронологический принцип присутствует в действительности *только* в названиях глав, не наблюдаются тенденции к выявлению черт национальной самобытности, анализ национальных особенностей той или иной литературы.

И.О.Шайтанов стремился создать новый тип учебника. В «**Истории зарубежной литературы. Эпоха Возрождения**» (2001) [204], по словам автора, сущность нового подхода «составляют принципы истории идей и жанровой поэтики». В этом учебнике представлены *обзорно-культурологические* главы, которые чередуются с портретами наиболее значительных писателей и разделами, посвященными великим произведениям.

Учебник «**Зарубежная литература конца XIX – начала XX века**» (под ред. В.М.Толмачева, 2003) [74] построен на основе *художественного словаря эпохи (синоним – художественный язык)*, в котором даётся *типология* её основных литературных стилей – натурализм, символизм, неоромантизм, эстетизм и др., которые соотносятся с творчеством крупнейших писателей рубежа столетий. В учебнике преобладает *аналитический подход*, но присутствует и национально-хронологический принцип. В главах присутствует характеристика идей, повлиявших на творчество писателя и сама концепция этого творчества, но биографическая канва, периодизация творчества отдельных авторов нередко отсутствуют.

В.А.Луков, автор учебников: «История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней» (2008) и «История культуры Европы XVIII–XIX веков» (М., 2011) [116;115] не соглашается с традиционным принципом содержательного наполнения учебников. Он выдвинул новый принцип отбора и изучения мировой литературы: «культурология объективная изучает в качестве предмета мировую культуру, культурология субъективная (тезаурусная, иногда сокращают до названия «тезаурология») изучает в качестве предмета субъективное представление об этой культуре (тезаурус). <...> В структуре тезауруса место центра занимает «свое», а периферии – «чужое» (и еще дальше – «чуждое», неприемлемое для тезауруса, всегда критикуемое)» [115, с. 4]. Автор утверждает, что «тезаурус как характеристика субъекта строится не от *общего* к *частному*, а от *своего* к *чужому*. *Свое* выступает заместителем общего. Реальное *общее* встраивается в *свое*, занимая в структуре тезауруса место *частного*» [116, с.14-15]. К сожалению, мы не можем полностью согласиться с В.А.Луковым, когда он пишет, что «тезаурус – это систематизированный свод представлений о той части мировой культуры, которую **может** (выделено И.Ц.) освоить субъект, и объединяющая их на основе субъективная картина мира» [116, с.14]. Думается субъект (национальное сообщество субъектов) *может освоить любой объём культуры*, исходя из собственных желаний (и интеллектуальных способностей), но другое дело, *какой объём и каков отбор произведений мировой культуры принято предлагать для изучения, кто формирует (и отвечает за это) данный объём и помогает освоить его*.

В Республике Молдова при отсутствии утверждённых учебников по всемирной литературе для высших учебных заведений в вузах были изданы учебные пособия для студентов филологов.

Так, в КГПУ им. И.Крянгэ было издано учебное пособие по всемирной литературе Г.Топор «Очерки по зарубежной литературе» (2006) [187]. Пособие построено по *регионально-хронологическому принципу*. В рамках каждого периода автор уделяет внимание ведущему художественно-эстетическому направлению, творчеству определённых авторов в рамках выделяемого направления и *литературоведческому* анализу одного-двух программных произведений. Автор ставит задачу дать представление о литературном процессе эпохи и художественных направлениях, представить творческую судьбу изучаемого писателя, познакомить с идейным содержанием предлагаемых художественных текстов. Ведущим в подходах к исследованию произведений явился *сопоставительный метод*. Однако автор не ставил перед собой задачу отразить национальные особенности развития литературного процесса, показать этнокультурное

своеобразие литературного произведения, культурологический и межкультурный аспекты в подходах к той или иной теме изучения.

Анализ учебной литературы показал, что в Республике Молдова не издавались методические пособия по всемирной литературе на русском языке для высших учебных заведений, а поиск новых форм и методов преподавания реализовывался в рамках конференций, круглых столов и семинаров. Исходя из такой ситуации, наблюдается частое использование в группах с русским языком обучения методических пособий, изданных в России. Так, в период 1970-1990-х годов вышел в свет ряд методических пособий, направленных на преподавание курса зарубежной/всемирной литературы, среди которых можно выделить: Т.М.Луценко «Зарубежная литература в школе» (Минск, 1973); К.М.Нартов «Зарубежная литература в школе» (М.,1976); С.В.Тураев, Д.Л.Чавчавадзе «Изучение зарубежной литературы в школе. Пособие для учителей (М.,1982); Методика преподавания литературы в средних учебных заведениях, под ред. А.Д.Жижиной (М.,1987); В.С.Вахрушев «Зарубежная литература в школе» (М., 1993) и др.

Эти пособия объединяет *общий* подход в изложении методических рекомендаций, представляющий: 1) сведения о жизни, творчестве изучаемого автора и о самом произведении; 2) анализ художественного направления; 3) работа над выявлением тематики, проблематики и сути конфликта в произведении; 4) изучение связей писателя с русской литературой.

К концу 90-х годов XX века в России появились учебные пособия И.О.Шайтанова и О.В.Афанасьевой, М.А.Гузик и Е.М.Кузьменко, О.Ю.Богдановой и др., однако эти издания также, с нашей точки зрения, не демонстрируют новых *методических* подходов к изучению инокультурного художественного текста.

Итак, анализ рассмотренных нами учебников и учебно-методических пособий по всемирной литературе показал, что данные средства:

- строятся в основном на принципах: *национально-хронологическом, аналитическом, обзорно-культурологическом, художественно-типологическом, идейно-жанровом* (И.Шайтанов), *тезаурусном* (или их сочетании – Вл.Луков), а также *сочетания «обзоров» и «портретов».*

- авторы стремятся реализовать *диалог культур* через художественное произведение;
- выдвигаются *узловые проблемы литературного процесса эпохи* на материале литератур ведущих стран Европы и Америки;

- раскрываются *общие закономерности* развития литератур каждого столетия и *индивидуальное своеобразие* художественного мастерства значительных писателей каждой эпохи.

Однако учебники по всемирной литературе помимо несомненных достоинств имеют, на наш взгляд, и ряд недочетов:

➤ диалог культур реализуется в несколько обеднённой форме: не определены *приёмы и методы* формирования у студента понимания межкультурного диалога в широком (в представлении М.Бахтина и В.Библера) смысле – в учебниках предлагают идти по пути сопоставлений и перекличек;

➤ в работе над текстом всемирной литературы наблюдается следование методике преподавания родной (в данном случае – русской) литературы;

➤ не определены пути для выявления национальных особенностей текста и методы формирования межкультурной компетенции. По нашему мнению, без специального национально-культурного анализа студент не сможет обнаружить испанский дух, например, у Санчо Пансы – «великого испанского плебея», или, скажем, через образы французских мушкетёров прочитать особенности их национального духа;

➤ не учитываются в полной мере *национально-культурные особенности* в подаче материала: авторы указывают на историко-политические события, повлиявшие на творчество того или иного писателя, но не освещают как именно они повлияли на национальное своеобразие произведения;

Исходя из вышесказанного, мы полагаем *целесообразным*:

➤ *обозначать* специфику национально-культурной самобытности, каждой изучаемой литературы в целом, на каждом этапе её развития и в творчестве каждого писателя;

➤ *детально раскрывать* понятие *межкультурного диалога* не только в плане взаимодействия и взаимообмена идей, тем, сюжетов и образов, но и с точки зрения *особенностей и неповторимости вклада* каждой национальной литературы, и её классиков в копилку всемирной литературы;

➤ *включать* в содержание каждой главы *разделы*: «Пути становления и этапы развития национальной литературы»; «Национальный образ мира, своеобразие ментальности народа, национальная концептосфера и особенности её формирования» и др.;

➤ разработать *систему* вопросов и заданий на определение национальной специфики художественного текста.

Как было отмечено ранее, одна из задач данного исследования – проанализировать преемственность/последовательность между лицейско-гимназическим и вузовским процессами обучения с точки зрения формирования межкультурной компетенции, в связи с чем мы проанализировали также учебно-методические пособия по всемирной литературе для лицеев с русским языком обучения. Авторы методического *Гида* по всемирной литературе для лицеев с русским языком обучения указывают на необходимость

формирования предметных компетенций [124, с. 23], «опираясь на изучение произведений мировой классики, словесник создаёт условия выбора жизненной позиции, проявления своего «я» [124, с. 15-16]. Отмечается, что структура урока в современной педагогике «претерпела существенные изменения. Традиционная трёхступенчатая композиция (опрос – объяснение нового – закрепление) урока сохраняется. <...> Но наряду с традиционными формами обучения, в практику широко внедряются и нетрадиционные: уроки-семинары, зачеты, лекции, конкурсы, путешествия, интегрированные уроки, занятия-конференции, диспуты, тематические игровые уроки, благодаря которым ученики быстрее и лучше усваивают содержательные единицы» [124, с. 53].

В Методическом гиде по всемирной литературе для X-XII классов гуманитарного профиля лицеев с румынским языком обучения даются методические рекомендации по творчеству писателей западной Европы, России, США, Латинской Америки. Авторы совершенно справедливо указывают, что, *во-первых*: «*Культурная и коммуникационная компетентность* остаются фундаментальными требованиями школы вообще и преподавателя литературы, в частности. <...> Модернизированный курсикулум, через минимализацию теории, намечает перспективы формирования этих двух компетентностей» [230, с.14-15]. И отмечают также: «чтобы понять литературный текст/металитературный и для создания собственного текста, ученику необходимы металингвистические и металитературные знания, на основании которых он приобретет умение толкования, анализа, синтеза и др.» [230, с.14-15]. Задания интересны и разнообразны. Авторы предлагают такие творческие методы/технологии обучения, как составление разного вида резюме, «поток памяти», «карточка исследователя», работа с заголовками, портфолио, направленные в основном на развитие литературоведческих знаний. К стратегии *межкультурного подхода* близка технология «визитная карточка повествователя (рассказчика)» – рассказ от первого лица, когда учащийся после прочтения и интерпретации текста составляет личную карточку рассказчика, где указывает и национальность, данные о семье, симпатии, антипатии, предпочтения, перспективу. Такие же карточки составляются и на персонажей и автора. Богат и *спектр заданий*: «1) использование разновидностей стратегий прочтения в области понимания и интерпретации текста; 2) исследовать произведение в системе (контексте) литературных направлений; 3) применение коммуникационных стратегий в области интерпретации текста; 4) устное и письменное выражение личного мнения учащегося о литературном тексте; 5) формулировка и высказывание личного мнения о мире и фундаментальных проблемах человеческой личности и бытия; 6) изучение и разработка различных типов композиций текста; 7) анализ и синтез информации о циркуляции тем и литературных мотивов в

контексте национального и всемирного; 8) установление связей в видении мира, отражённых в литературных текстах, принадлежащих различным литературно-культурным пространствам [230, с.6].

Итак, характеризуя учебно-методическое обеспечение по курсу всемирной литературы, можно сделать вывод, что учебники и методические пособия последних десятилетий для доуниверситетских учебных заведений *имеют ряд достоинств*:

- выдвигают необходимость отражения диалога национальных культур;
- утверждают необходимость новых мотиваций к изучению предмета;
- предлагают активные и интерактивные методы обучения, интересные и разнообразные задания.

Помимо достоинств исследуемые материалы по всемирной литературе *обладают и рядом недочётов*:

- трактуют межкультурный диалог в основном в *контексте компаративизма*;
- не обозначают методические принципы и подходы национально-культурного анализа текста;
- задания *не* в полной мере способствуют формированию культурной и межкультурной компетенций;
- не показывают как сформировать мотивации изучения всемирной литературы.

Таким образом, *анализ показал*, что, а) *не* наблюдается преемственности в формировании межкультурной компетенции между доуниверситетскими и университетскими учебными заведениями; б) вузовская методика не нацеливает процесс обучения на формирование межкультурной компетенции.

Мы полагаем, что для **оптимизации современного литературного** образования в высшем учебном заведении следует:

- Направить усилия на обновление и пересмотр содержательного и процессуального аспектов обучения/изучения всемирной литературе.
- Оказать воздействие в создании положительного образа чужой культуры посредством знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в *художественном тексте*.
- Содействовать пониманию мотивированного поведения представителя иной культуры, отталкиваясь от его национального стереотипа, кодекса поведения, ментальности, запечатлённых в художественном тексте литературного произведения.
- Способствовать формированию толерантности по отношению к представителям других культур через *тексты художественной литературы*, как одного из опосредованных каналов коммуникации.

► Критерии и уровни сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов

Следующий этап констатирующего эксперимента состоял в определении уровня сформированности межкультурной компетенции у студентов-филологов и выявление трудностей в формировании межкультурной компетенции на основе художественных текстов всемирной литературы, анализ полученных данных в ходе эксперимента. С этой целью в рамках эксперимента были определены контрольная и экспериментальная группы, методы исследования, составлена система заданий для проверки сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов, установлены критерии сформированности межкультурной компетенции и сделаны выводы.

Констатирующий эксперимент проходил в I-м семестре 2011-2012 учебного года. В самом эксперименте участвовало **113** человек: **2 контрольные группы**: 1 группа первого курса филологического факультета Тираспольского университета очного отделения специальность «русский язык и литература и английский язык» и 1 группа заочного отделения специальность «русский язык и литература. **Всего – 55** человек. И **3** экспериментальные группы первого курса филологического факультета КГПУ им. И.Крянгэ: 1 группа очного отделения специальность «русский язык и литература и английский язык» и 2 группы заочного отделения филологического факультета КГПУ им. И.Крянгэ специальность «русский язык и литература» и специальность «русский язык и литература и румынский язык». **Всего – 58** человек.

На этапе **констатирующего** эксперимента были использованы такие *методы исследования*, как **тестирование и анкетирование** [см. Приложение № 6]. Эксперимент был проведён лично автором исследования. Анкета и тестовые задания выполняли *две функции – диагностирующую и актуализирующую*. Диагностирующая функция позволила определить исходный уровень владения межкультурной компетенцией у студентов-филологов. Актуализирующая функция способствовала выявлению у обучаемых знаний и умений национально-культурного характера, обнаружения ценностного отношения к содержанию художественного текста.

Для получения *объективных данных* на этапе констатирующего эксперимента нами был подготовлен **материал с 3-мя видами тестовых заданий**, ориентированных на:

1) *знание терминологических и понятийных единиц*, связанных с анализом художественного текста с точки зрения национально-культурной специфики: «национальная культура, межкультурный диалог, национальный концепт, менталитет, национальная картина мира, национальный характер, национальная идентичность, прецедентный текст» и т.д.;

2) *практические умения работы с текстом в рамках национально-культурной парадигмы*: выявление национально-культурных особенностей художественного текста;

определение базовых национальных концептов и архетипов; дифференциация литературоведческого и национально-культурного анализов; переработка текстовых отрывков; определение национально-исторического контекста создания произведения; выделение национальной и универсальной тематики текста; сопоставление героев между собой и с героями других национальных литератур в близких сюжетах; обнаружение национальной картины мира персонажей; анализ и сравнение национально-культурно ориентированной парадигмы поведения героев и взаимоотношений в данной национальной среде; определение национально-культурных изобразительно-выразительных средств и объяснение их использования.

3) определение *ценностно-мотивированного отношения*: признание литературного художественного текста важным источником национально-культурной информации о народе; проявление *толерантности* – по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»; выделение и дифференциация ценностной парадигмы и ценностных доминант художественного текста изучаемой национальной литературы; оценивание национального аспекта сюжета; составление мнения об универсальном, национальном и индивидуальном в герое; понимание поведения персонажей с учётом мотиваций их культурной традиции; эмоционально-мировоззренческая мотивированность на принятие культурной инаковости; признание тезиса «единство в многообразии и многообразие в единстве» как основополагающего в современном мире; положительное оценивание другой системы национально-ценностных ориентиров и мотиваций.

Мы предлагаем трехуровневую модель определения степени сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов.

I. Начальный (базовый) уровень сформированности межкультурной компетенции:

Таблица 3.14. Критерии *начального* (базового) уровня

Знания/понимание на начальном уровне	Умения/навыки на начальном уровне	Ценностно-мотивированное отношение на начальном уровне
Полагают, что национальное проявляется только в языке, празднествах, одежде и пище	Распознают формы выражения элементов текста <i>без учёта</i> национального компонента	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Отрицают</i> равноценность незнакомых национальных культур; • <i>обнаруживают предрассудки</i> и стереотипы восприятия
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Выделяют только индивидуальные</i> качества и психологические особенности личности героя (без национальных черт); • <i>объясняют отдельные</i> национально-культурные черты только родной литературы 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Анализируют</i> литературные произведения <i>вне</i> контекста межкультурного диалога. • <i>выявляют</i> сюжетно-тематическую основу <i>без учёта</i> национального своеобразия литературного произведения 	Понимают поведение персонажей <i>без учёта</i> мотиваций иной культуры, <i>без связи</i> с его национальным стереотипом, кодексом поведения, ментальностью, запечатлённых в литературном произведении
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Знают</i> только литературоведческие термины; • <i>понимают только</i> идейно- 	<ul style="list-style-type: none"> • Осуществляют <i>только</i> литературоведческий анализ; • интерпретируют произведение 	Проявляют <i>минимальную</i> готовность адаптации к другой системе национально-ценностных

художественное содержание произведений	<i>вне</i> национально-культурного контекста	ориентиров и мотиваций.
<i>Обнаруживают</i> представление, что произведения имеют <i>только историко-эстетическую</i> функцию	<i>Определяют только</i> художественное направление, к которому принадлежит текст	<i>Принимают только знакомые</i> правила, обычаи, традиции и приметы национальной жизни,
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Считают</i>, что литература не связана с коммуникацией; • <i>слабо представляют</i> связь культуры и словесного творчества 	<i>Различают только</i> черты своей культурной традиции в художественном тексте	<i>С трудом</i> вступают в коммуникативный контакт с людьми других национальных культур
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Полагают</i>, что чужую культуру нельзя узнать через художественный текст; • <i>думают</i>, что национально-культурные сведения несут только исторические тексты и хроникальные свидетельства 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Практически не выделяют</i> элементы и решения, выражающие акцентированную автором национальную идентичность; • <i>Слабо умеют сравнивать</i> героев разных национальных культур 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Отсутствует</i> интерес к Другому (Иному); • <i>признают</i> «другого» как <i>неравноправного</i>; • <i>скептически оценивают</i> иные национально-культурные системы • <i>ценят</i> только свою национально-культурную систему

II. Средний уровень сформированности межкультурной компетенции.

Таблица 3.15. Критерии *среднего* уровня

Знания/понимание на среднем уровне	Умения/навыки на среднем уровне	Ценностно-мотивированное отношение на среднем уровне
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Объясняют</i> факторы, повлиявшие на становления нации и на формирование её литературы; • <i>определяют</i> проблемно-мотивную структуру художественного произведения 	Умеют <i>уточнять</i> смысл понятий и терминов: национальная культура, межкультурный диалог, национальный концепт, менталитет, национальная картина мира, национальный характер, национальная идентичность, прецедентный текст и т.д.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Рассматривают</i> незнакомые культуры как интересные, несущие информацию о народе; • <i>проявляют</i> интерес к Другому (Иному); • <i>принимают</i> во внимание обусловленность различий, связанных с условиями формирования наций
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Связывают</i> культуру и словесное творчество; • <i>устанавливают</i> национально-исторический контекст создания произведения; • адекватно <i>объясняют</i> тексты другой культуры; • <i>соотносят</i> произведение с художественным направлением 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеют <i>выявлять</i> вышеназванные понятия и явления в художественном тексте и их функцию и проявление; • <i>различают</i> «модель мира» изучаемой национальной культуры и сопоставлять с родной культурой 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Признают</i> литературный художественный текст важным источником национально-культурной информации о народе; • положительно <i>воспринимают</i> мотивированность поведения национального героя в связи с его ментальными основаниями
<i>Определяют</i> национально-культурные компоненты содержания и приметы национально-культурной жизни	Умеют <i>распознавать</i> смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения	<i>Проводят различие</i> между национально-ценностными и ментальными основаниями родной и изучаемой культурами
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Понимают</i> национально-бытовой контекст жизни героев; • <i>описывать</i> элементы модели взаимоотношений в данной национальной среде 	Умеют <i>различать</i> модели ценностного устройства национального мира реального (изучаемого) народа, обозначенного в тексте	<i>Осознают</i> вредность и непродуктивность предрассудков;
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Обнаруживают</i> национальный и универсальный аспекты сюжета, темы, идеи и образов 	Умеют <i>осмысленно анализировать</i> свою деятельность в контексте	<i>Проявляют</i> лояльность к национально-культурной вариативности поведенческих

произведения; • <i>обсуждать</i> систему образов	данной учебной работы, составлять алгоритм действий	моделей
<i>Воспроизводят</i> элементы межкультурного диалога между изучаемым произведением и произведением родной литературы	Умеют <i>дифференцировать</i> литературоведческий анализ текста и национально-культурный	<i>Расценивают</i> тезис «единство в многообразии и многообразие в единстве» как основополагающий в современном мире

III. Продвинутый уровень сформированности межкультурной компетенции.

Таблица 3.16. Критерии *продвинутого* уровня

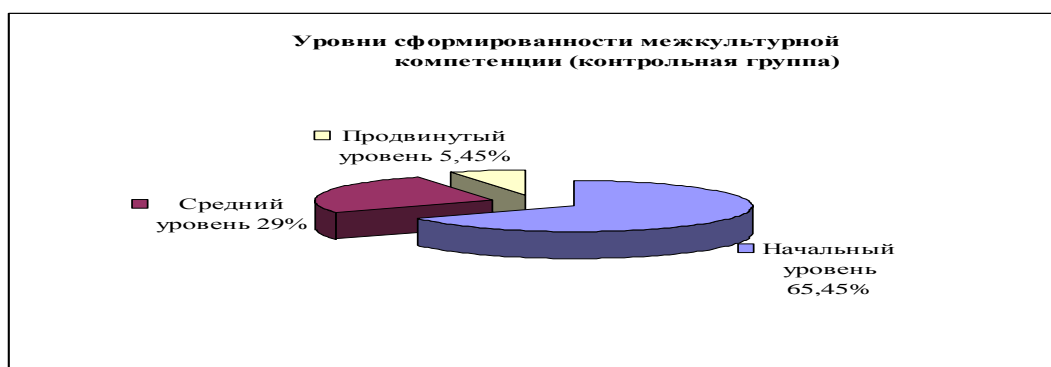
Знания/понимание на продвинутом уровне	Умения/навыки на продвинутом уровне	Ценностно-мотивированное отношение на продвинутом уровне
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Соотносят</i> становление национального менталитета и художественное произведение; • <i>формулируют</i> этико-эстетическую оценку литературного произведения в контексте национально-культурной парадигмы литературы изучаемого народа 	<ul style="list-style-type: none"> Умеют <i>обобщать</i> и <i>систематизировать</i> национально-культурную информацию; • умеют <i>распознавать</i> национальное своеобразие литературного произведения при изучении национальной литературы 	<ul style="list-style-type: none"> • Осознано и добровольно <i>признают</i> равноценность незнакомых национальных культур; • эмоционально-мировоззренчески <i>мотивируются</i> на принятие культурной инаковости
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Объясняют</i> смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения; • <i>понимают</i> все элементы и решения, которые выражают акцентированную автором национальную идентичность 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеют <i>различать</i> критерии и формы выражения национально-детерминированных компонентов текста и общечеловеческого содержания • умеют <i>идентифицировать</i> в тексте высказывание иного сознания, которое нуждается в понимании и расшифровке 	<ul style="list-style-type: none"> • Положительно <i>воспринимают</i> образ чужой культуры посредством знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в литературе; • <i>составляют мнение</i> об этико-эстетической оценке произведения в контексте национально-культурной парадигмы литературы изучаемого народа
<i>Определяют</i> национальную концептосферу, прецедентные феномены (художественные тексты), отражающие культуру нации	Умеют <i>анализировать</i> литературные произведения в контексте межкультурного подхода к анализу и в диалоге с родной культурой	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Принимают</i> с готовностью «Другого» как равноправного; • положительно <i>оценивают</i> другую систему национально-ценностных ориентиров и мотиваций
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Понимают</i> национально-культурную парадигму поведения героев произведения; • <i>воспроизводят</i> особенности восприятия произведения носителями другой национальной культуры 	<ul style="list-style-type: none"> • Умеют <i>интерпретировать</i> культурные коды, ценностные установки и этические нормы в художественном тексте; • умеют <i>выявлять</i> элементы и решения, выражающие акцентированную автором национальную идентичность 	<i>Рассматривают</i> мотивированность поведения представителя иной культуры в связи с его национальным стереотипом, кодексом поведения, ментальностью, запечатлёнными в литературном произведении
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Соотносят</i> национальные произведения по своеобразием трактовки близких тем, идей, сюжетов; • <i>объясняют</i> переключки с художественными произведениями родной и 	<i>Демонстрируют</i> умения в области моделирования ситуации межкультурного общения с героями произведений как представителями определённой национальной культуры	<i>Расценивают</i> знания, полученные из литературного текста, как информацию для прогнозирования и разрешения сложных ситуаций;

изучаемых литератур		
Устанавливают значения системы эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку в изучаемой национальной культуре	<ul style="list-style-type: none"> • Умеют <i>выделять</i> национально-культурные концепты, архетипы, трактовать прецедентные тексты; • умеют <i>обобщать</i> лексико-синтаксические особенности выражения национально-культурных доминант 	<ul style="list-style-type: none"> • Проявляют толерантность – по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»; • <i>проявляют</i> готовность формировать успешную межкультурную ситуацию на основе полученных знаний
Обнаруживают межкультурный диалог автора произведения с другими художественными текстами	Умеют выполнять/применять национально-культурный анализ художественного текста	Добровольно <i>сотрудничают</i> – вступают в коммуникативный контакт с людьми других национальных культур

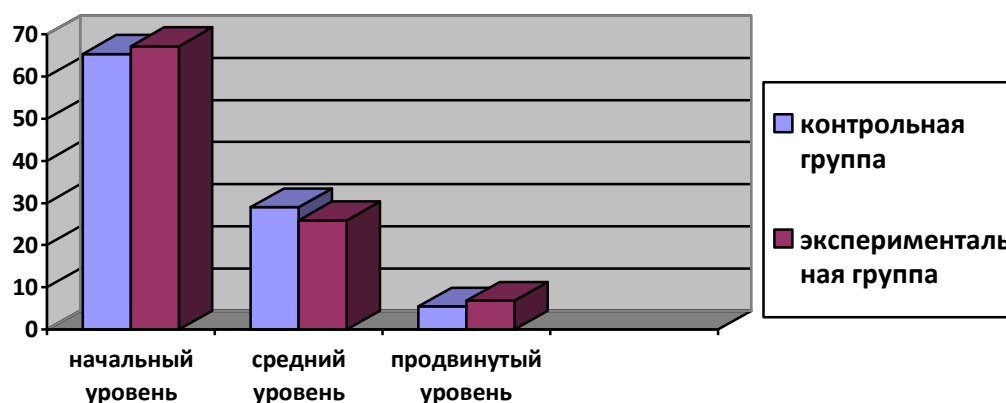
Уровни сформированности межкультурной компетенции в контрольной и экспериментальной группах констатирующего эксперимента представлены в таблице 3.17 и в фигурах 3.26; 3.27; 3.28.

Таблица 3.17. Количественное соотношение студентов контрольной и экспериментальной групп с соответствующим уровнем сформированности межкультурной компетенции

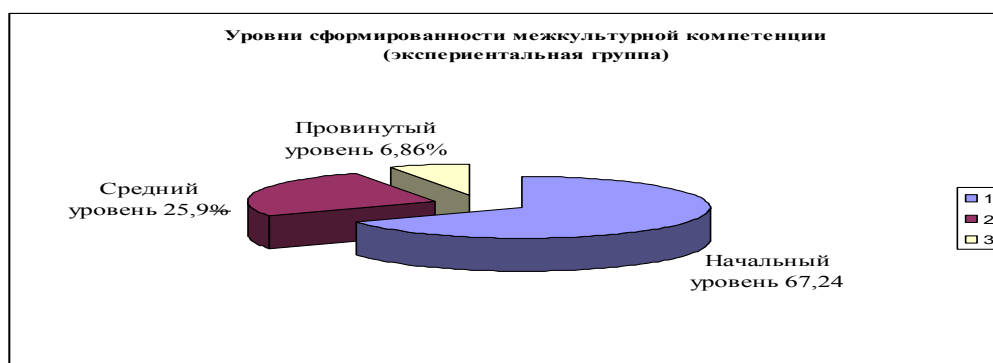
Группы	К-во чел.	Начальный уровень		Средний уровень		Продвинутый уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольная	55	36	65,45%	16	29 %	3	5,45 %
Экспериментальная	58	39	67,24 %	15	25,9 %	4	6,86 %



Фиг. 3.26. Уровни сформированности межкультурной компетенции в контрольной группе



Фиг. 3.27. Уровни сформированности межкультурной компетенции в экспериментальной группе



Фиг 3.28. Уровни сформированности межкультурной компетенции в контрольной и экспериментальной группах

Результаты проведенной работы на этапе констатирующего эксперимента показали, что студенты, и в контрольной, и в экспериментальной группах демонстрируют определенные трудности и ошибки:

1) *Ошибочно* полагают, что национальное проявляется лишь в языке автора, именах, деталях костюма и бытовых подробностях.

2) *Ошибочно* понимают способы выражения компонентов национальной специфики художественного текста.

3) *Путают* национальные черты характера личности героя с индивидуальными, психологическими.

4) *Не* владеют основной терминологией курса, с *ошибками* определяют национально-культурную тематику и проблематику художественного текста.

5) *Не* дифференцируют литературоведческий и этнофилологический анализы художественного текста. Плохо осознают, как культурные различия проявляют себя через текст и не в полной мере воспринимают их через текст.

6) *Не* обладают знаниями и умениями для вычленения национально-культурного своеобразия литературного произведения при изучении национальной литературы. *Не* могут объяснить, как и в чём конкретно проявляется роль текста как культурного посредника.

7) *Не* готовы к работе по определению национального своеобразия литературного произведения.

8) *Не* умеют обнаруживать и дифференцировать концепты и архетипы национального сознания родной и изучаемой культуры в рамках художественного текста.

9) С *трудом* распознают/различают национально-культурные константы, доминантные образы-скрепы ментальной картины мира своей и иной культур при изучении национальных художественных произведений.

10) *Не владеют навыками* работы в рамках межкультурного подхода к анализу художественного текста: используют в основном компаративистские приёмы и методы.

11) *Не обнаруживают* смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения.

12) *Не имеют* положительный образ чужой культуры посредством знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в литературе.

3.2. Организация системы работы по формированию межкультурной компетенции студентов-филологов при изучении художественных текстов всемирной литературы

Формирующий этап эксперимента был проведён во II-м семестре 2011-2012 учебного года. *Цель эксперимента* – внедрение разработанной педагогической модели формирования межкультурной компетенции в процесс преподавания: апробация теоретического материала и системы заданий как факторов развития межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе изучения/обучения всемирной литературе.

Для проведения формирующего эксперимента был разработан курсив «История всемирной литературы», в основу которого положена разработанная педагогическая модель [см. Приложение № 1].

На стадии внедрения педагогической модели была использована разработанная **комплексная система заданий**, направленная на формирование межкультурной компетенции, основанная на группе методов:

◆ *общедидактические* методы;

◆ *специфические* методы, наполненные *этнокультурным содержанием*: кросс-культурный, эмпатии, этнокультурный, моделирования и реконструкции, межкультурной сензитивности и рефлексии;

◆ *методы критического мышления*.

Соотношение данных методов представлено в Фигуре 3.28.



Фиг. 3.29. Соотношение общедидактических, специфических и методов критического мышления

Раскроем *содержательную составляющую* специфических *методов*, наполненных этнокультурным содержанием, и способы их реализации в работе над текстом:

► **Кросс-культурный метод** представляет собой параллельное изучение национальных культур, позволяющий путем сравнения выявлять общее и особенное в развитии стран и культур народов мира, причины этих сходств и различий. Он строится на основе *принципов культурологичности и культуросообразности*. Кросс-культурный метод предполагает также изучение в диалоге культур литературных произведений для выявления национально-культурных особенностей. *Например*: Какое значение имеет, с вашей точки зрения, национальная среда для поведения человека? Как именно реализуется

национальная стихия в родной для вас литературе и в изучаемой литературе?; *или*: Определите, исходя из текста, национальную принадлежность героев романа. Обоснуйте своё мнение и др.

► **Метод эмпатии**, использующий так называемую *технику повышения межкультурной сензитивности* или «культурный ассимилятор», цель которой развитие способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры. Данный метод предполагает создание ситуаций переживания/сопереживания процесса *эмоциональных состояний* представителей *иной* этнической группы: по принципу – «что я чувствую в ситуации героя». *Например*: Выразите свои чувства по отношению к героям произведения. Обоснуйте свою позицию; *или* Проведите сравнение женских персонажей произведений русской и французской литератур дополнив таблицу. Выскажите свое мнение, кто из героинь вам ближе и почему и др.

СХОДСТВА

Настасья Филипповна Ф.Достоевского «Идиот»	Маргарита Готье А.Дюма «Дама с камелиями»
1. Чувства – превыше всего.	1. Чувства важнее всего.
2. Главное – любовь-жертва.	2. Главное – любовь-жертва
3. В силу жизненных обстоятельств – поруганное детство – стала содержанкой – упала на дно	3. Из-за любимого падает на дно
4.	4.

РАЗЛИЧИЯ:

Настасья Филипповна	Маргарита Готье
1. Сильный характер	1. Слабый характер
2. Содержанка	2. Юная, наивная девушка, не замужем.
3. Душевна	3. Эмоциональна
4. Отношение к главному герою – ...	4. Отношения с героем – ...
5. Автор показывает ...	5. Автор показывает ...
6. Проявление/понимание любви ...	6. Проявление/понимание любви ...
7. Смерть – это ...	7. Смерть – это ...
8. Главная тема – ...	8. Главная тема – ...
9.	9.

► **Этнокультурный метод** предполагает освоение ценностного отношения к культурным традициям своего и других народов на основе художественного текста. *Например*: Как проявляется общее и отличное в произведении с точки зрения историко-литературного и национально-культурного подходов?; *или* С какими литературными сюжетами перекликается сюжет вашего национального героического эпоса? и др.

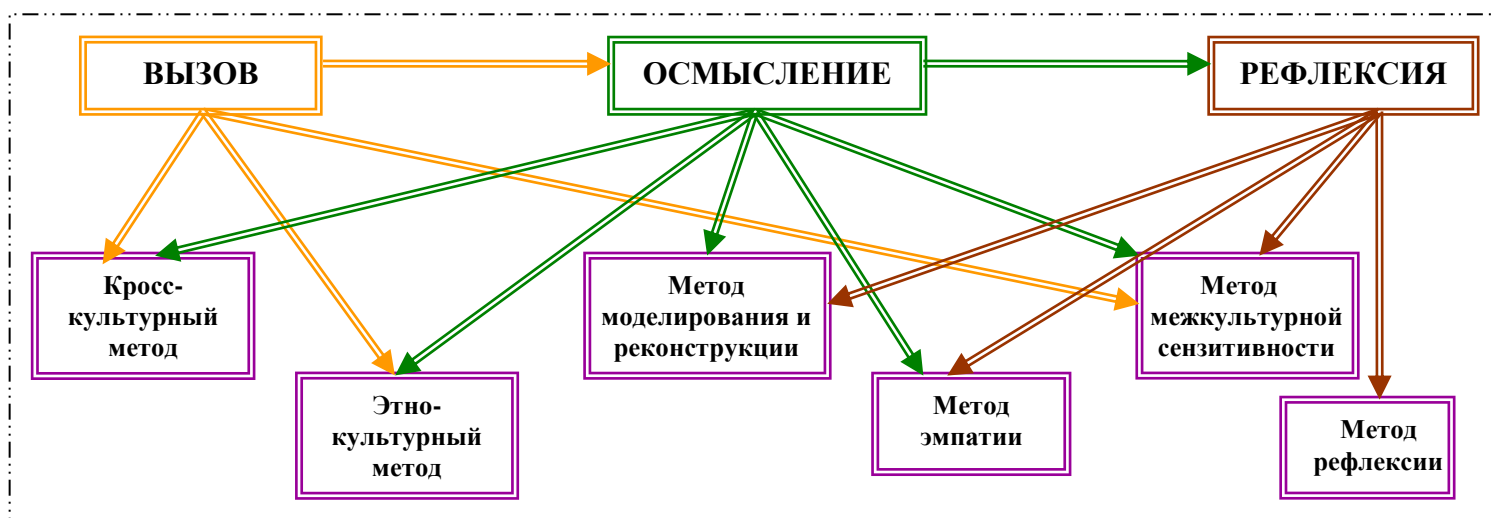
► **Метод моделирования и реконструкции** предполагает *воспроизведение* в условиях занятия различных игровых ситуаций, которые, с *одной стороны* могут

воспроизводить различные картины быта, обычаев, принятых у изучаемого народа, которые отразились в художественном тексте, а с *другой, проигрывать/переигрывать иные варианты сюжетных коллизий, для лучшего понимания произведения* и определения своего отношения. *Например:* Смоделируйте ситуацию. Выразите в письме или дневнике позицию героев национальных этносов (родного и изучаемого) о происходящем в произведении событии; Напишите своё послание одному из героев: задайте ему вопросы о его национальной культуре и расскажите о своём национальном мире, и др.

► **Межкультурной сензитивности** – развивает 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*». *Например:* *Мой вопрос герою;* Задайте вопрос персонажу исторического произведения (по выбору) вашей и изучаемой литературы; *или,* Представьте себя на месте героя произведения и опишите своё поведение в его национальном мире, и др.

► **Метод рефлексии** ставит своей целью оформление своей собственной позиции в сфере межэтнических отношений. Он опирается на *принцип рефлексивности*. *Например:* Дайте 3 объяснения поступка героя: 1) с точки зрения самого героя; 2) с точки зрения вашей оценки данной ситуации; 3) с точки зрения любого героя другой национальной литературы; *или,* Создайте дневник читателя, выписав в первую графу слова и выражения, отражающие основную тему, сюжет и национально-культурные особенности их выражения, а во вторую – впечатления и оценки о прочитанном; *или* Создайте *Проект-презентацию:* «Моделирование ситуации встречи героев разных национальных культур – Эммы Бовари и Анны Карениной», и др.

Рассмотренные методы *соотносятся* с определенными этапами обучения. Наше видение данного соотношения представлено в Фигуре 3.30.



Фиг. 3.30. Соотношение этапов и специальных методов обучения

Разработанная *Методология формирования межкультурной компетенции* может реализовываться на разных уровнях: *на уровне текста, темы, занятия.*

► **Методология формирования межкультурной компетенции на уровне текста.**

I. Алгоритм работы на примере отрывка из романа классика *немецкой* литературы Э.-М.Ремарка «*На западном фронте без перемен*», 1929 г. [150, с. 13-14].

Ремарк Эрих Мария. «На западном фронте без перемен»

«На уроках гимнастики Канторек выступал перед нами с речами и, в конце концов, добился того, что наш класс, строем, под его командой, отправился в окружное военное управление, где мы записались добровольцами. Помню как сейчас, как он смотрел на нас, поблескивая стеклышками своих очков, и спрашивал задушевым голосом: – "Вы, конечно, тоже пойдете вместе со всеми, не так ли, друзья мои?" У этих воспитателей всегда найдутся высокие чувства, – ведь они носят их наготове в своем жилетном кармане и выдают по мере надобности поурочно. Но тогда мы об этом еще не задумывались. Ведь Канторек были тысячи, и все они были убеждены, что таким образом они творят благое дело, не очень утруждая при этом себя. Но это именно и делает их в наших глазах банкротами.

Они должны были бы помочь нам, восемнадцатилетним, войти в пору зрелости, в мир труда, долга, культуры и прогресса, стать посредниками между нами и нашим будущим. Иногда мы подтрунивали над ними, могли порой подстроить им какую-нибудь шутку, но в глубине души мы им верили. Признавая их авторитет, мы мысленно связывали с этим понятием знание жизни и дальновидность. Но как только мы увидели первого убитого, это убеждение развеялось в прах. Мы поняли, что их поколение не так честно, как наше; их превосходство заключалось лишь в том, что они умели красиво говорить и обладали известной ловкостью. Первый же артиллерийский обстрел раскрыл перед нами наше заблуждение, и под этим огнем рухнуло то мировоззрение, которое они нам прививали.

Они все еще писали статьи и произносили речи, а мы уже видели лазареты и умирающих; они все еще твердили, что нет ничего выше, чем служение государству, а мы уже знали, что страх смерти сильнее. От этого никто из нас не стал ни бунтовщиком, ни дезертиром, ни трусом (они ведь так легко бросались этими словами): мы любили родину не меньше, чем они, и ни разу не дрогнули, идя в атаку; но теперь мы кое-что поняли, мы, словно, вдруг прозрели. И мы увидели, что от их мира ничего не осталось. Мы неожиданно очутились в ужасающем одиночестве, и выход из этого одиночества нам предстояло найти самим».

Этап вызова

1. С чем у вас ассоциируется слово «фронт»?

3. Какие предположения, мысли, чувства вызывает у вас название романа *немецкого* писателя Э.-М.Ремарка «*На западном фронте без перемен*»? Предположите, о какой войне идёт речь.

4. Вспомните произведения о I Мировой войне родной и других национальных литератур. Как показана там эта война, с чьих позиций?

5. Можете ли вы определить/дать характеристику национально-ментальным особенностям немцев?

Этап осмысления

1. Прочитайте и по ходу чтения сформулируйте вопросы к текстовому фрагменту.

2. Выпишите из текста цитаты, которые отражают непонятную/спорную для вас ситуацию, информацию, и задайте к ним вопросы.

ЦИТАТЫ	ВОПРОСЫ
--------	---------

3. Определите по отрывку приметы национальной историко-культурной эпохи. Зафиксируйте найденные приметы национального мира в дневнике читателя: *первая графа* – «национальные черты», а *вторая графа* – «оценка/осмысление найденного/прочитанного».

4. Найдите в данном тексте слова и выражения, с помощью которых подчеркиваются социально-бытовые особенности жизни немцев и прокомментируйте их.

5. Каково отношение героя к преподавателю Кантореку? Какое впечатление (и почему) на вас производит этот учитель? Сравните с учительницей из романа Б.Васильева «Завтра была война».

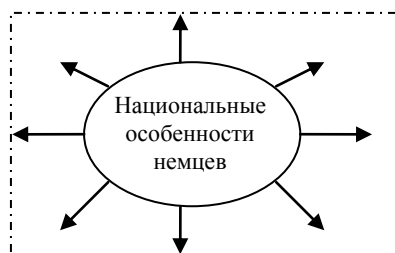
6. Охарактеризуйте с идейно-художественной и национально-ментальной точки зрения размышления героя о школе и о своём преподавателе. Выразите свое отношение к размышлениям героя.

Этап рефлексии.

1. Составьте двучастный дневник. Выпишите из текста цитаты, отражающие *главную мысль* отрывка, и прокомментируйте/обоснуйте свой выбор:

ЦИТАТЫ	КОММЕНТАРИЙ
--------	-------------

2. Определите национальные концепты, архетипы и особенности национального образа мира немцев. Составьте кластер: национальные особенности немцев:



3. «Толстые вопросы»:

А) Сформулируйте три объяснения выражения героя: «... мы любили родину не меньше, чем они, <...> но теперь мы кое-что поняли, мы, словно вдруг прозрели».

Б) Поставьте себя на место героя. Как бы вы себя вели в данной ситуации? Что бы вы чувствовали в этой ситуации? Ответ оформите в виде вопросов в письме к другу.

4. В чем *различие* любви к родине тех, о ком герой говорит «они» и самого героя? Обозначьте своё отношение к родине.

❖ **Работа по II-му текстовому отрывку из романа Э.-М.Ремарка «На западном фронте без перемен», 1929 г. [150, с.110-111].**

Ремарк Эрих Мария. «На западном фронте без перемен»

«На улице кто-то хлопает меня по плечу. Это мой учитель немецкого языка, он набрасывается на меня с обычными вопросами:

– Ну, как там дела? Ужас, ужас, не правда ли? Да, все это страшно, но, тем не менее, мы должны выстоять. [...] Он тащит меня в кафе, где он обычно сидит с друзьями. Меня встречают как самого почетного гостя, какой-то директор протягивает мне руку и говорит:

– Так вы, значит, с фронта? Как вы находите боевой дух наших войск? Изумительно, просто изумительно, ведь, правда?

Я говорю, что каждый из нас с удовольствием поехал бы домой. Он оглушительно хохочет:

– Охотно верю! Но сначала вам надо поколотить француза! Вы курите? Вот вам сигара, угощайтесь! Кельнер, кружку пива для нашего юного воина!

На свою беду, я уже взял сигару, так что теперь мне придется остаться. Надо отдать им справедливость, – всех их так и распирает от самых теплых чувств ко мне. И все-таки я злюсь и стараюсь побыстрее высосать свою сигару. Чтобы не сидеть совсем без дела, я залпом опрокидываю принесенную кельнером кружку пива. [...] Затем они начинают обсуждать вопрос о том, что нам надлежит аннексировать. Директор с часами на стальной цепочке хочет получить больше всех: всю Бельгию, угольные районы Франции и большие куски России. Он приводит веские доказательства того, что все это действительно необходимо, и непреклонно настаивает на своем, так что, в конце концов, все остальные соглашаются с ним. Затем он начинает объяснять, где надо подготовить прорыв во Франции, и попутно обращается ко мне:

– А вам, фронтовикам, надо бы, наконец, отказаться от вашей позиционной войны и хоть немножечко продвинуться вперед. Вышвырните этих французишек, тогда можно будет и мир заключить.

Я отвечаю, что, на наш взгляд, прорыв невозможен: у противника слишком много резервов. А, кроме того, война не такая простая штука, как некоторым кажется. Он делает протестующий жест и снисходительным тоном доказывает мне, что я в этом ничего не смыслю.

– Все это так, – говорит он, – но вы смотрите на вещи с точки зрения отдельного солдата, а тут все дело в масштабах. Вы видите только ваш маленький участок, и поэтому у вас нет общей перспективы. Вы выполняете ваш долг, вы рискуете вашей жизнью, честь вам и слава, – каждому из вас следовало бы дать "железный крест", – но, прежде всего мы должны прорвать фронт противника во Фландрии и затем свернуть его с севера».

Этап вызова

1. Составьте кластер с понятием «война».

2. Предположите в 5-7 предложениях, что могли бы сказать о I Мировой войне участники событий.

Этап осмысления:

1. Прочитайте и определите главную тему данного фрагмента.

2. Найдите в тексте ключевые слова и словосочетания, с помощью которых подчеркиваются социально-бытовые особенности жизни немцев.

3. Составьте **ИНСЕРТ** – *маркировку* текстового отрывка с точки зрения социально-исторических и национальных особенностей поведения немцев разных убеждений в обозначенный период:

V	+	-	?	!
Это известно	Это интересно	Думал(а) иначе	Непонятная информация	Хочу узнать подробнее

4. Дайте характеристику учителю немецкого языка. Каковы его взгляды? Какое значение имеет тот факт, что он преподает немецкий язык? Объясните, почему он не на фронте, если считает себя патриотом.

5. Составьте кластер с понятием «патриот – это», сопоставляя точку зрения героя романа – немца и свою собственную.

6. Прокомментируйте отношение героя к войне. Опишите его чувства.

7. Все участники беседы – немцы. Одинаково ли их отношение к войне? Встаньте на позиции каждой из сторон и постарайтесь аргументировать её.

Этап рефлексии.

1. Какие национальные концепты, архетипы особенности национального образа мира вы смогли обнаружить? Составьте таблицу национальных концептов, которые проявляются в романе.

2. Можно ли по содержанию 2-х приведённых отрывков (и всего романа в целом) определить, почему с ментальной точки зрения такая великая нация, как немцы, в будущем поверят Гитлеру и пойдут за ним? Объясните, почему это случится.

3. Согласны ли вы с утверждением критиков, что Ремарк близок русской душе? Ответьте в форме эссе, используя произведения писателя «На западном фронте без перемен», «Триумфальная арка».

4. Поставьте себя на место героя. Как вы себя повели бы в данной ситуации? Какие чувства вы испытали бы? Ответ оформите в виде письма другу.

5. Предположите, что случилось бы, если бы герой не погиб. Как бы вы себя вели на его месте в мирной жизни, вернувшись с такой войны?

6. Смоделируйте ситуацию диалога с товарищем по группе, поочередно исполняя роль героя романа, учителя немецкого языка, молодого немца, показав отношение каждого из них к войне.

II. Алгоритм работы на примере текста французской классической литературы – отрывка из романа Ш. Монтескье «Персидские письма» (1720). [130, с. 73; 141; 142; 180; 209].

Шарль Монтескье «Персидские письма».

Письмо XXIII: «Узбек в Смирну: Женщины пользуются здесь (в Париже) большой свободой, они в любой день могут выйти из дома».

Письмо LV: «Французы полагают, что клясться женщине в вечной любви столь же нелепо, как утверждать, что всегда будешь здоров или всегда будешь счастлив. Когда они обещают женщине, что будут любить её до гроба, они предполагают, что она, со своей стороны, обещает им всегда оставаться привлекательной, а уж если она нарушит слово, то и они не будут считать себя связанными клятвой»

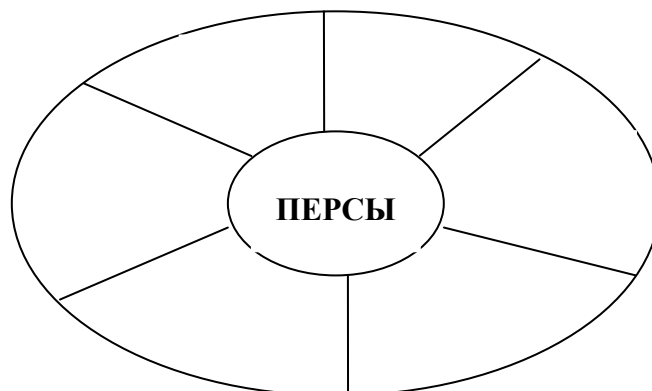
Письмо LVI: «По-видимому, наш святой пророк недаром позаботился о том, чтобы оградить нас от всего, что может помрачить наш разум: он запретил нам употреблять вина, ибо вино усыпляет; он воспретил нам особым предписанием азартные игры, а так как он не мог устранить причину страстей, он смягчил их. У нас любовь не влечёт за собою ни смятения, ни ярости: это томная страсть, не нарушающая спокойствия души; многочисленность жён спасает нас от их господства и умеряет пыл наших желаний»

Письмо LXX: «Зели к Узбеку: Твой любимый Сулейман в отчаянии от нанесённого ему оскорбления. Некий вертопрах по имени Суфиз, целые три месяца сватался к его дочери; казалось, юноше нравится наружность девушки, о которой он судил по рассказам и описаниям женщин, знавших её в детстве».

Письмо LXXXVII: «Говорят, что человек – животное общительное. С этой точки зрения мне кажется, что француз больше человек, чем кто-либо другой: он человек по преимуществу, так как создан для общества».

Этап вызова

1. Что вам известно о персах? Используя приём «концептуальное колесо», подберите подходящие, с вашей точки зрения, характеристики к слову «персы», находящемуся в ядре *понятийного* «колеса», и впишите их в секторы колеса:



2. Что вы знаете о французах? Составьте такое же *понятийное колесо* со словом «французы».

3. Проверьте или подтвердите следующие утверждения:

а) Ш.Монтескье много раз бывал в Персии и поэтому хорошо знал этот народ.

б) Автор получал от своих друзей из Персии письма, которые он впоследствии обработал и включил в роман.

в) Ш.Монтескье написал свой роман, чтобы пережить любовную драму.

4. Персы впервые оказались в Париже. Объясните, *как и в чём* проявляется столкновение разных культур.

Этап осмысления

1. Как воспринимается образ *Другого* каждой из сторон?

2. Можно ли по этому отрывку определить особенности ментальности французов и персов? Охарактеризуйте их особенности.

3. Зафиксируйте найденные приметы национального мира в дневнике читателя: *первая графа* – «национальные черты», а *вторая графа* – «оценка/осмысление найденного/прочитанного».

4. Выделите черты французов, которые персы описывают в своих письмах, и прокомментируйте их. Составьте таблицу национальных концептов.

5. Какой литературный приём использует автор в романе?

Этап рефлексии.

1. Определите ключевые ценности и идеалы национального менталитета героев и автора данного художественного произведения. Оформите их в виде аннотации к произведению.

2. «Толстые вопросы». Объясните, что имеет в виду герой, утверждая: «Говорят, что человек – животное общительное. С этой точки зрения, мне кажется, что француз больше человек, чем кто-либо другой: он человек по преимуществу, так как создан для общества».

3. Составьте «Записную книжку читателя», выпишите наиболее важные с вашей точки зрения высказывания. Объясните и прокомментируйте свой выбор.

4. Предположите, чем может завершиться роман. Свой ответ оформите в виде эссе.

Задание на дом:

Объясните высказывание французского историка А.Сорея, писавшего, что стиль Ш.Монтескье – «это настоящий поток французского ума». Как вы понимаете, что такое «французский ум»? Каковы его отличительные черты? Ответ оформите в одном из двух вариантов: а) интервью с историком или автором, б) репортаж-зарисовка.

Исследование характеров главного героя и других персонажей

на примере поэмы Д.Г.Байрона «Паломничество Чайльд-Гарольда»:

1. Выполнить задание с опорой на цитаты из текста. Составьте таблицу универсальных и национальных концептов и индивидуальных качеств героя. Отметьте, как проявляются национальная концептосфера, стереотипы поведения.

Например: «Через образ главного героя – англичанина Чайльд-Гарольда – можно разглядеть национальную основу английского народа, его менталитет и черты индивидуального характера персонажа.

Универсальные концепты в образе героя Чайльд-Гарольда	Национальные концепты в образе героя Чайльд-Гарольда	Индивидуальные черты в образе героя Чайльд-Гарольда
1. Любовь к отечеству: «Прощай до завтра, солнца свет, // Британия, прощай! // И да останусь в памяти народной, // Пока язык Британии звучит».	1. Власть разума над сердцем «Болезнь ума и сердца роковая, // Мой разум одержал победу над собою».	1. Праздность: «бездельник, развращенный ленью».
2. Справедливость: «В улыбке лстивой губы не кривил, // Не раз бывал в толпе, но не с толпою, // Всеобщих мнений эхом не служил».	2. Острый ум и находчивость: «Будь остер и смел // Умей смешить, подчас кольни, где надо, // При случае польсти, и страсть – твоя награда!»	2. Развращённость: «Распутство не гнушаясь безобразным, // Душою предан низменным соблазнам». «Он слепо шел дорогою страстей. // Любил одну – прельщал любовью многих».
3. Концепт «любовь»: «Гарольд не раз любил, иль видел сон, // Да, сон любви, – любовь ведь сновиденье».	3. Индивидуальность: Что подчинять свой ум не может он, // Что он не может мыслить, как другие».	3. Гордость: «И часто блеск его внезапных слез, // Лишь гордость возмущенная гасила».
4. Надежда: «И сердце, хоть разбитое, живет // И борется в надежде перемены».	4. Холодность: «Давно в своем сердечном охлажденье // Он понял: наступает пробужденье... Покинул холодно, без слез, без сожалений».	4. Одиночество: «И в мире был он одинок. Хоть многих // Поил он щедро за столом своим».
5. Вера: «Отца и мать на долгий срок // Вчера покинул я, // И на земле лишь вы да Бог // Теперь мои друзья».	5. Самообладание, сдержанность, самоконтроль: «Но слез не лил он, не вздыхал уныло».	5. Смекалка и находчивость межкультурной личности: «И не робеет между двух врагов. // Он изучил своих соседей нравы».
6. Стыд: «Он юности растроченной стыдится».	6. Умение адаптироваться: «Не ищет гроз, но встретить их готов, // Желаний чужд, беспечен, и впервые // Дыша свободой диких берегов, // И зной он рад терпеть и холод их снегов».	6. Угрюмость «И, полный смуты, все вперед, вперед // Меж горных круч угрюмый Чайльд стремится».

2. Дайте характеристику образа другого героя поэмы (по выбору) по образцу:



3. Выявите национально-культурную и ментально ориентированную парадигму мышления и особенности национально-бытового контекста жизни героев в поэме Д.Байрона «Паломничество Чайльд Гарольда» на примере описания греков. Например:

Универсальные концепты	Национальные концепты
1. Патриотизм: «Перед тобой Племен гробница – не тревожь их праха».	1. Воинственность «Где ты, Ахилл, чья тень, осилив ад...»
2. Мужество: «И вырвавшись из вечного провала, //В глаза врагу грозую заблистала».	2. Верность слову, клятве: «Попрали троянцы священную клятву! Все ж не напрасными будут кровавые жертвы и клятвы...// За обман свой заплатят троянцы».
3. Честь: «Холмы, и дол, и берегов излуки, //И победивших греков торжество».	3. Эмоциональность: «Глух тот, кто прах священный не почтит // Слезами горя, словно прах любимой».
4. Героизм: «Они ушли, мужи высокой славы, //Те первые, кому среди племен // Венец бессмертья миром присужден».	4. Сострадателность: «Все в Греции сродни его печали, // Все родственней его родной земли».
5. Свободолюбие «Борьба за свободу // Страна свободы, страж морских пучин».	5. Гордость: «Гордо возгласить могли мы».
6. Благородство и храбрость: «Являет нам из глубины времен // Теснину, лязг мечей, и кровь».	6. Народное единство: «О, Греция! Восстань же на борьбу!»

4. Поясните, чем близки герои эпосов Ахилл и Гильгамеш (на основе героических эпосов «Илиада» и «Гильгамеш»).

1. И Гильгамеш, и Ахилл – <i>полубоги-полулюди</i> : матери у них богини.
2. Оба отличаются внешней <i>красотой</i> .
3. И Гильгамеш, и Ахилл – <i>эмоциональны</i> . Узнав о смерти друзей, оба в печали, в горе – плачут.
4.
5.
6.
.....

5. Составьте диаграмму Венна.

► **Методология формирования межкультурной компетенции на уровне занятия**

«Героический эпос. Сопоставительный национально-культурный анализ античной поэмы Гомера «Илиада», персидской героической поэмы А.Фирдоуси «Шахнаме», германского эпоса «Песнь о Нибелунгах» и грузинского героического эпоса Ш.Руставели «Витязь в тигровой шкуре».

Национально-культурные компоненты содержания – изучение национально-культурной среды:

На этапе **вызова** используется **кросс-культурный метод** и **эвристическая беседа**, направленные на выявление комплекса *специфических особенностей становления изучаемой национальной литературы*:

- 1) Вспомните, что вы знаете *об изучаемых этносах*: греках, персах, грузинах, и немцах.
- 2) Как повлияли, с вашей точки зрения, природно-климатический и географический факторы на становление характеров данных народов?
- 3) Какие, с вашей точки зрения, природно-климатические факторы и географическое месторасположение повлияли на формирование *вашего* народа?
- 4) Что вы знаете об эпосе? Дайте ему характеристику как литературному роду.
- 5) Какая действительность отразилась в эпосах и как?
- 7) Какую роль играет эпос в становлении национальной литературы каждого из народов? Каким образом в эпосе отражен национальный характер?

На этапе **осмысления** при изучении национальных художественных текстов, мы используем **эвристическую беседу**, а также ряд **методов: кросс-культурный метод, эмпатии, этнокультурный, моделирования и реконструкции, межкультурной сензитивности**, направленных на выявление национально-культурной среды; национально-культурных компонентов; проблемно-мотивной структуры произведения; своеобразия диалога культур:

- 1) Охарактеризуйте историко-культурную эпоху создания произведения/произведений.
- 2) Определите тему, идею произведения. Покажите своеобразие сюжета каждого из произведений, определив основной конфликт.
- 3) Как проявляется общее и отличное с точки зрения историко-литературного и национально-культурного подходов в понимании данных текстов?
- 4) Найдите в вашей литературе сюжеты, которые перекликаются с эпосами персов, греков, грузин, немцев. Охарактеризуйте их с точки зрения отличий и объясните причину этих отличий.
- 5) Как проявляются национальные черты и приметы национально-культурного мира в данных художественных произведениях?
- 6) Как в эпосах отразились национальные взгляды, мировосприятие, мироощущение народов? Как взаимодействуют в этой литературе общечеловеческое и *национальное*, космическое, глобальное, континентальное?

7) Какие национально-культурные ценности и национальные образы мира народов нашли отражение в изучаемых эпосах?

8) Аргументируйте, что тексты поэмы стали «культурными посредниками».

9) Прокомментируйте национально-культурные отличия и литературно-художественные национальных произведений.

10) Обозначьте проблемно-мотивную структуру произведений.

11) Как реализовался диалог между культурами, почему именно с этими культурами ведется диалог?

12) Как вы поняли межкультурный диалог и межкультурный подход к тексту в рамках изучаемых произведений? Дайте разъяснения и примеры.

План характеристики персонажей эпосов: исследование характеров персонажей; язык произведений:

1) Объясните корреляцию понятий «герой», «герой произведения», «народный герой».

2) Как строится характер литературного персонажа и как проявляется его национальная идентичность в художественном тексте?

3) Какие национальные концепты, архетипы, вариативность этических моделей поведенческого кодекса персонажей вы выявили?

4) Каковы ценностные доминанты героев в изучаемых эпосах?

5) Найдите похожие ситуации, в которых проявляется характер героя произведения вашей национальной литературы.

6) В чем сходство и отличие мироощущений героя (героев других миров) и ваше как читателя?

7) Каково значение художественной детали (предметной, психологической) при определении разных точек зрения героев на события? Выскажите ваше отношение к ним.

8) Раскройте особенности языкового выражения, этики поступка, ментальные основания, культурно-бытовой контекст жизни персонажей с точки зрения германских ценностей.

9) Раскройте особенности языкового выражения, этики поступка, ментальные основания, бытовой контекст жизни персонажей с точки зрения их национальных ценностей.

10) Сформируйте свои чувства и позицию в отношении героев поэмы. Сравните их с вашими национальными героями.

11) Смоделируйте ситуацию встречи с героями произведений.

На этапе **рефлексии** мы продолжаем изучать национальные художественные тексты с точки зрения *выделение в них национальной концептосферы, архетипичности, вариативности поведения персонажей и формирования открытости*. Мы используем **мозговую атаку** и методы **эмпатии, межкультурной сензитивности, моделирования и реконструкции и рефлексии**.

1) Определите концепты народов и культур в представленных отрывках. Кому они принадлежат и аргументируйте своё мнение:

а) «Как могу я жить без друга, чтоб душа не убивалась? <...> Смерть за друга я считаю лишь утехой сердечной, // Бросив дом, я не оставлю друга в жизни скоротечной».

б) «Венец, краса всего живого – разум, /Признай, что бытия основа – разум» .

в) «Великое дело битвы теперь наступило: ее вы так долго желали! / В бой теперь каждый иди, в ком сердце отважное бьется! /Так говоря, возбудил он и силу, и мужество в каждом».

г) «Жизнь – королю, сердце – даме, а честь – никому!»

2) Назовите основные национальные архетипы изучаемых произведений и прокомментируйте их.

3) Охарактеризуйте национально-культурные отличия и литературно-художественные особенности данных произведений. Приведите аргументы.

4) Составить таблицу универсальных, национальных и индивидуальных концептов, которые проявляются при характеристике героев эпоса.

5) Выделите в каждом произведении один из важнейших с вашей точки зрения концепт. Обоснуйте свой выбор.

б) Выскажите свое отношение к изученным инокультурным мирам.

Кейс-метод:

1) Подумайте и поясните, что каждый герой *мог бы написать* о происходящем событии (возможно даже одном и том же) в письме или дневнике?

2) Напишите своё послание любому из героев: задайте ему вопросы, расскажите о своём национальном мире.

3) Смоделируйте своё поведение в национальных мирах героев в наше время.

4) Смоделируйте диалог, используя одну из технологий: «в кресле автора», «интервью», «пресс-конференция», «круглый стол» и т.д. [см. полный вариант занятия Приложение № 3]

• **Методология формирования межкультурной компетенции на уровне темы представлена в приложении.** [см. Приложение № 4]

На основе разработанной методологии создана программа спецкурса «**Национально-культурная специфика художественного текста**». [см. Приложение № 2].

3.3. Экспериментальная проверка эффективности разработанной педагогической модели

Завершающим этапом опытно-экспериментальной работы был *контрольный эксперимент*, который проводился в течение **2012-2013** учебного года.

Цель эксперимента состояла в рассмотрении эффективности применения разработанной педагогической модели формирования межкультурной компетенции студентов-филологов на основе художественных текстов всемирной литературы.

В рамках контрольного эксперимента были определены следующие **задачи**:

- провести анализ результатов внедрения модели;
- выявить сформированность межкультурной компетенции при освоении данной модели;
- определить результаты внедрения педагогической модели в процесс обучения;
- определить перспективность внедрения данной модели в практику филологического университетского обучения.

На этапе *контрольного эксперимента* были использованы следующие *методы исследования* – анкетирование (*выполнение заданий-маркёров*), *презентация проектов, кейс-задания* (анкета и варианты кейс-заданий даны в приложении).

Для определения уровня сформированности межкультурной компетенции студентам была предложена *анкета с заданиями-маркёрами* (см. приложение № 4). Данные задания содержали 3 блока вопросов и заданий, направленных *на*:

а) знание/понимание: смыслов и ценностей национальной идентификации писателя и героев его произведения; элементов, выражающих акцентируемую автором национальную идентичность; прецедентных феноменов (художественных текстов), отражающих культуру нации; понимание специфики межкультурного диалога автора произведения с другими литературными текстами;

б) умения/навыки: определение художественных средств выражения национально-культурных доминант; установление параметров значений системы эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку в изучаемой национальной культуре; выделение национальных концептов и архетипов в художественном тексте; анализ литературных произведений в контексте межкультурного подхода и в диалоге с родной культурой в плане

диалектики «универсальное-национальное»; выполнение национально-культурного анализа художественного текста;

в) ценностно-мотивированное отношение: эмоционально-мировоззренческая мотивированность на принятие культурной инаковости; положительное восприятие образа чужой культуры посредством знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в художественном тексте; положительная оценка другой системы национально-ценностных ориентиров; признание литературного текста важным источником культурной информации о народе и как одного из примеров для решения сложных ситуаций межкультурной коммуникации; проявление толерантности по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»; проявление готовности к межкультурной коммуникации на основе полученных знаний.

Примеры заданий-маркёров:

1. Какое имеет значение, с вашей точки зрения, национальная среда для поведения человека? Как вы понимаете, национальное – это привычки, черты поведения или вся определённая модель поведения, мотивация поступков, реакция на окружающий мир? Ответ оформите в виде *презентации*.

2. Выберите сказки 2-х народов – на близкий сюжет, например, народная французская сказка «Жан дуралей» и русская народная сказка «Иван-дурак» и выполните задания: а) Проанализируйте их сходства и отличия с точки зрения национальных особенностей; б) Представьте народную сказку с учётом национальных концептов изучаемого народа.

3. Сгруппируйте/расположите в таблице предложенные имена, события, культурные реалии той или иной страны, названия произведений искусства и т.д. с учётом страны, эпохи, или по иным признакам.

4. Продемонстрируйте понимание *отличий* сравнительного литературоведческого анализа произведения *от* предлагаемого *национально-культурного* анализа художественного текста на примере романа Г.Флобера «Мадам Бовари».

5. Представьте, что герои разных литератур могли бы написать о происходящем событии в письме, дневнике? Например, Эмма Бовари о судьбе Анны Карениной, а сама Анна о судьбе Эммы.

6. Выступите в роли писателя на литературный сюжет (по выбору из изученного), придумайте свой вариант развития действия и финал.

Проанализируйте свою работу, работу коллег, с точки зрения способа передачи национальной психологии.

7. Выполните проекты-презентации на основе одного из изученных произведений: а) «дневник героя»; б) «встреча героев».

8. Смоделируйте ситуацию: как бы поступили герои разных произведений, поменявшись местами или оказавшись в странах друг друга, например, рыцарь Роланд, оказавшись в Персии и т.д. (По произведениям французской и персидской литератур).

9. Используя технологии «в кресле автора», «интервью», «пресс-конференция», «круглый стол» и т.д. составьте вопросы, которые бы вы задали автору и героям изучаемого художественного произведения

10. Работа с карточками:

Выберите правильный ответ, объясните свой выбор

«Витязь в тигровой шкуре» Ш.Руставели – это
 а) сказочная история о судьбе героев;
 б) сведённые воедино легенды и предания арабского Востока;
 в) поэма о военных подвигах;
 г) произведение Ренессанса и (или) ...

Определите авторство стихотворных строк и произведение.

«С тобой мы завтра снова выйдем в бой,
 И пусть над чьей-то плачут головой.
 Ночь мира ныне ляжет между нами,
 День омрачён сегодня был мечами.
 Но от души, хоть оба мы в крови,
 Тебе желаю, – вечно ты живи!»

Выберите ответ (ответы), дополните и обоснуйте свой выбор

Что может являться результатом длительного культурного взаимодействия народов:

- а) ущемление одной из культур;
- б) обоюдное угнетение культур;
- в) развитие одной культуры за счёт другой;
- г) процесс, который ...

Выберите и обоснуйте свой ответ

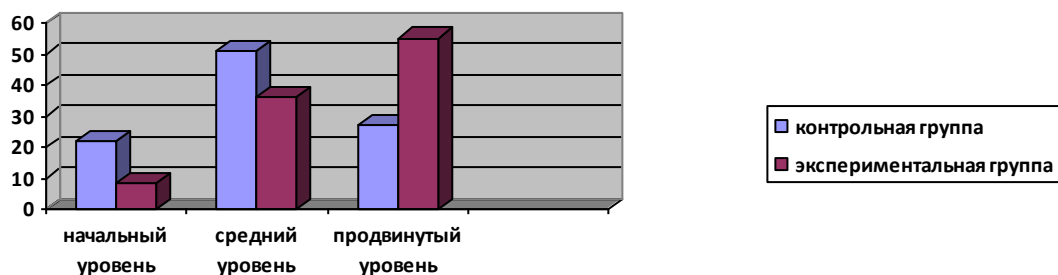
Причина использования писателем вечных сюжетов кроется:

- а) в неспособности написать подлинно национальное произведение;
- б) в желании привлечь к себе внимание в литературном мире и прославиться;
- в) в неумении создать оригинальное сочинение;
- д) пафос и патриотический призыв;
- е) всё вместе, или ...

Итак, как свидетельствует анализ контрольного эксперимента, введение комплекса заданий, имевших когнитивную, культуроведческую, аксиологическую, этнофилологическую, эмоциональную направленность, способствовавших осуществлению национально-культурного анализа художественного текста всемирной литературы, а значит, в целом, формированию межкультурной компетенции, могут свидетельствовать об эффективности разработанной методологии обучения, о чем свидетельствуют данные результатов эксперимента, см. Таблица 3.18. и Фигура 3.31.

Таблица 3.18. Количественное соотношение студентов контрольной и экспериментальной групп с соответствующим уровнем сформированности межкультурной компетенции

Группы	Кол-во чел.	Начальный уровень		Средний уровень		Продвинутый уровень	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольная	55	12	21,8 %	28	50,9 %	15	27,27 %
Экспериментальная	58	5	8,6 %	21	36,2 %	32	55,17 %



Фиг 3.31. Уровни сформированности межкультурной компетенции в контрольной и экспериментальной группах

Студенты-филологи экспериментальной группы *обнаружили более высокий уровень знаний, умений и навыков* в выполнении заданий, чем студенты-филологи в контрольной группе и *показали соответствующую мотивационную, интеллектуальную и коммуникативную готовность* к педагогической деятельности в рамках диалога культур, а именно:

I. Студенты-филологи могут *решать теоретические задачи* в связи с филолого-педагогической деятельностью в аспекте межкультурного образования и межкультурного диалога:

- 1) систематизировать и интерпретировать национально-культурной информации;
- 2) обнаруживают национальные концепты и архетипы;
- 3) определяют национальную картину мира (образ мира), отражённую в изучаемом художественном тексте;
- 3) выявлять все элементы и решения, которые выражают акцентированную автором национальную идентичность;
- 4) описывать лексико-синтаксические особенности выражения национально-культурных ценностных доминант;
- 5) осуществлять этико-эстетическую оценку литературного произведения в контексте национально-культурной парадигмы литературы изучаемого народа;
- 6) определять специфику межкультурного диалога в рамках художественного текста всемирной литературы;
- 7) способны обнаруживать *Другого* в художественном тексте и понимать его;
- 8) соотносить национально-ценностные доминанты изучаемой культуры с родной;
- 9) интерпретировать феномены другой культуры в изучаемом художественном тексте всемирной литературы;

II. Студенты могут *решать практические задачи* в связи с филолого-педагогической деятельностью в аспекте межкультурного образования и межкультурного диалога:

1) они открыты в восприятии и взаимодействии с материалами национальной культуры данной страны;

2) умеют идентифицировать в тексте высказывание иного сознания, которое нуждается в понимании и расшифровке;

3) умеют извлекать и анализировать национально-культурную информацию художественного текста;

4) умеют сравнивать изучаемый морально-этический кодекс и поведенческую парадигму персонажа со своей национальной моделью поведения, национальной этикой, психологией – ментальностью;

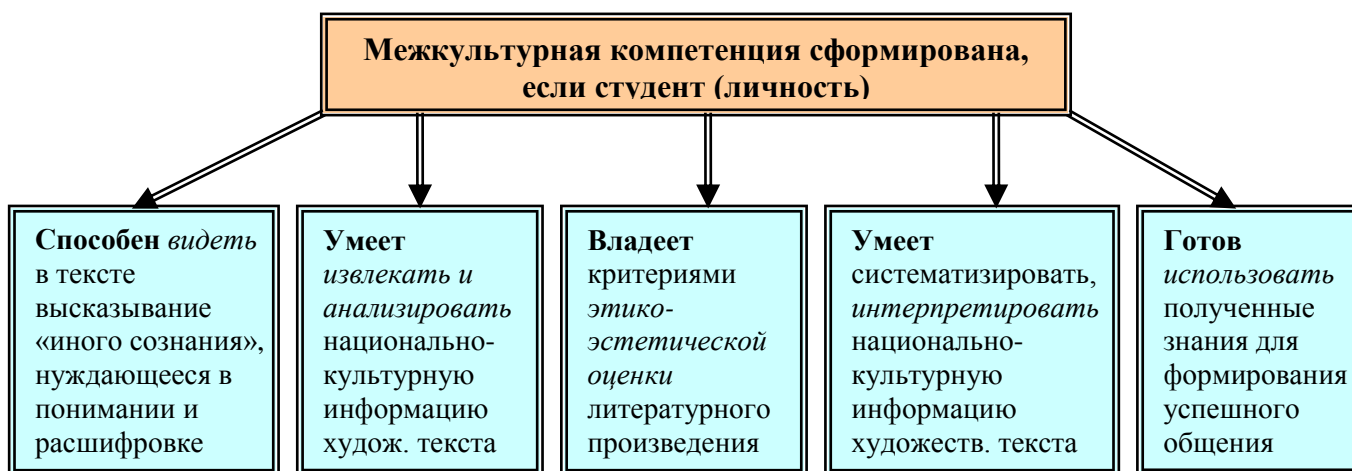
5) могут определять смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения;

6) умеют производить целостный национально-культурный анализ художественного текста;

7) умеют использовать полученные знания для формирования успешного межкультурного общения.

Этот этап указывает и на сформированность *межкультурного сознания личности филолога*.

Мы обнаружили *положительную динамику* в формировании межкультурной компетенции на среднем и продвинутом уровне в экспериментальной группе (см. Фигура 3.32.).



Фиг. 3.32. Критерии сформированности межкультурной компетенции

Также определилась *динамика* формирования межкультурной компетенции, на этапах констатирующего и контрольного экспериментов, в выполнении соответствующих заданий-маркёров в экспериментальной группе (см. Таб. 3.19.).

Таблица 3.19. Соотношение показателей оценивания сформированности межкультурной компетенции в экспериментальной группе на двух этапах эксперимента.

Показатели оценивания: базовые основания межкультурной компетенции с ориентацией на всемирную литературу:	Экспериментальная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Когнитивный – знаниевый – знание и понимание феноменов другой культуры, сравнение их с собственным мировидением и культурным опытом, нахождение между ними общности и различий.	42 %	55 %
Эмоционально-мировоззренческий – положительные переживания, возникающие в процессе межкультурной коммуникации на основе позитивного отношения к инокультурной среде	34 %	52 %
Аксиологический – знание и понимание ценностно-смысловых констант и доминант иных (изучаемых) национальных культур	38 %	56 %
Поведенческий – знания и использование норм национального этикета общения	29 %	46 %
Коммуникативно-прагматический – умения и навыки, способствующие приобщению к национально-культурным ценностям и умению взаимодействовать в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания	37 %-	48 %
Этнологический – понимание и идентифицирование национально-ценностного тезауруса в рамках его понимания народом изучаемой литературы	36 %	55 %
Этнофилологический – умение выявлять все элементы и решения, которые выражают акцентируемую автором национальную идентичность в художественном тексте	29 %	59 %
Межкультурный – адекватное понимание текстов другой культуры; различение и выделение «модели мира» изучаемой национальной культуры в сопоставлении с родной культурой	43 %	61 %

Проявилась динамика по базовым установкам в содержательном контенте в контрольной и экспериментальной группах на среднем и высшем уровнях. Динамика показывает изменения показателей в пользу экспериментальной группы. Мы оценили коммуникативно-прагматический и эмоционально-ценностный аспекты формирования межкультурной компетенции (см. Таблица 3.20.).

Таблица 3.20. Динамика базовых установок содержательного контента

Установки содержательного контента	Средний уровень		Продвинутый уровень	
	Контрольная группа	Эксперимент. группа	Контрольная группа	Эксперимент. группа
Установка на толерантность	31 %	42 %	32 %	57 %
Установка на общение –				

эмоционально-мировоззренческий настрой к признанию <i>Другого</i>	39 %	45 %	27 %	55 %
Установка на межкультурную сензитивность – развитие способности видения мира с позиции другой культуры.	37 %	40 %	29%	58 %
Установка на учение – знание и понимание феноменов национальных культур.	33 %	41 %	31 %	55 %
Установка на учение – понимание национальных особенностей становления изучаемой литературы	30 %	39 %	29 %	59 %
Установка на учение – узнавание и определение чужих национальных ценностей в тексте.	30 %	40 %	23 %	52 %
Готовность к деятельности – освоение ценностного отношения к культурным традициям своего и других народов на основе художественного текста.	35 %	48 %	32 %	55 %
Готовность к деятельности – выделение национально-культурных компонентов содержания.	32 %	47 %	26 %	61 %
Готовность к деятельности – способность осуществлять межкультурный подход к анализу художественного текста.	38 %	47 %	35 %	60 %
Готовность к деятельности – способность осуществлять целостный национально-культурный анализ художественного текста.	36 %	45 %	25 %	55 %
Готовность к общению – способность осуществлять межкультурную коммуникацию (через моделирование ситуации межкультурного общения с героями национальных произведений)	35 %	40 %	33 %	58 %

Таким образом, опираясь на вышеобозначенные принципы, методы и приёмы реализации педагогической модели, и исходя из всего вышесказанного, можно продемонстрировать *сформированность межкультурной компетенции по базовым критериям оценивания.*

Таблица 3.21. Итоговые критерии оценивания сформированности межкультурной компетенции студентов-филологов в контрольной и экспериментальной группах (контрольный эксперимент):

Критерии оценивания	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1. Культурологичность – изучение, понимание и учет культурных универсалий, аксиологических ценностей, национально-культурных парадигм, ментальных дискурсов, национальных концептов из литературного текста	34 %	62 %
2. Этнокультурность – освоение ценностного отношения к культурным традициям своего и других народов на основе художественного текста	37 %	66 %
3. Коммуникативность – предрасположенность человека к общению, установлению контактов, связей, отношений с людьми, в данном случае – разных национальных культур	45 %	65 %
4. Рефлексивность – оформление собственной позиции и модели поведения в сфере межкультурной коммуникации на основе диалога с национальным миром художественного текста	46 %	71 %
5. Толерантность – проявление терпимости и уважительного отношения к культуре и мнениям других людей, которое выражается нашей формулой: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»	45 %	65 %

Выявилась картина эволюции закладывание/формирование **межкультурного сознания**, т.е. наличие таких качеств личности, как *эмпатия, межкультурная сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватность коммуникабельности, межкультурная лояльность, готовность к интеграции* (см. подробно Гл.1, § 1.2).

Таблица 3.22. Динамика формирования межкультурного сознания.

Критерии определения сформированности межкультурного сознания	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
ЭМПАТИЯ	45 %	67 %
Межкультурная сензитивность	48 %	66 %
Безоценочность реакций	47 %	68 %
ПЛЮРАЛИЗМ	33 %	55 %
Адекватность коммуникабельности	44 %	65 %
Межкультурная лояльность	49 %	64 %
Готовность к интеграции	38 %	55 %

Итак, обобщая результаты контрольного этапа эксперимента, можно **сделать следующие выводы:**

- Сопоставление показателей (в %) констатирующего и контрольного этапов эксперимента продемонстрировало значительное *повышение уровня* ответов и выполненных заданий после внедрения разработанной модели. Этот уровень не только

существенно выше, чем при использовании традиционной методики изучения всемирной литературы, но, что особенно важно, явственно демонстрирует повышение уровня сформированности межкультурной компетенции.

- Позитивные результаты эксперимента позволяют говорить об успешности *Педагогической модели формирования межкультурной компетенции*, поэтому весь материал, система заданий и алгоритм их внедрения можно рассматривать в качестве педагогических оснований формирования межкультурной компетенции. Эти результаты находятся в прямой зависимости от того, что мы опирались на такие ценностные отношения/свойства межкультурной личности, как: *личностно-мотивационный; толерантность, эмоционально-мировоззренческий, деятельностно-практический.*

- Мы можем наблюдать как формирование и развитие межкультурной компетенции, повышение глубины и качества понимания и усвоения учебного материала, так и формирование межкультурного сознания личности, которое выражается *в наличии* таких качеств как: *эмпатия, межкультурная сензитивность, безоценочность реакций, плюрализм, адекватная коммуникабельность, межкультурная лояльность готовность к интеграции.*

3.4 ВЫВОДЫ по ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Анализ куррикулумов университетских и доуниверситетских учебных заведений показал, что *положительным* является ориентация на *компетентностный подход* и выделение базовых компетенций, необходимых для формирования, среди которых выделяются культурологическая и межкультурная компетенции. Лицейско-гимназическая методика опережает вузовскую методику. Однако есть и *недочёты*: новые методические подходы к преподаванию собственно предмета «Всемирная литература» в куррикулуме не предложены, в программах не *прочитываются реальные* возможности *учитывать и выявлять образ Другого.*

2. В то же время в Республике Молдова в преподавании всемирной литературы в вузе существует ряд проблем. Все куррикулумы имеют, на наш взгляд, один серьёзный *недостаток*: заявленный в качестве ведущего *диалог культур* в большей степени декларируется, чем в полной мере по-настоящему реализуется, не наблюдается преобладания в формировании межкультурной компетенции в университетских и доуниверситетских учебных заведениях.

3. Анализ учебников и методических пособий по всемирной литературе за последние десятилетия для высших учебных заведений показал, что они *отражают как достоинства, так и недостатки*, среди которых существенными являются то, что они, *во-первых*, в основном *декларируют* необходимость отражения диалога национальных культур, однако *понимают это в контексте компаративизма, во-вторых*, не направлены

на выявление образа Другого через текст, *в-третьих*, не выделяют национально-культурные особенности художественного произведения и литературы в целом.

4. Результаты проведенной работы на этапе *констатирующего* среза показывают, что на начальном этапе (нулевом уровне) студенты, как в *контрольной*, и в *экспериментальной* группах демонстрируют *одинаковые качества*, а именно – неготовность к работе по определению национального своеобразия литературного произведения, что требуют современные куррикулы. *Не* умеют дифференцировать литературоведческий анализ и этнофилологический. *Не* владеют знаниями и умениями для вычленения национально-культурного своеобразия литературного произведения при изучении национальной литературы.

5. *Формирующий* эксперимент, показал, что студенты успешно справились с предложенными вопросами и заданиями, им удалось преодолеть устоявшийся подход к изучению литературного художественного текста только как к предмету филологического анализа. Проведенный эксперимент продемонстрировал понимание и интерес к личности Другого как представителя иного культурного мира, и к самому этому миру.

6. *Контрольный* эксперимент обнаружил следующую картину:

а) *положительную динамику* в формировании межкультурной компетенции в экспериментальной группе;

б) продвинутый уровень *демонстрирует* значительный прогресс в сформированности межкультурной компетенции, что подтверждает таблица;

в) определилась *положительная динамика* формирования межкультурной компетенции на этапах констатирующего и контрольного экспериментов в выполнении соответствующих заданий-маркёров в контрольной и экспериментальной группах;

г) мы можем обнаружить, что соотношение *показателей оценивания* сформированности межкультурной компетенции в *экспериментальной группе* на этапе *констатирующего и контрольного* эксперимента демонстрирует *позитивный* рост в процентном выражении;

д) проявилась *положительная динамика по базовым установкам в содержательном* контенте в контрольной и экспериментальной группах на среднем и высшем уровнях;

е) выявилась картина *эволюции* закладывание/формирование межкультурного сознания.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ и РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Изучение неродной/всемирной литературы является путем вхождения в национальную культуру, постижения ее типов сознания, национальных концептов и кодов для успешных диалогических отношений коммуникантов в поликультурном пространстве.

2. Подход «культура через художественный текст/национальную литературу» лежит в основе эффективного межкультурного диалога, поскольку последний возможен тогда, когда читатель осознает встречу с автором и героем произведения как встречу с Другим, иным взглядом на мир.

3. Изучение/обучение художественных произведений всемирной литературы представляет собой своеобразный процесс межкультурной коммуникации. Понятие текста расширилось до границ *культуры*, т.е. текст есть культурный феномен, культурный универсум, в котором отражается мирозерцание, мировидение, система ценностей народа, его ментальный характер. Художественный текст выступает медиатором культур совместно с учителем, читателем, т.к. текст представляет национально-культурные ценности, а учитель, в свою очередь, репрезентирует текст.

4. Межкультурная коммуникация, опосредованная художественным произведением, представляет собой встречу разнокультурных коммуникантов – автора и читателя. Акт межкультурного диалога/межкультурной коммуникации на основе художественных текстов всемирной литературы представлен следующим образом: • автор (носитель культуры А); • художественный текст; • языковой код; • культурный код; • контекст; • читатель (носитель культуры В).

5. Межкультурная компетенция, формируемая в процессе изучения художественных текстов всемирной литературы, осмысливается нами как способность познания носителя иной культуры через текст, а именно понимание системы ценностных установок и базовых национально-культурных концептов, умение извлекать и интерпретировать национально-культурное содержание из текста для последующего успешного общения с представителями других культур.

6. Эффективное формирование межкультурной компетенции обуславливается проведением разработанного нами национально-культурного анализа художественного текста, который основывается на этнофилологическом, этнокультурном, эмоционально-мировоззренческом, аксиологическом и межкультурном подходах. Компонентами национально-культурного анализа художественного произведения являются пре-текст, контекст, текст, подтекст и интертекст.

7. Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов на основе изучения художественных текстов всемирной литературы

актуализирует *коммуникативно-прагматический* аспект взаимоотношения с текстом, способствует формированию межкультурной компетенции, и как следствие межкультурного сознания личности. Разработанная *Методология* может реализовываться на разных уровнях: на уровне текста, темы, занятия

8. Созданная комплексная система заданий на материале художественных текстов всемирной литературы эффективно способствует формированию межкультурной компетенции, что доказала опытно-экспериментальная работа. Сопоставление результатов констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов подтвердили действенность разработанной нами модели формирования межкультурной компетенции и выдвинутую гипотезу.

Проведенное исследование и полученные результаты позволяют выдвинуть ряд **рекомендаций:**

1. Принцип межкультурного подхода должен стать ведущим в системе образования в целом, и литературного образования в частности.

2. Для оптимизации компетентностного подхода современного литературного образования необходимо рассматривать художественный текст как средство формирования и развития межкультурной компетенции, что обусловит успешность решения прагматических задач личности в поликультурном обществе.

3. Разработанная Педагогическая модель формирования межкультурной компетенции студентов-филологов может стать концептуальной основой для составления современных учебников, учебных учебно-методических комплексов по всемирной литературе, как для университетских, так и для доуниверситетских учебных заведений.

4. Материалы исследования могут быть внедрены в практику преподавания всемирной литературы на филологических факультетах вузов, курсов повышения квалификации, работы методических семинаров.

5. Основные положения диссертационной работы могут быть использованы для дальнейших научно-педагогических исследований в области межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамов С.Р. Интертекстуальность как конституирующий признак и условие сосуществования семиотических систем. В: Интертекстуальные связи в художественном тексте: Межвуз. сб. науч. тр. С.-Пб.: Образование, 1993, с. 12-20.
2. Аннинский Л., Локти и крылья. Литература 80-х: надежды, реальность, парадоксы. М.: Советский писатель, 1989. 316 с.
3. Аналитическая программа по Истории зарубежной литературы. Бельцкий государственный университет им. А.Руссо. Филологический ф-т. Бельцы, 2013. 31 с.
4. Аналитическая программа по дисциплине «История зарубежной литературы», Кишиневский государственный педагогический университет им. И.Крянгэ, филологический факультет. Кишинёв, 2007. 33 с.
5. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск: Наука (Сиб. Отд-ние), 1989. 197 с.
6. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово. В: Русская речь. Новая серия. Вып. 2. Л., 1928, с. 28-44.
7. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. Проблемы педагогики и психологии, 2009, № 3, с. 189-196.
8. Ачкасова Г.Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования. Автореферат докт. пед. наук. СПб: РГПУ, 2000. 35 с.
9. Барбэнягрэ А. Формирование межкультурной компетенции студентов: проблемы и перспективы реализации. В: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului: Conf. șt. anuală a UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2011, p. 52-60.
10. Барбэнягрэ А. Межкультурный диалог в образовательном пространстве полиэтнического общества. В: Материалы международной конференции: “Limbi și literaturi slave în spațiul cultural și comunicațional al noii Europe”, 30-31 oct. 2009. Iași: Universității “Al.I.Cuza”, 2009, p. 152 – 158.
11. Бателаан. П. Межкультурное образование – больше, чем долг // Права человека и культура мира: проблемы обучения и воспитания. По материалам II Европейского конгресса по воспитанию в духе мира "Обучение правам человека. От идеи к реальности". 26 - 30 июля 1996 г., Лиллехаммер, Норвегия / Под ред. Э. Клевена и др.; пер. с англ. О.П. Рябковой, Р.С. Трохиной. М.: АИРО-XX, 1999, с. 131-141.
12. Баттаини-Драгони Габриэлла. Содействие межкультурному диалогу: «Белая книга» Совета Европы. Страсбург, 2007 г. 6с.

13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества, издание 2-е, М., 1986, 424 с.
14. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Форум, 2011, 207 с.
15. Белова С.В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования. Дисс. доктора пед. наук. Волгоград, 2006. 333 с.
16. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 169 с.
17. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политическая литература, 1991. 414 с.
18. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения). В: Вопросы Философии, 1989, № 6, с.31-43
19. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Учебник: Методика преподавания литературы. М.: Академия, 2004. 400 с.
20. Богданова О.Ю., Маранцман В.Г., Чертова В.Ф. и др. Методика преподавания литературы: Учебник для педагогических вузов в 2-х частях. М.: Просвещение, 1995. 288 с.
21. Богданова, О.Ю. Леонова С.А., Чертова В.Ф. Методика преподавания литературы. Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: Академ. А, 1999. 162 с.
22. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации, курс лекций. М.: Русский язык, 2009. 141 с.
23. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. Учебное пособие - Москва: Флинта, 2009. 520 с.
24. Большакова А.Ю. Архетип, миф и память литературы. В: Материалы Международной заочной научной конференции «Архетипы, мифологемы, символы в художественной картине писателя», Астрахань, 19-24 апреля, Астрахань: Астраханский ун-т, 2010, с. 5-14
25. Большакова О.Б., Терехова Т.А. Зарубежные концептуальные модели межкультурной компетентности (Ч.1). В: Психология в экономике и управлении 2011, № 2, с. 84-96
26. Большой толковый словарь по культурологии. М: Вече, 2003. 512 с.
27. Борев Ю.Б. Искусство интерпретации и оценки. Опыт прочтения «Медного всадника». М.: Советский писатель, 1981. 398 с.

28. Бэнкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерение. В: Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. Вып. 4, М.: Инноватор, 1996. 184 с.
29. Ваганова О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике. Учебное пособие. Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. 92 с.
30. Вахрушев В.С. Зарубежная литература в школе: Кн. для учителя: Из опыта работы. М.: Просвещение, 1993. 160 с.
31. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1990. 320 с.
32. Воробьева О.П. Текстовые категории и фактор адресата. Киев: Высшая школа, 1993; 200с.
33. Всемирная литература. Куррикулум для учащихся гуманитарного профиля лицеев с русским языком обучения (X-XII классы), Кишинев: Штиинца, 2010, 28 с.
34. Всемирная литература. Методический гид для лицеев с русским языком обучения. Кишинёв: Editura Cartier, 2010. 116 с.
35. Гайденок П.П. Человек и история в свете "философии коммуникации" К.Ясперса. М.: Наука, 1978. 385 с.
36. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языком: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов Лингвистических Университетов и факультетов иностранного языка высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
37. Гачев Г. Ментальности народов мира. М., Эксмо, 2003. 544 с.
38. Гачев Г. Национальные образы мира. М., Советский писатель, 1988. 446 с.
39. Гегель Г.В.Ф. Философия истории. Сочинения в 3 т. М.: Гослитиздат, 1956, Т.3. 689 с.
40. Гельвеций К. О человеке. Соч. в 2 т М.: Мысль, 1973-1974. Т. 2, 1974. 687 с.
41. Герлован О.К. Формирование межкультурной компетенции студентов: проблемы и перспективы. Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic «Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului». Ch.: UPS "I.Creangă", 2011, Vol. II., с. 52-60.
42. Герлован О.К. Текст как проблема гуманитарного знания. Материалы международной научной конференции: Текст: проблемы филологии и методики. Кишинёв, Ed. UST, 2005, с.3-6
43. Головлёва Е.Л, Основы межкультурной коммуникации, Р-в-на-Д-ну: Феникс, 2008. 224 с.

44. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Изд. 7. М.: Наука, 1962. 495 с.
45. Горбачёва Н.А. Корреляция педагогических факторов в развитии коммуникативной компетенции учащихся. Дисс. докт. пед. наук. Кишинёв, 2012. 187 с.
46. Грачёва В.Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе. Дисс. канд. пед. наук. Волгоград, 2007. 186 с.
47. Григорьева А.А. Русский менталитет: сущность и структура (социально-философский анализ). Автореферат дисс. канд. философ. наук. Томск, 2008. 17 с.
48. Григорьева Т.Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности. В: Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки», вып. №10, Ставрополь, 2003, с. 136-148.
49. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Учебное пособие. 5-е издание, исправленное и дополненное. М.: Академия, 2008. 352 с.
50. Гудков Д.Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация. В: Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1, М.: Филология, 1997. с. 114-127.
51. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 399 с.
52. Гудков Д.Б. Ты всё ещё поддержка и опора. Литературная газета № 6 (6357), февраль 2012.
53. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе М.: Просвещение, 1966. 266 с.
54. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. Ленинград: Наука, 1990. 278 с.
55. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Л.: Гидрометеиздат, 1990. 496 с.
56. Гумилев Л.Н., Иванов К.П. Этносфера и космос. В: Этносфера. История людей и история природы. М.: Экопрос, 1993. 544 с.
57. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Р. -н/Дону: Рост. Пед. ун-т, 2000. 277 с.
58. Декларация принципов толерантности, принятая на XXVIII сессии Генеральной конференции 25 октября – 16 ноября 1995 года государствами-членами ООН. Статьи 1 и 4.
59. Дешериева Ю.Ю. Научно-художественная концепция диалога культур. В: Язык и культура. Материалы первой международной конференции. Киев: Украинский институт международных отношений при Киевском ун-те им. Т. Шевченко, 1992, с. 20-25.

60. Дистервег Ф.А.В. Избранные педагогические сочинения. М.: Министерство просвещения, 1956 г. 374 с.
61. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
62. Дьяченко. В.К. Основные направления образования в современном мире. М.: Школьные технологии, 2005. 512 с.
63. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: СОЮЗ, 2001. 291 с.
64. Емельяненко Т.В. Методы межкультурных исследований ценностей. В: Социология: 4М, 1997, № 9, с.1-12.
65. Емельянов Ю. Теория функционирования и практика совершенствования коммуникативной компетенции. Автореф. дис. доктора псих. наук. Л., 1991. 38 с.
66. Ерасов Б.С. Социальная культурология. Учебник для студентов высших учебных ... доп. и перераб. - М.: Аспект Пресс, 2000. 591 с.
67. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы, Автореферат дисс. канд. пед. наук, М., 2000. 29 с.
68. Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения, учебное пособие, М.: Наука, 2000. 248 с.
69. Жижина А.Д. Литература и становление личности. Проблемы современного образования, № 1, 2012, с. 73-81.
70. Жирмунский В.М. Сравнительное литературоведение, Л.: Наука, 1979. 495 с.
71. Журавлёва Т.В. Об особенностях национального философского дискурса и семантики текста. «Magister Dixit» - научно-педагогический журнал Восточной Сибири № 2 (06). Июнь 2011, с. 8-17.
72. Жучков Е.В. Формирование компетентности будущего учителя иностранного языка в сфере межкультурного взаимодействия. Дисс. кандидата наук, Ульяновск, 2010. 245 с.
73. Зайковски Т. Национально-культурный компонент художественного творчества. *Educacatie interculturala in Republica Moldova*. Кишинёв: PRO-DIDACTICA, 2003, с. 140-146.
74. Зарубежная литература конца XIX – начала XX века. Под ред. В.М.Толмачева. М.: Академия, 2003. 640 с.
75. Зарубежная литература XX века. Под ред. Л.Г.Андреева. М.: Высшая школа, 2000. 559 с.
76. Зильберт Б.А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты. Саратов: СГУ, 1986. 210 с.

77. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. Учебное пособие, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 стр.
78. Ивашин, В.В. Лазарук М.А., Ленсу Е.Н. Изучение русской литературы во взаимосвязи с белорусской. Минск.: Народная асвета, 1988. 174 с.
79. Ильин И. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998, 230 с.
80. Ионин Г.Н. Национальные аспекты литературного образования в вузе и общеобразовательной школе. В: Филология в вузе и школе. СПб.: ПАНИ, 1998, с. 145-151.
81. Ионин Г.Н. Этнофилологический подход к анализу текста. В: Литература народов Севера: Сб. науч. ст. Под ред. Г.Н.Ионина и Е.С.Роговера. СПб.: Шатон, 2005, с. 9-15.
82. Иорданский В. Этнос и нация. В: Мировая экономика и международные отношения, 1992, № 3, с. 72-90.
83. История зарубежной литературы XIX века. Под ред. Н.А.Соловьевой. М.: Высшая школа, 2000. 559 с.
84. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. Книги 1-2. СПб.: Петрополис, 2003. 383 с.
85. Каган М.С. Избранные труды в 7 томах. СПб.: Петрополис, 2007, Т.1. 356 с.
86. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2009. 256 с.
87. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.
88. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. В: Педагогика. 1996, № 2, с. 14-21.
89. Козлов С.Я. Этнолитературоведение – это интересно. В: Этнографическое обозрение № 2, 2005, с. 152-165.
90. Корташев, В.А., Штыкарева, В.Ю. Этнокультурная компетентность В: Воспитание этнотолерантности подростка в семье. Словарь под общ. ред. А.Г.Козловой. СПб.: ООО НЕСТОР, 2005. 316 с.
91. Краевский, В.В. Общие основы педагогики. М.: Академия. 2003. 256 с.
92. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М., Гнозис, 2002. 284 с.
93. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? - М., Гнозис, 2003. 375 с.

94. Красных В.В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст). Дисс. докт. фил. наук. М., МГУ, 1999. 188 с.
95. Кузьмина Н.А. Культурные знаки поэтического текста // Вестн. Омск. ун-та. 1997. №1, с.74-78.
96. Культурология», М.: ЮНИТИ, 2003, 319 с.
97. Куррикулум История зарубежной литературы. Тираспольский государственный университет, филологический факультет. Кишинёв, 2007. 15 с.
98. Ладыгин М.Б., Есин А.Б., Нефедова Н.А.,. Программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы (5-11). М.: Дрофа, 2006. 88 с.
99. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 607 с.
100. Лёвушкина О.Н.Функции текста в современном образовательном процессе. IV Московские методические чтения 2011. В: Сборник научно-методических материалов конференции Московского института открытого образования, М., 2011, с.245-251.
101. Леонтович О.А. Межкультурная трансформация личности. // Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания: Материалы международной научно-практической конференции. Красноярск: РИО КГПУ, 2003, с. 102-115.
102. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.
103. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. Волгоград: Перемена, 2002. 435 с.
104. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. М.: Наука, 1977. 352 с.
105. Лихачёв Д.С. Будущее литературы как предмет изучения. Новый Мир № 9, 1969, с.167-184
106. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН - СЛЯ , 1993, № 1, с. 147-165.
107. Лихачев Д.С., Панченко А.М. Смех в Древней Руси. Л.: Наука, 1984. 295 с.
108. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих слов. Человек - текст - семиосфера - история. - М.: Языки русской культуры, 199. 464 с.
109. Лотман Ю.М. О метаязыке типологических описаний культуры. // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т. Таллинн: Александрия, 1992. 1440 с.
110. Лотман Ю.М. Проблема "обучения культуре" как её типологическая характеристика // Учён. Записки Тарт. Госуд. Ун-та. Вып. 284, Тарту, 1971, с. 167-176

111. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Печатается по изданию: Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998. 285 с.
112. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства. (XVIII – начало XIX века), С.-Пб.: Искусство-СПб., 1994. 558 с.
113. Лотман, Ю.М. Текст в тексте. В: Ю.М. Лотман Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998. 285 с.
114. Лукина А.В. Социокультурные технологии формирования национальной идентичности (историко-методологический аспект). Автореф. Дисс. Канд. Культурологи. Екатеринбург, 2004.
115. Луков Вл.А. История культуры Европы XVIII–XIX веков. М.: ГИТР, 2011. 80 с.
116. Луков Вл.А. История литературы. Зарубежная литература от истоков до наших дней. М: Академия, 2008. 512 с.
117. Лукьянчикова М.С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции. В: Россия и Запад: диалог культур. Вып. 8. Т. 1. М., 2000, с. 280-289
118. Луценко Т.М. Зарубежная литература в школе. Минск: Народная асвета, 1973. 222 с.
119. Манекин Р.В. Контент-анализ как метод исследования исторической мысли. Опыт количественного исследования итальянских текстов эпохи Возрождения (Поджо Браччаччо). В: Клио. 1991. № 1, с.27-32
120. Манкевич И.А. Литературные коммуникации и культурологическое знание. В: Вопросы филологии 2006, № 1, с. 167-175
121. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. Л.: Просвещение, 1974. 175 с.
122. Масликова Г.А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе: Дис. канд. пед. наук. М., 1998.
123. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Под ред. проф. В.Г.Зусмана. Нижний Новгород, 2001. 320 с.
124. Методический гид для лицеев с русским языком обучения. Всемирная литература. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Ch.: Cartier, 2010.
125. Методика преподавания литературы в средних учебных заведениях, под редакцией Жижиной А.Д. М.: Высшая школа, 1987. 383 с.
126. Методика преподавания литературы. Под редакцией З.Я.Рез. Москва, 1985.
127. Михальская Н.П. Зарубежная литература, XX век. Практикум. Высшее педагогическое образование. М.: Дрофа, 2007. 270 с.

128. Мишатина Н.Л. Речевое и литературное освоения концептов русской культуры (на примере концепта *благоговение*). В: Литература в школе, 2007, № 5, с. 27-30.
129. Мишатина Н.Л. Учебное этнолингвопсихологическое портретирование на уроках русского языка. В: Сб-к материалов докладов международной научно-практической конференции «Преподавание русского языка в школе и в вузе в контексте межкультурной коммуникации». М., МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2010, с.36-41.
130. Монтескье Ш. Избранные произведения. М., 1955
131. Мурзин Л.Н. Язык, текст, и культура. В: Коллективной монографии Человек – текст – культура. Екатеринбург: ИРРО, 1994, с.160-169.
132. Нартов К.М. Зарубежная литература в школе, М.: Просвещение, 1976. 288 с.
133. Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. 352 с.
134. Николина Н.А. Филологический анализ текста, М.: Академия, 2003. 256 с.
135. Новицкая А.В.Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов. В: Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия "Гуманитарные науки". Ставрополь, 2008. № 6, с. 211-221.
136. Новейший философский словарь. Составитель Грицанов А.А. Минск: Скакун, 1999. 896 с.
137. Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Концепция. Воронеж: Интерлингва, 2003. 43 с.
138. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения. (Избранное). Липецк: РИЦ ЛГПУ, 2002. 228 с.
139. Пассов Е.И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк: Методическая школа Пасова, 2005. 38 с.
140. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Автореферат дисс. доктора пед. наук. Тюмень, 2003. 28 с.
141. Подобрий А.В. Межкультурный диалог в русской малой прозе 20-х годов XX века. Автореферат диссертации доктора филологических наук. Москва, 2010. 39 с.
142. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Воронежский ун-т, 2001. 189 с.
143. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетенции учащихся в полиэтнической образовательной среде. Автореферат дисс. докт. пед. наук. Владикавказ, 2009. 45 с.
144. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: ЛКИ, 2008. 224 с.

145. Прус Е.М. Испаноязычный ракурс межкультурных исследований. Диалог культур России - Востока - Запада в образовательной среде. Москва: ФГНУ ИХО РАО, 2012, с. 100-102.
146. Прус Е.М. П.Мериме и восточноевропейская литература. В: *Cultură și comunicare în spațiul unitar european / European and Communication in Unitary European Space / Culture et Communication dans l'espace unitaire européen*. Iași: Editura „Al.I.Cuza”, 2010, с. 46-49
147. Рабинович В.С., Шор Г.А. Проблема национально-культурной идентичности в процессе преподавания курса истории зарубежной литературы. В: *Зарубежная литература в ВУЗе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения*. Сборник статей. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М.Горького, 2008, с. 108-111.
148. Рацеева Е. К проблеме изучения образа Другого через литературу (на материале болгарской главы в учебнике «Узнаем лучше друг друга»). В: *Educacatie interculturala in Republica Moldova*. Кишинёв: PRO-DIDACTICA, 2003. с. 155-165.
149. Рацеева Е.К. Проблема сохранения и развития этнической идентичности подрастающего поколения болгар республики Молдова на современном этапе. Автореферат дисс. доктора истории. Кишинёв, 2010. 29 с.
150. Ремарк Э.-М. Избранные произведения в 2-х томах. Т.1. Кишинёв, 1979.
151. Роговер Е.С. Взаимодействие национальных культур в процессе литературного образования. Автореферат докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 2002. 38 с.
152. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с.
153. Русский язык и литература: Куррикулум для 10–12 кл. Ch., 2010,
154. Руссова Н.Ю. Внедрение общенаучной методологической парадигмы в практику литературного образования. В: *Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании*. М., 2005. 204 с.
155. Савицкий В.М. Проблема моделирования во фразеологической системе языка: на материале английских глагольных фразеологических единиц. Дисс. докт. фил. наук Москва, МОПИ им. Крупской, 1996. 200 с.
156. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Омега, 2010. 189 с.
157. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования. Дисс. докт. культурологии, М., 2009. 342 с.
158. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие структура, пути формирования. В: *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Том X. № 1, с.126-140.

159. Сайко Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога. В: Социокультурное пространство диалога. М., 1999. с9-32.
160. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
161. Селевко Г. Компетентности и их классификация. В: Народное образование, 2004, №4, с. 138-143.
162. Сепир Э., Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993, 656 с.
163. Серебрякова З.А. Теоретико-методологические аспекты исследования национальной истории и национального характера в литературе. В: ЭТНО: литературоведение, литературное образование, культура. Межвузовский научно-методический сборник. Экспериментальный выпуск. Улан-Удэ, 2009, с. 54-62
164. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента. В: Международный журнал экспериментального образования 2010, № 9, с. 23-36.
165. Словарь иностранных слов. 17-е издание исправленное. М.: Русское слово, 1988. 608 с.
166. Словарь русского языка в 4-х т., М.: Иностранные и национальные словари, 1961, Т.4. 1088 с.
167. Словарь лингвистических терминов под ред. Т.В. Жеребило: Изд. 5-е, Назрань: Пилигрим, 2010. 376 с.
168. Словарь социолингвистических терминов. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. М.: Российская академия лингвистических наук. Институт языкознания. 2006. 312 с.
169. Смирнов И.П. Порождение интертекста (элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б.Л.Пастернака). СПб.: СПбГУ, 1995. 193 с.
170. Смирнова Н.С. Межкультурная компетентность как предмет социально-философского анализа в современной Германии. Автореферат кандидата философских наук. Архангельск, 2007. 23 с.
171. Современная западная философия. Энциклопедический словарь. М.: Культурная революция, 2009. 392 с.
172. Солоневич И. Народная монархия. М.: Феникс, 1991. 512 с.
173. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. М.: Политическая литература, 1992. 544 с.

174. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов установления специфики локальных культур. В: Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977, с. 120-136.
175. Социально-психологические проблемы идеологии и политики. М., 1991. 155 с.
176. Степанов Г.В. Об особенностях языковой вариативности. В: Теория языка. Англистика. Кельтология. М.: Наука, 1976. 286 с.
177. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. - М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
178. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры. В: Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Росс. Академия Наук, Ин-т языкознания, 1996, с. 97-112.
179. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы исследования. В: Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: ВГТУ, 2000, с. 4-20.
180. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. СПб: С.-Петербург – Тарту, 1999. 384 с.
181. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии. В: Magister, 2000. № 3, с. 77-81.
182. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. (На материале культуроведения США). Автореферат дисс. докт. пед. наук. Москва, 2004. 46 с.
183. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. В: Ин. языки в школе, 2001. № 4, с. 17-23.
184. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Моск. Ун-т, 2008. 624 с.
185. Топор Г.Г. А.П.Чехов и Л.Н.Толстой: сравнительно-типологический анализ произведений. Славянские чтения – вып. VI. Кишинёв, 2011, с. 114-121.
186. Топор Г.Г. Две героини – одна судьба: сопоставительный анализ образов Анны Карениной и Эммы Бовари. Conferința de totalizare a muncii științifice a studenților. Ch., 2008, с. 198-206.
187. Топор Г.Г. Очерки по зарубежной литературе, Кишинёв, 2006. 249 с.
188. Третьякова И.В. Межкультурный подход к интерпретации художественного текста в обучении иностранным языкам (Немецкий язык, языковой вуз). Дис. канд. пед. наук, Саранск, 2005. 266 с.
189. Тромпенарс Ф., Хемпден-Тернер Ч. Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса. Пер. с англ. Минск: ООО «Попурри», 2004. 528 с.

190. Трошина Н.Н. Этносемантические и стилистические проблемы межкультурной коммуникации в деловой сфере. В: Проблемы этносемантики. Сборник научно-аналитических обзоров. М.: ИНИОН РАН, 1997, с. 66-85.
191. Троянская С. Л. Методические рекомендации по развитию общекультурной компетентности студентов в процессе учебной деятельности. Ижевск: УдГУ, 2003. 28 с.
192. Тураев С.В., Чавчавадзе Д.Л. Изучение зарубежной литературы в школе. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982 год. 160 с.
193. Филиппова Е.И. Художественная литература как источник для этнографического изучения города. В: Сов. Этнография. 1986. № 4, с. 25-29
194. Философский словарь, под ред. И. Т. Фролова. М.: Политическая литература, 1987. 590 с.
195. Франк С. Сочинения. М.: Правда, 1990. 608 с.
196. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М.:Высшая школа,1989. 238 с.
197. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 1999. 240 с.
198. Харченкова Л. Диалог культур в современной научной парадигме. В: Диалог культур и партнерство цивилизаций. XIII Международные Лихачевские научные чтения, 22-23 мая 2008 года. СПб.: СПбГУП, 2008. 528 с.
199. Хенви, Р. Достижимая глобальная перспектива. Пер. с англ. Рязань: Рязанский гос. ун-т, 1994. 92 с.
200. Храпов С.А. Концептуализация понятий «социальное бессознательное» и «менталитет» (культурно-исторический и философский анализ). В: Власть. 2010. № 10, с. 39-41
201. Черноиваненко Е.М. Литературный процесс в историко-культурном контексте. Развитие и смена типов литературы и типов литературно-художественного сознания в русской словесности XI-XX вв. Одесса: Маяк, 1997. 740 с.
202. Чечет Татьяна Художественный текст в аспекте межкультурного обучения. Vilniaus pedagoginis universitetas, `Zmogus ir `zodis 2006 III [lingvodidaktika]
203. Шайтанов И.О. Истории зарубежной литературы. Эпоха Возрождения. В 2 т. М.: Владос ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2001. Т. 1 – 208 с., Т. 2 – 224 с.
204. Шайтанов И.О. Триада современной компаративистики: глобализация – интертекст – диалог культур. Вопросы литературы, 2005, № 6.
205. Эккерман Иоганн Петер. Разговоры с Гете в последние годы его жизни. М.: Художественная литература, 1981. 688 с.
206. Юм Д. О национальных характерах. В: Сочинения в 2 т. М.: Мысль, 1966. Т. 2. 928 с.

207. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного. Пер. с нем. М.: Канон, 1994. 320 с.
208. Юнг К.Г. Подход к бессознательному. В: Архетип и символ. М., Ренессанс, 1991. 301 с.
209. Яковенко Н.Э. Когнитивно-прагматический подход к пониманию текста (когниотип внешности): автореферат дис. канд. филол. наук. Красноярск, 1998. 34 с.
210. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Пер. с нем. Изд. 2-е. М.: Республика, 1994. 527 с.
211. Цвик И. Формирование межкультурной компетенции в процессе преподавания всемирной литературы. *Univers Pedagogic*. 2012, № 3, с. 25-31.
212. Цвик И. Межкультурная компетенция в аспекте проблем межкультурного образования. *Univers Pedagogic*. 2012, № 4, с. 77-84.
213. Цвик И. Художественный текст в аспекте формирования межкультурной компетенции. *STUDIA UNIVERSITATIS*. 2012, № 5 (55), с. 84-93.
214. Цвик И. Специфика межкультурного диалога в контексте изучения всемирной литературы. *STUDIA UNIVERSITATIS*. 2012, № 9 (59). Seria: «Știința Ale Educatiei». с.107-114.
215. Цвик И. Аспекты модернизации литературного образования в контексте формирования межкультурной компетенции: к постановке проблемы. *Revistă de știința socioumane*. 2013, № 1, с. 125-134.
216. Цвик И. Национальный характер и его отражение в художественном тексте». *Culegerea Tematică «Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului», conferința științifice națională. Том 2, 2012, с. 185-193.*
217. Цвик И. Национально-культурный анализ художественного текста и его особенности. *Culegerea Tematică «Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului», Кишинёв – 2013, том 3, с. 94-100.*
218. Цвик И. Русская литература в контексте национального характера». *Международный научно-общественный журнал «Мир перемен» № 3, Россия, Москва – 2011, с. 179-187.*
219. Цвик И. Методика преподавания литературы: историко-аналитический аспект. *Culegerea Tematică: «Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului», Кишинёв – 2010, том 2, с. 39-48.*

Источники на румынском языке:

220. Barbăneagră A. Competența de comunicare interculturală – dimensiune a comportamentului în medii multiculturale. Materialele Conferinței științifice „Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului”, Chișinău, UPSC, 2012, p. 68 - 75.
221. Bejenaru L. Reflexe bizantine în cultura central și est european. Monografie. Românie, 2013.
222. Budnic A. Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limbă engleză. Monografie. Chișinău : Centrul Editorial U. P. S. ” Ion Creangă”, 2008.
223. Goraș-Postică V. Interculturalitatea ca dimensiune actuală a curriculumului pedagogic universitar, în revista științifică Studia Universitatis, Științe ale Educației, nr.5/35, Chișinău, 2001.
224. Cartaleanu T., Cosovan O. O oră pentru lectură. – Chișinău, PRO Didactica, 2006.
225. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. – Chișinău, PRO Didactica, 2004.
226. Chiriac A. Conceptualizarea educației interculturale în contextul învățământului superior. Teză de doctor in pedagogie, Chișinău, 2012.
227. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău, Tipografia UPS «I.Creangă», 2010, 239 p.
228. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Chiș.: Primex-Com SRZ, 2010.
229. Curriculum la modulul literatura universală (sec. XIX), ciclul I, Licență. USM, Chișinău , 2012.
230. Literatura universală pentru instituțiile cu predare în limba română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău, 2010. 15 p.
231. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Ch.,: ÎSEE – P, “Tipografie Centrală”, 2005; 704 p.
232. Petrenco L. Formarea competențelor interculturale prin frazeologismele românești. Tezele conferinței științifice «Promovarea valorilor naționale prin limbă, literatură și istorie». Chișinău, 13-14 noiembrie 2012.
233. Prus E. Interculturalitatea Europei între eurocentrism și etnocentrism. În Româna ca limbă străină -între metodă și impact cultural. Iași, Ed. univ. „Al.I.Cuza”, 2008.
234. Frunze L. Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar. Teză de doctor in pedagogie, Chișinău, 2008.

Источники на иностранном языке:

235. Barthes R. Texte//Encyclopedia universalis Vol. 15. P., 1973, p.78: *перевод по*: Антология "Семиотика" М.: "Академический Проект"; Екатеринбург: "Деловая книга", 2001 г., *перевод по*: Антология "Семиотика" М.: "Академический Проект"; Екатеринбург: "Деловая книга", 2001 г., Вводная статья Ю.Степанова, стр.36-37.

- 236 Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching //Sprogforum. 2000. N 18. Vol. 6.
237. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J. L. M. Trim. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
238. Ek van J. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999.
- 239 Hall, E. T., 1976, Beyond culture, New York: Anchor Press.
240. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997, с. 46
241. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg, 1986.
242. Clifford J. Predicament of Culture: XX-th c. Ethnography, Literature, and Art. Cambridge, 1988; Poyatos F. Literary anthropology: a new interdisciplinary approach to people, signs, and literature. Amsterdam, 1988; Miller C. Theories of Africans: Francophone Literature and Anthropology in Africa. Chicago, 1990; Iser W. The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology. Baltimore, 1993.
243. Redfield R. The Little Community. Viewpoints for the Study of a Human Whole. Uppsala and Stockholm: Almqvist and Wiksells, 1955.
- 244 Spitzberg B.H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence, 2009. 52 p.
245. Jung C.G. Ueber die Beziehung der analytischen Psychologie zum dichterischen Kunstwerk. Zurich, 1950.

Интернет-источники:

246. Блум Б. <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/870/70870/47799/page49>, (посетила 14.03.13)
247. Бердичевский А.Л. Технология межкультурного образования средствами иностранного языка на современном этапе. Ин-т международных экономических связей, Австрия, www.russianforall.ru/upload/iblock/c35/berdichevskij.rtf, (посетила 16.02.2012).
248. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании, г. Ростов на Дону, интернет-журнал «Эйдос», 2005/09, №10-12. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (посетила 25.04.2013)
249. Бочарова Ю.Ю., Проблема становления межкультурного образования в современной России. 2002, <http://www.eduhmao.ru/info/1/3811/24315/>, (посетила 27. 07.2012).

250. Библиер В.С. Диалог и диалогика. Доклад от 22.5. 1997, http://www.bibler.ru/bid_dialog.html, (посетила 16.06.2013)
251. Васильева Н.Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения// <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm>, (посетила 14.07.2013).
252. Валгина Н.С. Теория текста. Уч. пособие / Н.С.Валгина //Москва, Логос, 2003, <http://evartist.narod.ru/text14/17.htm>, (посетила 26.02.2014).
253. Викторова Л.Г. Диалоговая концепция культуры М.М.Бахтина – В.С.Библиера. – <http://www.countries.ru/library/rusidea/ribb.htm>, (посетила 14.07.2013).
254. Волкова Е.В. Различие подходов к определению структуры межкультурной компетенции в российской и зарубежной науке. Филологические науки № 7, 2013. Язык, речь, речевая коммуникация. www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Philologia/7_138206.doc.htm, (посетила 22.08.2013).
255. Гогоберидзе Г.М. «Этнокультурный аспект литературного образования в национальной школе». Дисс. доктор педагогических наук. Москва. 1997 г. <http://www.dissercat.com/content/etnokulturnyi-aspekt-literaturnogo-obrazovaniya-v-natsionalnoi-shkole>, (посетила 07.11.2012).
256. Голякова Л.А. Онтология подтекста и его объективация в художественном произведении. Дисс. докт. фил. наук. Пермь – 2006. <http://www.dslib.net/jazykoznanie/ontologija-podteksta-i-ego-obektivacija-v-hudozhestvennom-proizvedenii.html> (посетила 7.12.2013)
257. Гвоздева М.С. Некоторые проблемы оценивания уровня межкультурной компетенции учителя иностранного языка. Карельский государственный педагогический университет. <http://lingvomaster.ru/files/405.pdf>. (Посетила 2.09.2012).
258. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации. Автореферат дисс. докт. филолог. наук, М.,1999, <http://www.dslib.net/jazykoznanie/precedentnye-fenomeny-v-jazykovom-soznanii-i-mezhkulturnoj-kommunikacii.html>, посетила 3 мая 2014.
259. Доманский В.А. Культурологические основы изучения литературы в школе». Дисс. доктор педагогических наук, 2000. www.dissercat.com/.../kulturologicheskie-osnovy-izucheniya-literatur, (посетила 22.03.2012)
260. Донецкая О. Соотношение понятий «межкультурная компетенция» и «переводческая компетенция». <http://www.russisches-haus.de/artikelansicht.php?aid=25&lang=ru>, (посетила 26.07.2013).

261. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению. Автореферат докт. пед. наук, Санкт – Петербург 2001 <http://31f.ru/author-abstract/page,6,493-avtoreferat-formirovanie-mezhkulturnoj-kompetencii-studentov-v-processe-obucheniya-inoazychnomu-obshheniyu.html>, (посетила 7.07.2012).
262. Зеленский В.А. Словарь аналитической психологии, <http://vocabulary.ru/dictionary/11/word/arhetipy>, (посетила 9.05.2013).
263. Илиополова К.С. Противоречие "Свой-Чужой" в социокультурной коммуникации. диссертация кандидата наук Ростов-на-Дону, 2010 www.dissercat.com/.../protivorechie-svoi-chuzhoi-v-sotsiokulturnoi-kommunikatsii, (посетила 16.07.2013).
264. Ибрагимова А.Н. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе интерпретации иноязычного художественного текста. Дисс. канд. пед. наук, Казань, 2008, <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protsesse-interpretatsii-inoazychnogo-k> (посетила 19.03.2012).
265. Казанцева Н.С., Соколова Л.В. Обучение технологии перевода при работе с поликультурными произведениями. УГТУ, Екатеринбург. <http://lingvu.ru/phpsqlitecms/files/policulture.doc> (посетила 23.02.2014)
266. Касьянюк Т.Н. Социокультурный потенциал литературы в процессе модернизации общего образования. Дисс. кандидат социологических наук. Ростов-на-Дону, 2004. <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnyi-potentsial-literatury-v-protsesse-modernizatsii-obshchego-obrazovaniya#ixzz2ECS0wSCY>, (посетила 28.01.2014)
267. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE / Karlfried Knapp // Retrieved January, 2003, №3, // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html>
268. Козакова В.С. Проблема художественной коммуникации в культурно-эстетическом пространстве. V Культурологические чтения памяти Владимира Подкопаева. www.culturalstudies.in.ua/sekcija_s_s2_2.php, (посетила 16.07.2013).
269. Кокшаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог культур. Теоретический журнал CREDO NEW 2003 № 3. <http://credonew.ru/content/view/352/28/>, (посетила 14.07.2012)
270. Корнеева Т.А. Языковые реализации особенностей национальной картины мира в художественном тексте (на материале романов Э.Тан). Диссертация кандидата филологических наук. – Кемерово, 2009, <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jazykovye-realizacii-osobennostej-nacionalnoj-kartiny-mira-v-hudozhestvennom.html>, (посетила 11.05.2014)
271. Королева Г.М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде. Научный журнал «Фундаментальные исследования», 2011, № 8

- Часть 2. http://rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798350, (посетила 30.04.2013).
272. Крылова Л.А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе. Дисс. доктор педагогических наук. Петропавловск, 2001. Посетила 22 марта 2012 г. <http://www.dissercat.com/content/kulturologicheskii-aspekt-prepodavaniya-literatury-v-shkole> <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii-pedagogika/a20.php>, (посетила 1.05.2013)
273. Культурология. XX век. Энциклопедия. 1998, http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/, (посетила 3.04.2013).
274. Лагунова О.К. Феномен творчества русскоязычных писателей ненцев и хантов последней трети XX века. Автореферат докт. фил. наук. СПб., 2008. oldvak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/.../LagunovaOK.doc, (посетила 29.07.2012).
275. Леонтович О.А. Самоидентификация в условиях межкультурного общения: межкультурная трансформация личности – предисловие к статье на английском языке. http://www.russcomm.ru/rca_biblio/l/leontovich02.shtml, (посетила 27.11.2013).
276. Лифинцева Т.П. Диалог как структура бытия в религиозном экзистенциализме Мартина Бубера. http://www.philosophy.ru/iphras/library/i_ph_1.html#4, (посетила 16.07.2013).
277. Лихачев Д.С. О филологии. Своеобразие исторического пути русской литературы X-XVII веков. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Lih/10.php, (посетила 16.07.2013)
278. Любова Т.В. Сущностно-содержательная характеристика понятия «межкультурная компетенция» в контексте поликультурного образования. В: Электронное периодическое издание «Образование и наука Закамья Татарстана» 12, 2008. – http://nauctat.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=282:c-q-q-&catid=128&Itemid=40, (посетила 25.05.2014)
279. Маниковская М.А. Коммуникативное пространство художественной прозы. Философия и общество. Выпуск №1(38) /2005; <http://www.socionauki.ru/journal/articles/126732/> (посетила 25.05.2014).
280. Махкамова Г.Т. Идеи прогрессивизма в подготовке специалистов иностранного языка (в системе высшего профессионального образования Республики Узбекистан). The Emissia. Offline Letters, октябрь 2010, www.emissia.org/offline/2010/1457.htm; (посетила 10.06.2013).
281. Мухамадиев Х.С., Аманбаева Ю.К. Двухязычное творчество как отражение межкультурного сознания. КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан. Статья опубликована в рамках: Международной заочной научно-практической конференции «В

- мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (10 декабря 2012 г.). <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/5479-2012-12-19-07-07-19>, (посетила 27.04.2014).
282. Осетинский В. О диалогическом преподавании литературы. (Лаборатория риторики и диалога культур). <http://lab-ritor.ucoz.ru / load /2-1-0-35>; (посетила 15.07.2012).
283. Европейская система уровней владения иностранным языком: "Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment". http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html, (посетила 29.05.2012).
284. Плеханова Т.Ф. Текст как диалог. Монография. Мн.: МГЛУ. 2002. 253 с. <http://newsletter.iatp.by/mn1/mn1-1.htm>, (посетила 26.07.2012)
285. Плеханова Т.Ф. Интерпретация иноязычного художественного текста как межкультурный диалог. Материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета, 29 октября 2010 г Минск, 2010. 191 с. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/21877>, (посетила 8.12.2013).
286. Пашкова Е.И. Формирование культуроведческой компетенции при изучении раздела «лексика» (5-6 классы общеобразовательной школы). Автореферат дисс. канд. пед. наук. Москва. 2009. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-kulturovedcheskoy-kompetentsii-pri-izuchenii-razdela-leksika>, (посетила 1.05.2013)
287. Попова М.К. Проблема национальной идентичности и литература. www.ebiblioteka.lt/resursai/.../Voronezh/hum/.../hum0102_05.pdf (посетила 10.08.2012)
288. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Гл. «Художественная коммуникация», <http://www.niv.ru/doc/communications/pochepctsov/index.htm>, (посетила 15.08.2012)
289. Факторович А.А. Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников. Дисс. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2005. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/organizacija-polikulturnogo-prostranstva-literaturnogo-obrazovaniya-kak-uslovie.html>, (посетила 4.09.2013)
290. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993.
291. Fischer V. Interkulturelle Kompetenz in der fachwissenschaftlichen Diskussion. www.iiz-dvv.de/deutsch/aktuelles/erfurtliteratur/Fischer.htm, (посетила 26.07.2012)
292. Харитоновна С.В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку. Автореферат

- дисс. кандидата пед. наук. 2006. <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii-pedagogika/a20.php>, (посетила 1.05.2013).
293. Хуторской А.В. «Ключевые компетенции и образовательные стандарты» // Интернет-журнал "Эйдос"., 2002, 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>; (посетила 31.05.2012).
294. Шабанов О.А. Формирование межкультурной компетенции студентов лингвистических специальностей в полиязыковой образовательной среде. Дисс. кандидата педагогических наук, 2008, <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-lingvisticheskikh-spetsialnostei-v-poliyaz>; (посетила 29.05.2012).
295. Штрауб Юрген, Межкультурная компетенция – концептуальный анализ. г. Рур, (Германия) <http://lib.znate.ru/docs/index-95887.html?page=3>; (посетила 9.05.2013).
296. Шуман Е.В. Возможности и перспективы межкультурной коммуникации на немецком языке в школе. Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET», 2006 Выпуск № 5, www.vfnglu.wladimir.ru/Rus/.../v5/v5_ar17.htm, (посетила 16.07.2013).

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

ИСТОРИЯ ВСЕМИРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

КУРРИКУЛУМ

для студентов-филологов

Введение

И.Гёте писал, что всеобщая терпимость «будет достигнута лишь тогда, когда мы дадим возможность каждому отдельному человеку или целому народу сохранить свои особенности, с тем, однако, чтобы он помнил, что отличительной чертой истинных достоинств является их причастность к всечеловеческому».

в кн.: Эккерман Иоганн Петер. Разговоры с Гете. М.: Худож. литература, 1981, с. 219.

Литература как социокультурный феномен, занимает **специфическое место** в жизни нации и человечества, т.к., 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 поликультурном обществе, в выработке у молодого поколения **способности к жизни и общению в межкультурной среде** через **сформированную межкультурную компетенцию**. Таким образом, грамотно выстроенное литературное образование способствует в одно и то же время формированию и национального, и универсального мировоззрения, миропонимания и мироотношения. Одним из основных концептуальных положений данного куррикулума являются **понятия межкультурная и литературная компетенции**. Система полученных знаний, сформированных умений, навыков и ценностных отношений необходима филологу для решения многочисленных проблем, с которыми он столкнётся в процессе профессиональной деятельности и в окружающей его реальной действительности. Также следует учитывать поликультурность пространства литературного образования.

Исходя из этого, **обновлёнными целевыми установками модернизированного литературного образования (всемирная литература) в аспекте формирования межкультурной компетенции являются:**

- ◆ преодоление сциентистской модели преподавания литературы и отношения к тексту только как к объекту анализа;
- ◆ формирование межкультурной компетенции студента (читателя);

- ◆ формирование читателя, готового включиться в межкультурный диалог с автором и героями произведения;
- ◆ понять «свое» и «чужое» для межкультурного сосуществования и общения.
- ◆ совершенствование навыков многоаспектного анализа текста, включающего, как этнофилологический, так и целостный национально-культурный анализ художественного произведения;
- ◆ формирование толерантного отношения к ценностям оснований иных культур на основе знания и понимания феноменов другой национальной культуры;
- ◆ обучение использованию логических операций (анализа, сравнения, синтеза, обобщения) при анализе художественного произведения;
- ◆ совершенствование умений интерпретировать содержание художественного произведения, осмысливать его логико-понятийную сторону;
- ◆ формирование умений полноценного идейно-художественного и нравственно-эстетического восприятия художественного произведения;
- ◆ создание условий для деятельностно-практического подхода – способности к коммуникации в поликультурной среде.

Цели курса «История всемирной литературы»:

- ◆ овладение основными понятиями и терминологией;
- ◆ формирование умений и навыков применения на практике полученных знаний в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия;
- ◆ развитие культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации различных видов коммуникативного поведения, ментальных особенностей, национальной картины мира, на основе художественного текста;
- ◆ достижение умений в коммуникативно-прагматическом аспекте;
- ◆ развитие способности толерантного отношения к другим культурам и их представителям.

Задачи курса «История всемирной литературы»:

- ◆ научить осуществлять межкультурный подход к художественному произведению;
- ◆ сформировать определенный уровень компетентности в вопросах понятийно-категориального аппарата, практической части осмысления вопроса анализа текста с точки зрения национально-культурной специфики;
- ◆ научить осуществлять национально-культурный анализ художественного текста.

Целеполагания для развития литературной и межкультурной компетенций у студентов-филологов по дисциплине «История всемирной литературы»:

должны иметь представление и понимать необходимость овладения следующими навыками:

На уровне знаний:

- ◆ знать характерные черты развития всемирной литературы каждого периода;
- ◆ понимать преемственность и литературную эволюцию как законы развития словесного искусства;
- ◆ формулировать этико-эстетическую оценку литературного произведения в контексте национально-культурной парадигмы изучаемой литературы;
- ◆ соотносить становление национального менталитета и художественное произведение;
- ◆ объяснять смыслы и ценности национальной идентификации писателя и героев его произведения;
- ◆ понимать все элементы и решения, которые выражают акцентируемую автором национальную идентичность;
- ◆ определять национальную концептосферу, прецедентные феномены (художественные тексты), отражающие культуру нации;
- ◆ понимать национально-культурную парадигму поведения героев произведения;
- ◆ воспроизводить особенности восприятия произведения носителями другой национальной культуры;
- ◆ соотносить национальные произведения по своеобразию трактовки близких тем, идей, сюжетов;
- ◆ объяснять переключки с произведениями родной и других литератур;
- ◆ устанавливать параметры значений системы эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку в изучаемой национальной культуре;
- ◆ обнаруживать межкультурный диалог автора произведения с другими литературными текстами.

На уровне умений:

- ◆ уметь характеризовать творческий метод писателя, выявлять приметы его эстетической художественной системы;
- ◆ обобщать и систематизировать национально-культурную информацию;
- ◆ распознавать национальное своеобразие литературного произведения;
- ◆ различать критерии и формы выражения национально-обусловленных компонентов текста и компонентов общечеловеческого содержания;
- ◆ идентифицировать в тексте высказывание иного сознания, которое нуждается в понимании и расшифровке;

◆ анализировать литературные произведения в контексте межкультурного подхода к анализу и в диалоге с родной культурой;

◆ интерпретировать культурные коды, ценностные установки и этические нормы в художественном тексте;

◆ выявлять элементы и решения, выражающие акцентируемую автором национальную идентичность;

◆ демонстрировать умения в области моделирования ситуации межкультурного общения с героями произведений как представителями определённой национальной культуры;

◆ *выполнять/применять национально-культурный анализ* художественного текста.

На уровне интеграции:

◆ выявлять роль и место дисциплины в системе гуманитарных наук;

◆ уметь связывать культуру и словесное творчество;

◆ понимать литературный процесс как диалог и полилог эпох и культур;

Ценностно-мотивированное отношение:

◆ осознано и добровольно признавать равноценность незнакомых национальных культур;

◆ эмоционально-мировоззренчески мотивироваться на принятие культурной инаковости;

◆ положительно воспринимать образ чужой культуры посредством знакомства с ней через национально-культурную традицию, запечатлённую в литературе;

◆ положительно оценивать другую систему национально-ценностных ориентиров;

◆ расценивать знания, полученные из литературного текста, как информацию для прогнозирования и разрешения сложных ситуаций межкультурной коммуникации;

◆ проявлять толерантность – по формуле: «знать, чтобы понять, понять, чтобы принять»;

◆ готовность сотрудничать – вступать в коммуникативный контакт с людьми других национальных культур.

Концепция курса

I

При изучении инонационального произведения преподавателю необходимо объяснять, в чём именно выражается национальное своеобразие, как и почему именно так. Задача преподавателя, с нашей точки зрения, *научить* студента (человека) *понимать и принимать чужое, не включая его в своё и не отторгая* из-за его странности и непохожести. Широкий пласт поступков вообще очень часто диктуется сложившимися

национально-культурными идеалами и моделями, поэтому нас интересует не история страны, а история становления народа: от этноса к нации, и выражение этого в письменной культуре, т.е. в художественном произведении. Преподаватель должен ориентировать на интерес к ментально-национальной составляющей (специфике), особенностям и путям формирования нации, и реализация этого процесса в духовной культуре. Национальные особенности мировосприятия и национальная культурная традиция, этнопсихология и религиозные предпочтения – это та среда, где формируются духовные, морально-этические и эстетические запросы человека. Это отражается в художественном тексте, который «выполняет функцию коллективной культурной памяти». [см. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста. 1996]

В работе с текстом следует учитывать, что «в качестве "конденсатора культурной памяти" художественный дискурс выполняет важнейшие функции сохранения и умножения культурных смыслов, интеграции культуры в целом. В силу традиции он представляет способ познания и переживания мира человеком того общества, в котором живет автор. Благодаря богатству экспрессивных ресурсов языка художественный дискурс является эффективным способом понимания и усвоения мировоззренческих универсалий культуры определенного исторического периода, страны, этноса». [Плеханова Т.Ф. Текст как диалог]

Предварительное знакомство с культурой народа через текст его национальной литературы помогает последующему успешному *межкультурному взаимодействию*. Результатом этого должно стать умение преодолевать трудности, возникающие при контактах, общении, а иногда и столкновении представителей разных культур, что обусловлено различием их исторического и национально-культурного развития.

Исходя из вышеизложенного, в курсе выдвигаются следующие ведущие принципы обучения, ориентированные на *диалоговую концепцию* изучения литературного произведения (М.М.Бахтин), понятие о *национальном образе мира* (Г.Д. Гачев) и вытекающих из этого оснований, *межкультурный подход* к художественному тексту и *структурную поэтику* (Ю.М.Лотман). В этих рамках преподаватель-филолог должен пользоваться как *инновационным методом анализа художественного текста – национально-культурным анализом*, так и традиционными методами: биографическим, социологическим, творчески-генетическим и др.

В подходах к художественному тексту студент должен исследовать национально-культурные компоненты содержания:

- видеть в тексте культурного посредника;
- понимать иную культурную традицию, запечатлённую в тексте;

- описывать иную ценностную парадигму;
- определять национальный мир персонажей;
- обнаруживать и описывать национальные концепты и архетипы;
- интерпретировать феномены другой культуры;
- объяснять использованные национально-культурные изобразительно-выразительные средства.

Студент должен *осуществлять национально-культурный анализ*:

- определять национально-исторический контекст создания произведения;
- выделять национальную и общечеловеческую тематику текста;
- оценивать национальный аспект сюжета;
- сопоставлять героев между собой и с героями других национальных литератур в близких сюжетах;
 - сравнивать модели (парадигмы) взаимоотношений в данной национальной среде.
 - анализировать национально детерминированную, ментально ориентированную парадигму поведения героев;
 - составлять мнение об универсальном, национальном и индивидуальном в герое;
 - различать приметы национально-культурной жизни.

Студент должен *сформировать ценностные отношения/свойства межкультурной личности – адекватное оценивание иной культурной традиции*:

- признавать различия в культурах;
- воспринимать Другого как равноправного представителя иной культуры;
- иметь настрой на принятие культурной инаковости;
- расценивать художественный текст как источник национально-культурной информации о жизни народа, его ментальности, национального характера, национального образа мира и мирочувствования;
 - осознавать совокупность художественных текстов, созданных и функционирующих в данной национально-культурной общности, в качестве «модели действительности с позиций этой культуры»; [по Ю.М. Лотману: Лотман Ю.М. О метаязыке типологических описаний культуры. // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3-х т. Таллинн, 1992. - Т.1. - С. 386 – 392]
- готовность сотрудничать;

В прагматическом аспекте студент должен *научиться общаться в межкультурной среде*.

II Методология обучения:

Принципы: культурологичности, культуросообразности, эмпатии, сталкивания контрастных моделей, этнологичности, учёта этно-этических стратегий.

Подходы: этнофилологический, межкультурный, аксиологический, культуроведческий.

Методы обучения: **общедидактические:** эвристический, проблемный, исследовательский, творческого чтения, дискуссий/дебатов; *специфические этнокультурные:* кросс-культурный, эмпатии, этнокультурный, моделирования и реконструкции, межкультурной сензитивности и рефлексии; **критического мышления.**

III Содержание дисциплины

История античной литературы.

1. Античная литература и её периодизация. Греческая античная литература и её особенности. Становление этноса, утверждение *ценностей панэллинского единства*. Отражение в литературе *историко-культурных доминант*: Гомер «Илиада», «Одиссея». Греческая лирика. Греческая драматургия: Эсхил «Орестея», Софокл «Царь Эдип», «Антигона», Еврипид «Медея», «Федра». Греческая Комедия: Аристофан «Облака».

2. Римская античная литература и её особенности. Становление римского этноса, утверждение ценностей римского социума: «законы 12 таблиц». Отражение в литературе *историко-культурных доминант*: героический эпос «Энеида» Вергилия. Поэзия Горация.

История европейской литературы эпохи Средних веков.

1. Литература Средних веков и её своеобразие. Зарождение национальных литератур на родных – новых европейских языках. Героический эпос молодых народов Европы и его историко-культурное и национальное значение: английский героический эпос «Беовульф», французский героический эпос «Песнь о Роланде», испанский героический эпос «Песнь о моём Сиде», германский героический эпос «Песнь о Нибелунгах».

2. Поэзия Вагантов и Куртуазная лирика – художественно-эстетические особенности: тематика, проблематика, представители, ареал распространения и национально-культурные особенности.

3. Зарождение жанра романа, рыцарский роман и его особенности. Рыцарский роман в Англии – «Король Артур и рыцари круглого стола», французский рыцарский роман «Тристан и Изольда», немецкие интерпретации этого сюжета.

Литература эпохи Возрождения

1. Зарождение эпохи Возрождения в западноевропейской литературе. Итальянское Возрождение и его особенности. Эпоха Возрождения – начало формирования *итальянской нации*. Поэзия «сладостного стиля». Данте Алигьери «Новая жизнь». Данте «Божественная комедия» – первое произведение на живом итальянском языке. Поэзия **Ф.Петрарки**. **Боккаччо** «Декамерон».

2. Возрождение в Англии и его национально-художественные особенности. **Томас Мор** и его деятельность в эпоху Генриха VIII. «Утопия» Томаса Мора – величайшее произведение в мировой литературе. Драматургия **В.Шекспира** – короля драматургов всех времён. Трагедии «Гамлет», «Король Лир», «Ромео и Джульетта» – универсальное и национальное в творчестве Шекспира.

3. Возрождение в Испании и его историко-национальное своеобразие. Творчество **М.Сервантеса**. Роман «Дон Кихот» – одна из вершин мировой литературной прозы всех времён. Гуманистический пафос, общечеловеческие ценности и национальный колорит романа. Гамлет и Дон Кихот – вечные образы мировой литературы. Национальное и универсальное в героях. Сравнительная характеристика.

История западноевропейской литературы XVII в.

1. Историко-литературное своеобразие XVII в и его национально-культурные и исторические особенности в каждой стране. Основной конфликт эпохи – столкновение между силами, стремившимися сохранить господство средневековых устоев и тенденциями Нового времени. В XVII веке входит в свои права литература **барокко** и её особенности. Диалогическая природа барокко, которая расценивается, как постоянная способность актуализировать свой смысл и формировать новые пласты в сознании человека, в его микродиалоге через образы культуры. Активная личность, представляющая свое время и свою культуру, заинтересована в общении с Другим (замкнутой «на себя» культурой) как с «личностью», целостностью. Иная культура дана как встреча – диалог двух культур – исследующей и исследуемой. Только так она способна жить и развиваться, выходя за свои пределы и, в то же время, оставаясь собой.

2. Зарождение **классицизма**. Картина мира, концепция личности, типология конфликта в литературе классицизма. Как художественный метод он сочетает ориентацию на античную культуру и её эстетические идеалы – т.е. межкультурный диалог, а также глубокое проникновение в душевную жизнь героя. Классицизму свойственны следующие важные черты: ясность, внутренняя гармония, творческая дисциплина, чувство меры, душевное равновесие, преклонение перед античностью, осознанность творчества, а также триединство – единство места, времени и действия. Особенный расцвет классицизм пережил во Франции, причины этого в победе абсолютизма. **Классицизм** достигает высот во Франции во времена Людовика XIV. Особенности французской литературы XVII в.

3. **Пьер КОРНЕЛЬ (1606-1684)**. Этот выдающийся драматург тяготел к созданию цельных исключительных характеров. Специфика его творчества проявилась в пьесе «Сид». Родриго и Химена – его бывшая невеста – главные персонажи. Эти герои действуют после глубоких размышлений, т.к. уверены, что сознание принадлежит человеку, а не Богу.

Гуманистические тенденции здесь сочетаются с признанием авторитета королевской власти. В произведении изображён характерный конфликт долга и чувства, и оно отличается высоким этическим пафосом.

4. МОЛЬЕР (Жан Батист Паклен) – 1622-1673. Выдающийся французский драматург был также и хорошим актёром. С 1658 г. он и его труппа обосновываются в Париже, где он начинает активно создавать комедии, которые под его пером перестали быть просто развлекательным и весёлым жанром, он сделал её средством борьбы с человеческими пороками, которые присущи знатым и корыстным бездельникам. С классицизмом Мольера связывает углублённая разработка характера, интерес к человеческой личности в сложных отношениях с другими людьми, но у него уже проявляются и черты реализма: человеческий характер, сохраняя обобщённость, общезначимость, общеузнаваемость для разных стран и эпох, приобретает в то же время и конкретные социально-исторические черты. Пьесы «Мещанин во дворянстве», «Тартюф».

5. Жан РАСИН (1639-1699). В творчестве этот гениальный драматург раскрывал ожесточённое единоборство человека с самим собой, свет, тьма, разрушительные страсти, инстинкты, угрызания совести,- всё это сталкивается в душе одного и того же героя, с одной стороны, заражённого пороками среды, а с другой, стремящегося возвысится над нею и нежелающим примиряться со своим падением. Он – мастер психологического анализа, его увлекала динамика внутренней жизни человека. Ярким примером может служить трагедия «Федра» – одна из вершин творчества Расина, здесь он вступил в межкультурный диалог с античностью. В этом произведении идея страсти – движущая сила человеческого поведения.

История западноевропейской литературы XVIII в.

1. Историко-литературное своеобразие XVIII в. На протяжении всего XVIII века в большинстве стран Европы складывалась *новая идеология – идеология эпохи Просвещения*. Сначала, в Англии, которая пережила свою великую революцию ещё в XVII веке, потом во Франции, которая готовилась к своей великой революции (1789-1794). Просвещение *не* является литературным направлением, как классицизм. Этим термином обозначается *передовая идеология* эпохи кризиса феодального общества, переломного периода от феодализма к капитализму. Это идейное движение, участники которого подвергли критике феодальный порядок во всех его проявлениях: сословное неравенство, духовную нищету и паразитизм дворянства, продажность судей. Просветители развенчивали догмы и авторитеты феодального режима – государственную власть и церковь. Они не признавали прежние авторитеты: религию, государственный строй,

общественные представления, понимание природы, – всё было подвергнуто беспощадной критике с позиций разума. Мыслящий рассудок стал единственным мерилем.

В литературе Просвещения большую роль играет условность. Просветители видели в литературе действенное оружие в борьбе против «неразумия» окружающего мира, они считали обязательным создание просветительского идеала. Основная коллизия изображаемых конфликтов – это борьба разума против неразумия, защита природы против всех форм нарушения естественного состояния. Человеческий характер изображался или как носитель и воплощение разумного начала, или как носитель черт испорченности, отступления от природы.

2. Французская литература XVIII в. и её своеобразие. Даниэль Дефо «Робинзон Крузо» – воплощение высокого представления о призвании человека, идея активности человеческой личности, её энергии, настойчивость и находчивость героя, оказавшегося в исключительных обстоятельствах.

3. Сентиментализм – новое художественное течение 2-й половины XVIII века, которое делало упор на чувство. Сентименталисты выдвинули идею ценности личностного переживания, проявили особое внимание к тонкостям человеческих отношений и душевного состояния, причём, часто простого внесловного человека. Культу разума они противопоставили культ чувства, т.к. критически относились к буржуазной рассудочности. *Национальное своеобразие сентиментализма в Англии, Германии, Франции.*

4. ГЁТЕ Иоганн Вольфганг (1749-1831). Гениальный немецкий писатель оказал огромное духовное воздействие на своё время и последующие эпохи всей Европы. Он, в отличие от революционеров, полагал, что освобождение человека длительный и сложный процесс, что человеку надлежит преодолеть предрассудки прошлого, устаревшие догмы, он должен поверить в свои силы и разум и почувствовать себя свободным. Почти весь основной этап творчества Гёте сопровождается работа над главным его творением – «Фауст», – это философская трагедия и поэма в одно и то же время, явился вершиной его творчества и одним из непревзойдённых шедевров мировой литературы на все времена. Интересно, что именно он в 20-е годы XIX в. выдвинул понятие «**мировой литературы**». Главный герой – Фауст – учёный, искатель не книжной истины, он хочет постигнуть величие и многогранность природы, приобрести творческий подход к науке, понять предназначение человека и смысл его жизни. Основная черта героя – неукротимое движение вперёд, жажда расширить горизонты познания. Но ему предстоит обрести истину в столкновении с противоборствующими тенденциями, которые олицетворяет Мефистофель, функция его – сыграть роль в формировании главных идей и принципов Фауста. Мефистофель своим скептицизмом, отрицанием и вместе с тем иронией и

остроумием, даже желанием сбить с пути и соблазнить помогает, как ни странно, герою сформировать убеждения, обрести внутреннюю свободу. А идеи, в которые уверовал Фауст, о правах человека, о его призвании и ценности, об истинном смысле жизни. Фауст – вечный образ мировой литературы. *Национальное и универсальное* в герое.

История западноевропейской литературы XIX в.

1. Своеобразие европейской литературы XIX века. Центральным для художественных направлений эпохи стал вопрос о том, как человеку выстоять в этом боре сил и как осмыслить и оценить происходящее. Характерной чертой эпохи в литературе было сосуществование художественных направлений, когда *просветительские и классицистические традиции* существовали одновременно. К ним присоединились новые художественные направления – романтизм, а затем и реализм. *Романтизм* – первое по времени возникновения новое художественное направление XIX века. Эмоциональное переживание, а затем и осмысление трагического опыта революции во Франции играли ведущую роль в основе романтического мирозерцания. В романтизме особое значение имеет субъективная позиция автора, тяготение к пересозданию действительности, выдвигание на первый план исключительных характеров и сюжетов. Усиливается интерес к человеческому «Я». Романтический герой создаётся по контрасту с современностью того времени, являя собой часто романтический идеал. Он – герой-одиночка, противопоставлен миру. Романтики настойчиво интересовались глубинными процессами человеческой души и разума, романтический психологизм – шаг вперёд, сделанный литературой на пути постижения диалектики души.

2. Романтизм во Франции. Национальные особенности романтизма. Проза В.Гюго: «Собор Парижской Богоматери» – идейно-художественный и национально-культурный анализы.

3. Романтизм в Англии – национальные особенности романтизма, творчество **Дж.Г.Байрона**.

4. Реализм и его особенности. В 30-е годы XIX века складывается новый особый этап реализма, который называется «критический реализм». Писатели-реалисты этого периода сумели вскрыть источник общественных противоречий, исследует закономерности действительности. Основным принципом критического реализма было показать «типического человека в типических обстоятельствах». Реализм опирался на принцип историзма, в основе – наблюдение и изучение действительности, стремление отразить объективные закономерности развития. Реалисты понимали общество как некую объективную целостность, подвластную систематизации и типизации в формах, аналогичных жизни.

5. Реализм во Франции и его черты. Творчество **О. де Бальзака**. Романы «Гобсек», «Отец Горио», «Евгения Гранде» – идейно-художественный и национально-культурный анализы.

6. Реализм в Англии и его национально-культурные особенности. Творчество **Ч.Диккенса**. Романы «Дэвид Копперфильд», «Оливер Твист» – идейно-художественный и национально-культурный анализы.

История европейской литературы XX в.

1. **XX век: литературно-художественные течения эпохи – реализм и модернизм.** Век начинается с сильных позиций **реалистического** искусства, которое рождалось из реалистического способа освоения действительности. Однако в Европе ощущались скорые и трагические перемены. В воздухе явственно чувствовался *кризис* во всём, в том числе, и в искусстве. Было ощущение, что мир опустел: люди отвернулись от Бога, не признавали Его как нравственное начало в человеке. Кризис усиливался с каждым годом и разрешился катастрофой 1914 года – Первой мировой войной. Искусство и художник вознамерились, в чём-то восполнить пустоту мира и сделать само искусство чуть ли не новым божеством. Так появляется **модернизм**, в рамках которого оформились различные направления: *символизм, импрессионизм, экспрессионизм, экзистенциализм, футуризм, абсурдизм, неореализм* и т.д. Все эти направления имели **национальные особенности** в каждой европейской литературе.

2. Литература Англии в XX веке и её национально-культурное своеобразие. **Д.Голсуорси** – один из ярчайших представителей реализма – автор романа-эпопеи «Сага о Форсайтах». Новаторская драматургия Б.Шоу, пьесы «Пигмалион», «Дом, где разбиваются сердца», его межкультурный диалог с А.П.Чеховым.

3. Литература Франции в XX веке и её историко-национальные особенности. **Ромен Роллан** – автор 10-томного романа-эпопеи «Жан-Кристоф» – величайший реалист своего времени. Межкультурный диалог французского классика с Л.Толстым, которого считал учителем. **М.Пруст** «В поисках утраченного времени» и импрессионизм во Франции. **А.Камю** «Чума» и «Миф о сизифе» и *экзистенциализм*.

4. Творчество Франца Кафки в контексте немецкой литературы и *экспрессионизм*. Кафка был первым писателем, осознавшим тотальную незащищенность человека. Человек абсолютно бесправен, он часто всю жизнь тщетно добивается просто разрешения на пребывание в этом мире. Романы «Процесс», «Замок». Мировые катаклизмы и их отражение в творчестве **Э.Ремарка**, его романы «На западном фронте без перемен», «Триумфальная арка», «Триумфальная арка». Отражение реалий немецкой жизни, характера и судьбы в его творчестве.

5. Литература США. Творчество **Э.Хемингуэя, Ф.Фицджеральда, Р.Бредбери**. Отражение национальной концептосферы и культурно-исторических доминант в их творчестве.

6. Литература Латинской Америки. Яркая национально-культурная самобытность этой литературы. В каждой латиноамериканской стране сформировалась своя национальная картина мира, свои темы и мотивы. Однако нации, как и государства, здесь сформировались позже, чем в Европе. Почти вся эта литература испаноязычная, а язык – это способ мышления и выражение ментальной (национальной) картины мира. После колонизации земель испанцами древние цивилизации – предки современных народов, были большей частью уничтожены, естественно погибли и их культуры. Известен «день зарождения» этой литературы – 12 октября 1492 года, когда Колумб открыл Америку. Это событие принесло в Латинскую Америку испанский язык, жестокое насаждение католической веры. В силу сложившейся ситуации им приходилось отталкиваться (и использовать на первых порах) от чужих – европейских – традиций. С открытия Америки начинается противостояние своё-чужое, т.е. европейское и латиноамериканское. Этой литературе свойственен образ естественного человека, не порвавшего связей с природным началом, с космосом, интуитивно-чувственное начало. Характерная черта такого понимания – противостояние искусственности – европейскости, которой свойственна зацивилизованность, рационалистичность, прагматичность. Латиноамериканская литература воспеваает образ девственной природы, она пронизана таинственностью мира. Эта литература строится на основании единой *культурной мифологемы* – латиноамериканского космоса. Существенное свойство латиноамериканской культуры – поиск «своего» в «чужом», т.е. заимствование, переименование западноевропейской модели и категорий и приспособление их для выражения собственной самобытности. Творчество **Жоржи Амаду, Х.Борхеса, Г.Гарсия Маркес** «Полковнику никто не пишет», «Сто лет одиночества», «Осень патриарха» – идейно-художественный и национально-культурный анализы.

Оценивание

В контексте куррикулярного оценивания вводятся следующие типы: формативный – текущий, реализованный в процессе лекционных и семинарских занятий и итоговый, который реализуется в конце курса.

Текущее оценивание: текущий контроль предполагает работы тестового характера, написание контрольных работ, составление сообщений по творчеству писателя и культуре страны, таблиц и схем по произведениям, презентаций по теме.

Итоговое оценивание: итоговый контроль предполагает сдачу экзамена в устной

форме с выставлением оценки по 10 бальной шкале.

Список литературы:

1. Г.А.Антипов, О.А.Донских, И.Ю.Марковина, Ю.А.Сорокин. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989
2. Г.Гачев, Ментальности народов мира. М.,-2003.
3. Г.Гачев, Национальные образы мира., М.,- 1988.
4. Л.Аннинский, Локти и крылья. Литература 80-х: надежды, реальность, парадоксы. М.,-1989.
5. М.М.Бахтин, Эстетика словесного творчества, издание 2-е, М., 1986.
6. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М., 1990.
7. Ионин Г.Н. Этнофилологический подход к анализу текста // Литература народов Севера: Сб. науч. ст. / Под ред. Г.Н.Иониной и Е.С.Роговера. СПб. 2005.;
8. Чистякова Н.А., Вулих Н.В. История античной литературы. Л., 1993.
9. Жирмунский В.М. История литературы Средних веков и эпохи Возрождения. М., 1987.
10. История зарубежной литературы (под ред. В.М.Пуришева). М., 1986.
11. Артамонов С.Д. История зарубежной литературы XVII-XVIII вв. М., 1978.
12. Елизарова М.Е. История зарубежной литературы XIX в. М., 1972.
13. История зарубежной литературы XIX в. (под ред. Я.Н.Засурского, С.В.Тураева). М., 1982.
14. Набоков Вл. Лекции по зарубежной литературе. М., 1997.
15. Ивашова В. В дебрях абсурдного мира. С.-Пб., 1994.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

КУРРИКУЛУМ по курсу «Национально-культурная специфика художественного текста»

Denumirea programului de studii	Спецкурс
Ciclul	
Denumirea cursului	Национально-культурная специфика художественного текста
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Филологический факультет, кафедра «Языки и общение»
Titular de curs	Цвик Ирина
Cadre didactice implicate	старший преподаватель
e-mail	

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total	
					ore de contact	ore de studiu individual
				45	30	15

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

В процессе обучения предполагаются межпредметные связи:

- с *русской литературой* для освещения и раскрытия сущности межкультурного диалога, в который вступали писатели;
- с *историей мировой культуры* для понимания процесса культурогенеза: появления и становления культуры народов, изучаемых национальных литератур, на каждом этапе их развития;
- с *философией* для осмысления сущностных универсальных проблем бытия мира и человека, нравственных категорий и ценностей, взаимоотношений человека, социума и мира, отражаемых в художественном произведении;
- с *психологией* для постижения закономерностей организации внутреннего мира личности героя (души и духовности), изображаемых в художественном тексте.

Competențe dezvoltate în cadrul cursului

Межкультурная компетенция – понимание значимости национального и общечеловеческого на основе осмысления и глубокого усвоения художественных достижений мировой литературы, открытость к познанию культуры.

Культуроведческая компетенция – знание и понимание национально-культурных концептов, прецедентных феноменов (текстов), хранящих знания о мире, отражающих духовную жизнь нации, ее культуру.

Аксиологическая (ценностно-смысловая) компетенция – знание ценностно-смысловых констант и доминант изучаемой национальной литературы, понимание ценностного основания убеждений, традиций, представлений и мировоззренческих категорий, зафиксированных в произведениях мировой литературы, умение определять и обосновывать своё отношение к этим ценностям, отстаивать толерантность, гуманистическую позицию и.

Этнофилологическая компетенция – умение выявлять все элементы и решения, которые выражают акцентуруемую автором национальную идентичность и определять ценностные доминанты национальных культур в литературном художественном тексте. Эта компетенция должна стать одной из важнейших в ряду *профессиональных* компетенций современного учителя литературы.

Эмоциональная компетенция – эмоционально положительное восприятие инокультурного национального мира, способность осознавать свои эмоции и эмоции Другого – героя

произведения иной национально-культурной традиции.

Finalităţi de studii realizate la finele cursului

На уровне знаний:

- ◆ знать основные термины;
- ◆ понимать специфику художественного произведения в аспекте межкультурной проблематики;
- ◆ воспринимать содержание произведений в соответствии национально-общегуманистическим комплексом проблем, тем и идей.
- ◆ понимать своеобразие диалога культур.
- ◆ знать различия культур Востока и Запада.

На уровне умений:

- ◆ определять специфику национальных отличий различных культур адекватно особенностям каждой культуры.
- ◆ овладеть навыками анализа литературного текста в соответствии комплексом культурологических и общечеловеческих проблем;
- ◆ уметь понимать инокультурный текст, другой национальный характер, мировоззрение;
- ◆ преодолевать коммуникационные барьеры, иметь представление о формах поведения в тех или иных ситуациях межкультурного общения.

На уровне интеграции:

- ◆ выявлять место и роль национального художественного творчества в межкультурной коммуникации;
- ◆ осознавать, что литературный художественный текст – источник национально-культурной информации о народе;
- ◆ уметь использовать знания в коммуникативно-прагматическом аспекте – связь учения и жизни.

Precondiții

Для изучения дисциплины необходимы:

- знания, сформированные у студентов в результате изучения дисциплин «Всемирная литература», «История русской литературы XIX-XX веков», «Анализ текста»;
- владение основным аппаратом литературоведческих терминов;
- владение базовыми навыками сбора и анализа литературных и языковых фактов с использованием традиционных методов;
- способность к восприятию, анализу, обобщению информации;
- умение устно и письменно оформлять свой ответ;
- владение Power Point, Word.

Unități de curs

1. Текст как единица национально-культурного дискурса».
2. Базовые культурологические понятия в системе знаний о национальной культуре при изучении художественных текстов всемирной литературы как текстов самосознания национальной культуры.
3. Художественный текст в контексте межкультурного диалога: национальное и универсальное в произведении.
4. Фольклор как матрица национального кода. Сказка – классический прецедентный текст.
5. Национально-культурный анализ художественного текста и его специфика.
6. Героический эпос как выражение коллективистского родового сознания, и как зеркало и основа формирования национального характера.
7. Мировая эпическая литература как отражение национального психотипа и ментальности каждого народа: немецкий эпос «Песнь о Нибелунгах», французский эпос «Песнь о Роланде», английский эпос «Беовульф», древнерусский эпос «Слово о полку Игореве».
7. Отражение в литературе США процесса становления американской нации.
8. Латиноамериканская литература и «национальные образы мира» Латинской Америки.

Strategii de predare și învățare

Стратегии:

- *общедидактические*: проблемная лекция, эвристическая беседа, исследовательский/метод проектов, творческого чтения, дебаты/дискуссии;
- стратегия *критического мышления*: «мозговой штурм», журнала» и «мозговой штурм», ведение «бортового журнала», составление кластеров, синквейнов, портфолио, кейс-заданий, написание эссе и т.д.
- стратегии *этнокультурного* обучения: кросс-культурный, эмпатии, этнокультурный, моделирования и реконструкции, межкультурной сензитивности и рефлексии,
- стратегия *интерактивного* обучения: имитационные и ролевые игры, моделирующие ситуации: «круглый стол», «пресс-конференция», работа в группах и парах.
- *коммуникативные стратегии* – диалог, диспут, дискуссия, дебаты и т.п.
- стратегии *контекстного* обучения – в рамках *профессионального* контекста – совокупность задач обучения всемирной литературе: понимание идейно-философских концепций писателей изучаемой национальной литературы в контексте их связи с исторической ситуацией в стране и регионе; выработка приёмов и методов *национально-культурного анализа* художественных произведений различных литературно-художественных направлений и жанров;
- стратегии *компьютерного* обучения: презентации и др.
- стратегии *учебно-практической деятельности* – лекционно-практическая форма: *междисциплинарный семинар*. На занятие выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: культурологическом, политическом, нравственном и психологическом. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Данный вид семинара помогает видеть межпредметные связи.

Проблемный семинар. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем.

Тематический семинар акцентирует внимание студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

Ориентационный семинар. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, готовить студентов к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

В зависимости от того, какие аспекты литературного произведения находятся в центре внимания, используются следующие методологические концепции:

- ◆ методы, ориентированные на изучение автора.
- ◆ методы, ориентированные на изучение особенностей текста.
- ◆ методы, ориентированные на литературный и культурологический контекст.
- ◆ методы, ориентированные на читателя.

Подходы: *лично-мотивационный* – готовность сотрудничать; *деятельностно-практический* – способность к взаимодействию.

Strategii de evaluare

Проверка усвоения знаний проводится как в устной, так и в письменной форме: к/р. по тестам, с использованием технологий критического мышления – «инсерт»; таблица «Согласны ли вы с утверждением: +/-»; таблица «Цитаты и комментарий», вопросы к текстам критических статей: «толстые и тонкие вопросы», «ромашка Блума», синквейн.

Написание аннотаций и рецензий. Написание эссе. Создание презентаций.

Примерные практические работы в процессе выполнения программы:

- а) составление тематического словаря-тезауруса;

- б) составление схемы/ обобщающей таблицы/ опорного конспекта (ОК) по заданной теме или по материалам лекции;
- в) подготовка сообщений, связанных с проблематикой курса;
- г) написание и защита рефератов, научных статей и научно-исследовательских работ.

Bibliografie

Obligatorie:

1. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Под ред. проф. В.Г.Зусмана. Нижний Новгород, 2001.
2. Гачев Г. Ментальности народов мира. Сходства и отличия. Москва – 2003.
3. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Л., – 1990.
5. Ионин Г.Н. Этнофилологический подход к анализу текста // Литература народов Севера: Сб. науч. ст. / Под ред. Г.Н.Иониной и Е.С.Роговера. СПб. 2005.

Opțională:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Изд-во Моск. Ун-та, 2008.
2. Лотман, Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Об искусстве / Ю.М. Лотман. - СПб., 1998.
3. Каган М.С. Избранные труды. СПб, 2007, Т. I.
4. Цвик И. Всемирная литература XX века. Учебник для 12 класса. Кишинёв, 2011.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 3

Занятие:

«Героический эпос. Сопоставительный национально-культурный анализ античной поэмы Гомера «Илиада», персидской героической поэмы А.Фирдоуси «Шахнаме», германского эпоса «Песнь о Нибелунгах» и грузинского героического эпоса Ш.Руставели «Витязь в тигровой шкуре».

«Личность – нация – человечество – это те основные понятия и начала, которые определяют структуру культуры как единой культуры человечества. Общечеловеческое начало – фундамент творчества».

«Художественный текст – это модель определённого культурологического фрагмента, в котором зафиксированы многие национально-специфические особенности вербального и невербального поведения того или иного этноса, совокупность художественных текстов, созданных и функционирующих в данной лингвокультурной общности, мы понимаем как модель этой общности (или «модель действительности с позиций этой культуры» – по Ю.М.Лотману)».

(Сорокин Ю.А., Культура и текст.).

План:

1. Героический эпос и концепция героического в национально-универсальном понимании.
2. А.Фирдоуси «Шахнаме» – идейно-художественные особенности, общегуманистический пафос и национальное значение.
3. Национальные особенности мировоззрения и принципы мировосприятия, отраженные в героической поэме «Шахнаме».
4. Основные морально-этические максимы национального кодекса перса, отражённые в героической поэме «Шахнаме».
5. «Илиада» Гомера как отражение начального этапа формирования мировоззрения и мировосприятия греческого этноса и основ всей европейской культуры.
6. Сопоставление эпосов: утверждение универсальных и национальных ценностей в героических эпосах «Илиада» и «Шахнаме».
7. Ш.Руставели «Витязь в тигровой шкуре» – Библия Грузинства.
8. Национальные ценности, выраженные в героической поэме «Витязь в тигровой шкуре».

9. Общечеловеческий пафос грузинского эпоса.

10. Сопоставительный анализ национально-государственных доминант, отражённый в трёх эпосах: «Песнь о Нибелунгах», «Шахнаме», «Витязь в тигровой шкуре».

Цели:

1. Раскрыть общечеловеческое значение великих литературных произведений разных народов.

2. Увидеть авторов и их художественные произведения в диалоге культур.

3. Рассмотреть художественный текст как источник сведений о национальной культуре народа и как отражение модели национального мироустройства.

Эпос – героическое повествование патриотического содержания о прошлом, содержащее целостную картину народной жизни.

Народно-эпическая литература на *раннем* этапе средних веков воплотила мифологические представления и концепцию исторического прошлого, этические идеалы и коллективистский (родоплеменной) пафос. На *зрелом* этапе – родоплеменные интересы были оттеснены интересами *национальными*, и эпос отражает процессы государственной и *этнической консолидации*. В это же время рождается *национальное самосознание*. Становление национальной культуры начинается с фольклора и закрепляется в эпосе, который сам чаще всего – часть фольклора.

Концепция героического: «Герои – это индивиды, которые по самостоятельности своего характера и своей воли берут на себя бремя всего действия... Героический характер ... отвечает за всё своё деяние всей своей индивидуальностью... Самостоятельный, крепкий и цельный героический характер **не хочет** делить вины ни с кем». **Г.В.Ф.Гегель**.

Национальный характер героя «строится изнутри как универсальный, общечеловеческий, а извне реализуется как национально-особенный». (Л.Аннинский).

А.Фирдоуси «Шахнаме»

1. В **иранской** идентификации география и масштабы страны играют важную роль. Иран в представлении самих же иранцев издревле является определенной *географической концепцией* – «Землей иранцев», по сути, объединяющей в себя территорию, язык, культуру и цивилизацию в целом. В то же время нельзя забывать, что согласно общей доктрине исламского единства, *не* существует иного вида идентификации, кроме как мусульманин. Разделение в обществе идет по принципу «мы и другие» (представители нации ислама и немусульмане).

Основу идей великого персидского поэта составляли *эстетические идеи Платона, Аристотеля, Плотина* и аль-Фараби. Однако Фирдоуси не просто развил эти идеи, а

наполнил их новым пониманием и национальным содержанием. Нравственное, доброе чувство не могло существовать без понятий прекрасного, возвышенного и героического. Таким образом, **поэт вошёл в диалог культур своего времени**. В тоже время, его поэма стала важным прецедентным текстом персов, в которой обнаруживается **концептосфера народа**.

2. Главными источниками формирования философско-эстетического мировоззрения Фирдоуси являются *древнетаджикская и индоиранская мифологии, имеющие единый арийский корень*.

Дастан – эпическое сказание – во времена Фирдоуси был широко распространен в литературе. Дастан в идейном, содержательном плане охватывает *все формы народного сознания* и потому становится значительным в духовной культуре народа. В дастане, где тесно переплетены элементы героического (богатырского), волшебного-фантастического и исторического эпоса, главным мотивом, по общему мнению фольклористов, является *героическое прошлое народа*, его борьба за независимость и свободу, за сохранение этнической целостности. Эта мысль красной нитью проходит в «Шахнаме».

3. Вся персидская поэзия отличается **дидактизмом**, что объясняется видением предназначения искусства, оно в поучении истине и добру. *Например*, обучение настоящего героя: «Учил его аркану и стреле, // Учил стоять в строю, сидеть в седле, // Собранный стал преподавать науку, // Учил его пирам, мечу и луку, // Как на охоту с кречетом скакать, // Как рассуждать и как идти на рать, // Как различать неправый путь и правый, Как разрешать дела родной державы». О совести и памяти в вечности: «Могу ли на него обрушить зло, // Чтоб столько толков по земле пошло? // Что скажет Бог, когда мы гнев обрушим, // Расправимся с безгрешным Сиявущем?» О верности слову, этике поступка: «Забыл, что нарушающим обет // В душе народа уваженья нет!».

Её отличие также в глубокой **философичности**. Например, о смерти: «Как поразмыслить, то сейчас навзрыд // Оплакать всех живущих надлежит!» О роке-судьбе: «То воля звёзд, с ней не подымешь спора».

Эти особенности приобрели характер национальных.

4. Значение этого глубокого народного эпоса заключается в его гуманистических и тиранических тенденциях и мотивах. Поэма «Шахнаме» отражает и социально-политические процессы в Иране того периода, прежде всего, борьбу народа против иноземного господства, за государственную и культурную независимость, и, в то же время, раскрывает и утверждает национальные принципы благочестивой жизни, отвергает принципы недостойного бытия, определяет национальное понимание идеального.

5. Шахнаме» – это призыв к *объединению* народа, к миролюбию, отвергающему междоусобные войны и вражду. Шахнаме» – это призыв к гуманизму, доброте и преданности народу. Идеи патриотизма, гуманизма, идеи сопротивления злу и насилию составляют *основу менталитета народа* сформировавшего в течение тысячелетий.

6. Персидский героический эпос «Шахнаме» А.Фирдоуси – масштабное произведение, оно является и ценным источником жизненного человеческого опыта и, безусловно, наставлением и *поучением в национально-ментальном плане.*

7. В поэме воплощалось *не зарождавшееся* историческое сознание, как это мы находим в героических эпосах, сагах, сказках и т.д., а уже **сформировавшееся** историческое сознание. Оно проникнуто **определенными тенденциями, скрепляющими иранскую культуру в целом.**

8. **Центр этической системы на востоке – разум**, именно его воспевают как ведущую нравственную силу автор. В разуме проявляется величие Творца: «Венец, краса всего живого – разум, /Признай, что бытия основа – разум».

9. Перс, особенно горожанин, отличается известной *утонченностью натуры, остроумием, поэтическими наклонностями и художественным вкусом.* Он изысканно умеет облекать *собственную мысль в изящную, образную форму.* Вежливость для персов доминанта. *Гостеприимство* – лелеемая традиция в Иране. Иранская философия говорит, что гость есть подарок Аллаха, уважение к гостю – путь уважения Аллаха. Особое *отношение уважения и заботы к пожилым*

10. Архетипические образы:

а) образ Огня. В зороастрийской религии огонь считался святым началом. Фирдоуси также считает, что огонь был передан человеку из потустороннего божественного мира и поэтому люди поклоняются и почитают огонь;

б) образ старого мудреца – символ человеческого опыта и исторической и духовной памяти человечества. Архетип старца мудреца является основой большинства мифических образов, которые появляются в «Шахнаме», это правители, советники, отцы и люди пожилого возраста;

в) состязания героев – это сравнения и сопоставления героических образов в рамках **архетипа противоборства и состязания героев.** Архетип героических состязаний, как в фольклоре, так и письменной литературе иранских народов, занимает *особое место*, так по данным архетипам существуют целые эпические и героические произведения.

11. Афористичность и метафоричность речи персов, например, о непорочности: «не знали те жемчужины сверла»

12. Мораль арабо-мусульманской культуры своеобразна: она доступна для верующих.

В ней нет абстрактных, невыполнимых указаний:

- а) воинская доблесть в борьбе за торжество веры в войнах с неверными;
- б) узаконивание кровной мести;
- в) восприятие женщины подчинённого существа мужчине.

Итак, представим таблицу основных национальных ценностей персов.

Таблица основных национальных ценностей персов:

Основные национальные ценности персов, отражённые в эпосе «Шахнаме»	Разум – центр этической системы
	Дидактизм – необходимость нравственного поучения и вывода.
	Отношение к смерти – философское примирение с неизбежностью бытия
	Вера в судьбу-рок
	Ответственность – за всё нужно платить
	Особое уважение и забота о пожилых. Старец - мудрец
	Забота о памяти будущих поколений: что будут говорить после смерти
	Философичность – убеждение в причинно следственной связи всего сущего
	Служение шаху = служению отчеству.
	Афористичность и метафоричность речи

Вопросы и задания:

- 1) Как вы поняли, национальное – это привычки, отдельные черты поведения или вся определённая модель поведения, мотивация поступков, реакция на окружающий мир?
- 2) Как вы поняли, *что* включается в систему национальных особенностей персов?
- 3) Каковы причины зарождения *данных* черт характера и мировоззрения?
- 4) Как отразились национальные взгляды, мировосприятие, мироощущение в данной литературе? Как взаимодействует в этой литературе общечеловеческое и *национальное*, космическое, глобальное, континентальное?
- 5) Какое имеет значение, с вашей точки зрения, национальная среда для поведения человека? Как именно реализуется национальная стихия в литературе (каким способом)?
- 6) Охарактеризуйте поэму с точки зрения **не** только идейно-эстетической, но и *экстралитературной информации*, которую мы извлекли из содержания:
 - а) Как вы докажете, что текст поэмы стал «культурным посредником»?
 - б) Какие национально-культурные ценности и национальный образ мира народа были продемонстрированы?

в) Как вы поняли межкультурный диалог и межкультурный подход к тексту? Дайте разъяснения и примеры.

г) Охарактеризуйте ваши чувства при знакомстве с инокультурным миром.

д) Сформируйте свою позицию в отношении героев поэмы и сравните с вашими национальными героями.

е) Раскройте особенности языкового выражения, этики поступка, ментальные основания, бытовой контекст жизни персонажей с точки зрения ценностей мира персов.

ж) Вы оказались в Персии эпохи Фирдоуси, ваше поведение?

7) Подумайте, что герои могли бы написать о происходящих событиях в письме, или дневнике.

Гомер «Илиада»

«Благородство «Илиады» – дошедший до нас голос правды. Возвышенность и правдивость поэмы идут от двух великих противоположных фигур – Ахиллеса и Гектора». (Анри Бонар)

«Народность Гомера состоит в признании общенародных героических идеалов на основе коллективизма родственных связей, когда все люди являются друг другу родными и когда они готовы постоять все за одного и один за всех». (А.Лосев)

1. Основные структурные отношения архаических обществ – *человек – боги*. Специфика античного видения мира греков примерно с VIII-VI вв. до н.э. в том, что *приоритет отдается природе и человеку*. С этого момента в мировой историко-философской и историко-культурной литературе и начинается различие Востока и Запада. Важнейшая особенность западной *культурной парадигмы*: человек перестает связывать свою судьбу с богами – устроителями мира и хранителями законов судьбы.

2. У Гомера мы обнаруживаем, по словам А.Лосева, хоть и едва уловимое, но веяние аттического духа. Это дух разумной энергии и воли, волевой целенаправленности, отважной предприимчивости, больших прогрессивно-новаторских и организационных способностей, подкрепляемых острым, пронизательным и критическим взглядом на вещи, но сдерживаемых чувством меры, внутренней собранности и гуманизма.

3. С общинно-родовой формацией **народность Гомера** совпадает в признании общенародных героических идеалов, на основе коллективизма родственных связей, когда все люди являются друг другу родными и когда они готовы постоять все за одного и один за всех. Это непререкаемое богатство общенародного героического единства есть

то, что навсегда связалось с именем Гомера и что составляет его величие *не только для всей Греции, но и для всего культурного человечества.* (А.Лосев)

4. В эпосе отражается *начальный* процесс формирования *рациональной ориентации поведения*, его обоснования и соответствующее самосознание, что станет **основой европейской культуры последующего времени.**

5. Внутренняя свобода: «Гомеровские герои имеют верховного вождя, однако их союз не представляет собой отношения,... вынуждающие их к подчинению. Они добровольно следуют за Агамемноном, каждый из героев даёт ему свои советы, разгневанный Ахилл самостоятельно уходит от царя». (Г.В.Ф.Гегель)

6. Греческий человек у Гомера представляется чрезвычайно эмоциональным даже несдержанным. Герои Гомера очень резко и очень громко выражают свои чувства. Особенно поражает, как часто и как громко герои плачут и рыдают. Однако в образе античного героя эта черта есть одно из проявлений той сплошной овнешненности публичного человека.

7. Вместе с чрезмерной эмоциональностью, многократно встречается у Гомера **мотив обуздания страстей**, хотя он и не абсолютизируется. Трезвая рассудительность оказывается одной из *необходимых форм поведения этического героя, дополняющая необузданную игру страстей.* Здесь в зачаточном виде обнаруживается тенденция отождествления нравственно достойного поведения с поведением разумным: «Гордую душу обуздывай,... гнев отложи, сокрушительный сердцу!»

8. Идеал «мужа лучшего» *складывается из двух равновеликих по своему значению частей: неистовый воин и разумный советник.*

9. В эпосе отражается *начальный* этап процесса формирования *рациональной ориентации поведения*, его обоснования и оформление соответствующего самосознания, что станет **основой европейской культуры последующего времени.**

10. Внутренняя свобода: «Гомеровские герои имеют верховного вождя, однако их союз *не* представляет собой отношения,... вынуждающие их к подчинению. Они добровольно следуют за Агамемноном, каждый из героев даёт ему свои советы, разгневанный Ахилл самостоятельно уходит от царя». (Г.В.Ф.Гегель)

11. Устная словесность, мифология и литература всегда являются определённым отражением, жизни народа. Какая жизнь народа изображена у Гомера, можно сказать на основании текстов:

А). Языческое преклонение перед красотой живого тела и чисто материального земного человека.

Б). Устройство общества:

Основа демократии

- совет старейшин (boylē). Этой организации принадлежали административно-судебные функции и тесная связь с базилиевсами.
- Народное собрание** (agora). В период расцвета родовой общины это собрание было основной властью и силой во всей общине.

Военная демократия как общая характеристика социально-политической картины у Гомера. Ей нисколько не противоречит царская власть, т.к. она «при наличии совета вождей (буле) и народного собрания (агора) – только разновидность военной демократии».

Таким образом, мы увидели *национальные основания формирования греческого этноса и универсальные ценности, которые легли в основу современной европейской цивилизации*. Посмотрим на таблицы.

Сопоставительная таблица общечеловеческих – универсальных ценностей двух эпосов: «Шахнаме» и «Илиады»

Утверждение универсальных ценностей в героических эпосах «Илиада» и «Шахнаме»	1. Патриотизм
	2. Честь
	3. Свободолюбие
	4. Мужество.
	5. Слава
	6. Религиозность
	7. Судьба – рок
	8. Ответственность – за всё нужно платить
	9. Уважение и забота о пожилых
	10. состязательность

Сопоставительная таблица отличительных национальных ценностей двух эпосов: «Шахнаме» и «Илиады»

Национальные ценности в эпосе «Шахнаме»	Национальные ценности в эпосе «Илиада»
1. Разум: «Друг разума – в почёте в двух мирах, // Враг разума – терзается в цепях».	1. Эмоциональность (чувства)
2. Этическая доминанта – прекрасное. Но красота – это хоть и <i>внешняя сторона</i> прекрасного, но без неё нет и самого прекрасного. А прекрасным, является тот, кто познал Бога, осознанно выбрал принципы добра справедливости.	2. Эстетическая доминанта – стремление к красоте, что выражается в описании внешней красоты героя – атлетического телосложения для воина и др. качеств. Греки полагали, что внешнее есть выражение внутреннего.
3. Концепция героического – герой могучий, доблестный и сильный воин, его действия <i>разумны</i> , он – часто покоритель новых земель. Архетип героических состязаний связан с концепцией героического и занимает <i>особое место</i> .	3. Концепция героического – воин на поле брани в стремлении к достойной славе. В основном действуют <i>эмоционально</i> и воодушевлённо. Градации героического: мужество от природы (Ахилл, Аякс) и мужество разума (Гектор).

<p>4. Государственность – защита отечества – патриотизм – преданность родине и верность шаху, олицетворявшему для них отчизну. «Не отвращайся в этот час от шаха, // Пусть он ничтожен, пусть он Ниже праха, // Но ведь природный шах Ирана – он, // А корень наш и столп наш – Кеев трон».</p>	<p>4. Патриотизм – любовь к родине действительная основа поведения героев Гомера, но она редко выставляется в качестве сознательного мотива. Ахилл, например, не считает, что выполнение общего дела может быть связано с индивидуальным ущербом, попранием личного достоинства.</p>
<p>5. Воинственность – идеал поэмы – личная храбрость, воинская доблесть, благородство, великодушие к побеждённым; походная жизнь царей.</p>	<p>5. Воинственность – основная ценность – воинская доблесть (арете), её достижение регламентируется «героическим кодексом»: достижение славы, законное чествование и уважение в обществе.</p>
<p>6. Отношение к смерти – философское примирение с неизбежностью бытия: «Никто не вечен. Хоть живи сто лет, // Всяк осуждён покинуть этот свет, // И будь ты воин или шах Ирана, // Мы дичь неисследимого аркана. // ... Как поразмыслить, то сейчас навзрыд // Оплакать всех живущих надлежит».</p>	<p>6. Отношение к смерти – трагическая и несправедливая воля рока.</p>
<p>7. Решительность, но не торопливость: «не торопясь, мы к истине придём».</p>	<p>7. Изобретательность и находчивость: например, мудрец Одиссей, его мудрость не мудрость сведений, знаний, но мудрость выдумки, хитрости, дальновидного расчёта и лукавства.</p>
<p>8. Состязательность в бою: «Хотел ты боя – я стремился к бою, // В единоборстве встретимся с тобою». Состязание героев как практика богатырей – важный путь развития жизненных навыков для молодых воинов.</p>	<p>8. Состязательность – (агон) во всём, как культурная норма, что и закладывает фундамент всей европейской культуры. Даже воинский подвиг выглядит в эпосе как своего рода соревнованием в Доблести.</p>
<p>9. Концепция – «Земля иранцев» территория великого Ирана. Особое место в духовной культуре Ирана IX-XI вв. принадлежит концепту «история» – «таърих». Этот термин содержал и оценочные моменты.</p>	<p>9. Концепция панэллинского единства – некой этнической общности</p>
<p>10. Религиозность – единобожие – ислам: «И как предстану я перед творцом // С чёрным от греха лицом?»</p>	<p>10. Многобожие – языческие верования.</p>
<p>11. Память будущих поколений – истинный судья. Твоя сегодняшняя жизнь – залог славы или проклятие для твоих потомков. «Мир только вечен. Наша жизнь мгновенна, // Но имя остаётся во вселенной». «Могу ли на него обрушить зло, // Чтоб столько толков по земле пошло? // Что скажет бог, когда мы расправимся с безгрешным Сиявущем?» «И то и это низко и презренно, // Позор Мне вечный будет во вселенной».</p>	<p>11. Форма общественного контроля – «культура стыда» непосредственно осуждающая реакция народа за отступление героя от нормы. Формируется рациональная ориентация поведения. Но также заботятся о памяти грядущих поколений.</p>

12. Причинно-следственная связь всего сущего в мире: «Все деянья с их причиной слиты». «Но помнил бог о мальчике дрожащем, – // Грядущее хранил в настоящем».

12. Стремление к честному бою: «Великое дело битвы теперь наступило: ее вы так долго желали! / В бой теперь каждый иди, в ком сердце отважное бьется! / Так говоря, возбудил он и силу, и мужество в каждом».

Вопросы и задания:

- 1) Охарактеризуйте черты характера и мировоззрения древних греков?
- 2) Как отразились национальные взгляды, мировосприятие, мироощущение в эпосе древних греков? Как взаимодействует в этой литературе общечеловеческое и *национальное*, космическое, глобальное, континентальное?
- 3) Охарактеризуйте поэму с точки зрения **не** только идейно-эстетической, но и *экстралитературной информации*, которую мы извлекли из содержания:
 - а) Какие национально-культурные ценности и национальный образ мира народа были продемонстрированы?
 - б) Охарактеризуйте ваши чувства при знакомстве с инокультурным миром.
 - в) Сформируйте свою позицию в отношении героев поэмы и сравните с вашими национальными героями.
 - г) Раскройте особенности языкового выражения, этики поступка, ментальные основания, бытовой контекст жизни персонажей с точки зрения ценностей греков.
 - д) Вы оказались в Древней Греции, ваше поведение?
- 4) Составьте дома таблицу универсальных, национальных и индивидуальных концептов Ахилла, Гектора из поэмы «Илиада» и Рустама с Сиявущем из поэмы «Шахнаме».
- 5) Подумайте, что герои могли бы написать о происходящих событиях в письме, или дневнике.

Германский героический эпос «Песнь о Нибелунгах»

У всех европейских народов *есть своя героическая эпоха*, события которой позже легли в основу саг и эпосов. Именно в этот период начала формироваться **индивидуально-коллективная ментальность германского народа**. Вершиной немецкого эпоса в этот период явился героический эпос «Песнь о Нибелунгах». Тема произведения *едина для всех европейских народов* того периода и вполне в духе эпохи средневековья – честь, вассальная верность сюзерену, тема мщенья и любовь. Эпос раскрывает суждения о Добре и Зле, Боге и Земле, жизни и смерти, говорит о категориях общечеловеческих, общеземных. **В произведении явственно ощущается единый культурный корень – античность, мотивы «Илиады»**. В то же время каждый эпос даёт своё национальное наполнение вечным темам. Среди **ведущих концептов немецкой культуры и ментальности** можно

выделить концепт «война», который играет огромную роль в *немецком менталитете*. Этот концепт составляли такие *черты немецкого национального характера* как *воинственность, суровость, brutальность*. Повествователь раскрывает путь воина, становление твердого характера на примере Зигфрида. В германском эпосе говорится: «если умирать, так умирать в борьбе».

Безвестный автор стремился дать основным моментам в сюжетном развитии эпоса реальную и, что особенно важно, *впервые психологическую* мотивировку. В эпосе присутствуют *народно-героические идеалы*, героическая эстетика, драматизм. Героический эпос этого этапа более глубоко перерабатывает (а не только отражает) национальные фольклорные традиции. В то же время произведение пронизано атмосферой утончённой рыцарской культуры. В героическом эпосе германцев есть место и военным подвигам. Но *особенность* произведения в том, что оно *утверждает идеал национальной этики поступка, национальное наполнение понятия «героическое»*, которое впервые связывается и с невоенной жизнью. Главный герой – носитель народных идеалов *складывающейся нации*, Зигфрид – благородный рыцарь, верный слову, долгу, чести, которая дороже жизни, которой он платит за свои убеждения, он – один из любимых немецких персонажей, воплощающих лучшие *черты германского духа*. Однако в целом исторически произведение отвечает эпохе XII-XIII веков в Европе: строгая иерархия общества, правила поведения в социуме – сеньориально-вассальные отношения, фигура эпического короля, который однако, и есть один из антигероев, способствующих гибели Зигфрида.

Вопросы и задания:

1) Охарактеризуйте черты характера и мировоззрения германцев в период средних веков?

2) Как отразились национальные взгляды, мировосприятие, мироощущение в героическом эпосе «Песнь о Нибелунгах»? Как взаимодействует в этой литературе общечеловеческое и *национальное, континентальное*?

3) Охарактеризуйте эпос с точки зрения **не** только идейно-эстетической, но и *экстралитературной информации*, которую мы извлекли из содержания:

а) Какие национально-культурные ценности и национальный образ мира народа были продемонстрированы?

б) Охарактеризуйте ваши чувства при знакомстве с германским миром.

в) Сформируйте свою позицию в отношении героев поэмы – Зигфрида и Кримхильды, Гунтера и Брюнхильды. Сравните с вашими национальными эпическими героями.

г) Раскройте особенности языкового выражения, этики поступка, ментальные основания, культурно-бытовой контекст жизни персонажей с точки зрения германских ценностей.

д) Вы оказались в королевстве на Рейне, ваше поведение?

4) Подумайте, что герои могли бы написать о происходящих событиях в письме, или дневнике.

5) Составьте дома *таблицу универсальных, национальных и индивидуальных концептов* героев произведения Зигфрида и Гунтера, Кримхильды и Брюнхильды.

Ш.Руставели «Витязь в тигровой шкуре»

«Культурный мост связывает разных людей и разные способы жизни народов. Культура объединяет».

Отар Иоселиани

Национальный эпос Грузии «Витязь в тигровой шкуре» Ш.Руставели – одна из вершин не только грузинской, но и мировой культуры – почитается в народе как вторая Библия Грузинства. Это, безусловно, **главный прецедентный текст, где хранятся ведущие концепты нации.** Яркой особенностью этого произведения является свобода от мистики, догматики, схоластики и религиозного фанатизма – это и *отличало его от произведений всей той эпохи. Руставели удалось опередить великих поэтов и мыслителей европейского Возрождения*, став одним из первых знаменосцев гуманизма.

Грузия не раз подвергалась персидским нашествиям, что приносило великие страдания народу, но для взаимодействия культурных традиций это было очень благотворно – завязался межкультурный диалог великой персидской и выдающейся грузинской литератур. Об этом говорит и сам автор: «Эта повесть, из Ирана занесённая давно, // По рукам людей катилась, как жемчужное зерно. // Спеть её грузинским складом было мне лишь суждено».

Грузия – горная страна, и это оказало самое непосредственное воздействие на формирование национального характера, картины мира грузин. В поэме трое славных героев-братьев из разных стран: «Тут дружина Таризла стяг индийский водрузила, // Рядом с ним взметнулся в небо стяг арабский Автандила, // Знают все: копьё арабам в битвах издавна служило». С ними был и царь Нурадин-Фридон из сказочной страны Мульгазанзара – «витязь щедрый и бесстрашный правил в этой стороне». Однако **Шота Руставели всегда имеет в виду свой национальный мир – грузинский.** В то же время автору удалось опередить и наше время, провозгласив на примере трёх героев главным

принципом жизни на земле расположение к человеку *вне зависимости от его национальности и вероисповедания*.

Автор провозглашает идеи любви, братства, самоотверженности и патриотизма, мужества и благородства, преданности и гражданского долга, показывает национальные приоритеты поведенческой модели и оценок и общечеловеческие законы мирожития.

В произведении в качестве незыблемого утверждается положение, что судьба и счастье *друга* важнее твоего собственного – это выливается в *национальный закон побратимства* в Грузии, в нём *национально* преломляется и отражается христианская заповедь «возлюби ближнего своего». В произведении бесконечное множество ёмких максим, в которых отражается и, в то же время, *внушится* отношение к вечным темам: «Нам добро ниспосылает, а не зло Творец вселенной. // Он добру отводит вечность, злу даёт он срок мгновенный». «Только тот оценит радость, кто печаль переживёт». «Щедрость – слава государей и премудрости основа». «Как бурьяну так и розам солнце светит круглый год, – // Будь и ты таким же солнцем для рабов и для господ» и т.д.

Перед нами *переплетение национальных обычаев и вечных истин, которые толкают на совершение благородных поступков*. В эпосе сказано: «Как могу я жить без друга, чтоб душа не убивалась? [...] Смерть за друга я считаю лишь утехой сердечной, // Бросив дом, я не оставлю друга в жизни скоротечной. [...] Каково служенье дружбе, такова и мне цена». Невеста героя, готового принести себя в жертву другу и дружбе не только не отговаривает его, но благословляет, заявляя, что *другого доказательства любви к ней, чем спасение собрата, ей не нужно!* Она готова ждать бесконечно долго, лишь бы спасён был тот, кто сейчас в беде: «Хорошо, что верен клятве, ты спешишь на помощь другу. Нас обязывает дружба оказать ему услугу». Очень важно это «нас», героиня не отделяет себя от любимого – это их совместный подвиг дружбы и любви: его – в боях, её – в верном ожидании. Такое решение проблемы, всей сложившейся ситуации мы не обнаружим ни в одном национальном эпосе. Воистину дружба в Грузии была и есть святой долг каждого, кто считает себя причастным к национальному началу. В грузинском национальной концептосфере ведущими можно считать **два концепта** – «дружба» и побратимство».

Поэтому абсолютно правомерен вывод Г.Гачева, что в Грузии «"Витязь в тигровой шкуре" – это не поэма войны, как «Илиада», не поэма любви-страсти, как восточная "Лейли и Меджнун", а это конечно эпопея Дружбы». (Г.Гачев Национальные образы мира. М., 1988, стр. 424). И это притом, что один из главных героев объявляет себя именно миджнуром, то есть страстно влюблённым человеком, а раз так, то и поэма, мол, об этом, но это решительно не так. Главная тема эпоса – это дружба и братство, а лишь потом

любовь. В этом эпосе войны идут *не* за наследство, земли и власть. Великие подвиги совершаются «за други своя»: «Смерть за друга я считаю лишь утехой сердечной...// Бросив дом, я не оставлю друга в жизни скоротечной... // Доказательствами дружбы служат три великих дела: Друг не может жить без друга, чтобы сердце не болело, // С ним он делится достатком, предан он ему всецело, // Если надобно случиться поспешит на помощь смело».

Выделим основные нравственно-этические национально-культурные максимы:

1. Кодекс героя: решительность, смелость, твёрдость, свобода, оптимизм:

«Коль ты мудр, то знай, что мудрость так вещает нам с тобою: // Муж не должен убиваться в столкновении с судьбою. // Муж в беде стоять обязан неприступною стеною. // Коль заходит ум за разум, всё кончается бедою!»

«Разве муж достоин чести, коль он бед не поборол? // Неприлично от несчастий убежать в соседний дол!» «Пусть я буду жить в пустыне, лишь бы жить без принужденья». «Смелость, счастье и победа – вот, что смертным подобает». «Лучше славная кончина, чем постыдное спасенье». «Быть решительным в сраженье – это первое условие».

2. Культ щедрости и гостеприимства:

«Ты раздай моё богатство бедным, возврати рабам свободу. //Надели сирот несчастных, обречённых на невзгоду, – //Пусть я буду и по смерти дорог нашему народу».

«Щедлость – слава государей и премудрости основа. //Дивной щедростью владыки покоряют даже злого». «Вдов сирот они кормили, престарелых и калек. //Усмирён был в их владеньях недостойный человек». «Ели-пили, пировали, поднимали в кубках вина. //Автандила, словно свата, угощали благочинно... //После пира и купанья, как предписывал закон, //Утомлённые скитальцы погрузились в крепкий сон».

3. Идея равенства и гуманизма во всех проявлениях:

«Дети льва равны друг другу, будь то львёнок или львица». «Я не мог в достойной мере отплатить твоим рабам, //Ведь они со мной делили скорбь и радость пополам. //Но возвращённые тобою равнодушны к похвалам». «И тогда владыка индов объявил Асма-рабыне: //«Верной службой ты служила нам с царицею в пустыне! //Из семи моих престолов дам тебе один отныне». «Зло убито добротой, доброте же нет предела». «Бог землю правит втайне, въяве - только иногда. //Нужно нам, по слову мудрых, верить в лучшие года».

4. Правила морально-этического кодекса

«Каково служенье дружбе – такова мне и цена». «Но раскаявшийся грешник силой божией храним!» «Человеческое горе не бывает постоянным». «Чтобы сладкого добиться, – отвечал цветок Востока, – //Испытай сначала горечь. В даровщине мало прока!» «Только

тот оценит радость, кто печаль переживёт» «Ни во что он жизнь не ставит, свой не выполнив обет». «Как он смел нарушить слово, если мы пожали руки?»

Вопрос:

Прочитайте строки из поэмы и сравните концепцию мироощущения с Персией и Россией. Что общее, а что различно?

«Сердце разум и сознание цепью связаны одною.

Если сердце умирает, остальных берёт с собою».

Итак, сведём воедино наши размышления и составив перечень национальных ценностных оснований – концептов грузинского народа, отражённых и воспетых в поэме Ш.Руставели:

1. Ценна победа *не* любой ценой.
2. Нравственное поведение в битве: *честь и свобода важнее славы и победы.*
3. Цель *не* должна оправдывать средства.
4. *Гостеприимство* – тамадизм – *культ общения* – философия застолья.
5. Побратимство – высший закон *дружества* для грузин.
6. Духовный потенциал нации стремится реализоваться в *красоте* – *высшем абсолюте.*
7. Склонность к глубокой *философичности и оптимизму.*
8. Культ *щедрости.*
9. Горы – это постоянство, поэтому действует *накопленная энергия памяти*: добро и зло никуда не уходят, и все деяния будут известны потомкам.
10. В горах – *вендетта*, но у грузин *и милость прощения* после покаяния.

Вопросы и задания:

- 1) Охарактеризуйте черты характера и мировоззрения грузин?
- 2) Как отразились национальные взгляды, мировосприятие, мироощущение в грузинском эпосе? Как взаимодействует в этой литературе общечеловеческое и *национальное*, космическое, глобальное, континентальное?
- 3) Охарактеризуйте поэму с точки зрения **не** только идейно-эстетической, но и *экстралитературной информации*, которую мы извлекли из содержания:
 - а) Как вы поняли межкультурный диалог в отношении этого произведения? Дайте разъяснения и примеры.
 - б) Какие национально-культурные ценности и национальный образ мира народа были продемонстрированы?
 - в) Охарактеризуйте ваши чувства при знакомстве с национальным миром Грузии.

г) Сформируйте свою позицию в отношении героев поэмы и сравните с вашими национальными героями.

д) Раскройте особенности языкового выражения, этики поступка, ментальные основания, бытовой контекст жизни персонажей с точки зрения ценностей греков.

е) Вы оказались в Грузии, ваше поведение?

4) Рассмотрите в таблице соотношение этнокультурных факторов, оказавших влияние на развитие и становление национального характера и мировоззрения – национальной картины мира, в трёх исследуемых произведениях.

«Песнь о Нибелунгах»	«Шахнаме»	«Витязь в тигровой шкуре»
Служение королю равнозначно патриотизму:	<i>Служение шаху</i> , который олицетворяет собой Иран – дань восточному мироустройству.	Служение не королю, а <i>вместе с королём стране</i> .
Кодекс чести рыцаря: «Жизнь – королю, сердце – даме, а честь – никому!»	Кодекс чести богатыря: «Седло мне – трон, одежда мне – кольчуга, // Венец мой – шлем».	Кодекс чести витязя: «Каково служенье дружбе, такова мне и цена».
Подвиг <i>рыцарей</i> во имя своей славы и Дамы, согласуется с пониманием чести.	Подвиг <i>богатырей</i> во имя славы Ирана,	Подвиг <i>витязей</i> во имя дружбы. «Каково служенье дружбе – такова мне и цена».
Главный герой – Зигфрид – почти лишён мифологической основы.	Главных героев несколько, почти в каждом из них <i>сохранены черты сказочности</i> .	Героев три, они почти <i>лишены мифологизма и сказочности</i> , воспринимаются достаточно реалистически. Двое из них – витязи-миджнуны. (Образ джигита появится позже).
Женских образов – два, они вписаны в парадигму кодекса средневековых отношений, <i>зависимы</i> от мужей. Служение Даме: куртуазная, любовь.	Женские образы носят <i>подчинённый</i> характер. Поэма о военных деяниях. Любовь = чувственности.	Женщина <i>равна</i> мужчине, а любовь – высокое <i>земное</i> чувство.
<i>Прямые</i> высказывания.	Стилистика высказываний <i>аллегоричная, притчеобразная</i> и велеречивая.	Стилистика <i>возвышенная</i> и, в то же время, не архаичная и не велеречивая.
Финал – <i>трагический</i> : гибель героев и их дружин.	Финал – <i>трагический</i> – падение иранского государства под ударом арабских войск, но главная мысль поэмы – в необходимости к <i>единению</i> – залогом величия Ирана, и прославление родины.	Финал – <i>оптимистический</i> : возлюбленные соединились, зло повержено, царства процветают, народы подружились.

5) Прокомментируйте национально-культурные отличия и литературно-художественные особенности произведений.

6) Домашнее задание: а) составить дома *таблицу универсальных, национальных и индивидуальных концептов* героев Автандила, Тариела и Нурадин-Фридона, а также

женских образов Тинатин и Нестан-Дареджан; б) подумайте, что каждый герой мог бы написать о происходящем событии (возможно даже одном и том же) в письме, дневнике или где-то ещё; в) напишите своё послание любому из героев: задайте ему вопросы, расскажите о своём национальном мире.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 4

Алгоритм национально-культурного анализа на примере темы: «Формирование и развития межкультурной компетенции в процессе практики **обучения всемирной литературе может быть представлена следующей общей** (т.е. *приложимой к разным темам*):

I. Пути становления и развития определённой национальной литературы с древности до современности. Национальный образ мира и своеобразие ментальности народа, отражённые и выраженные художественной словесностью.

§ 1. Этапы развития этноса и его национальной культуры и литературы как её части.

§ 2. Особенности ментальности, характера и национальных концептов. Изучение прецедентных текстов – чаще всего это сказки, где обнаруживаются концепты и архетипические образы. Составление таблицы национальных концептов и архетипов героев изучаемого произведения и своего народа.

II. Национальная литература и автор (авторы) в определённую эпоху.

§ 1. Национально-исторические предпосылки зарождения произведения.

§ 2. Национальные особенности, которые приобретают в творчестве писателей вечные сюжеты, вечные образы.

§ 3. Аналитическое национально-культурное исследование художественного произведения как проявление сформированной этнофилологической компетенции

§ 3.1 Комплексный анализ главного героя: использование схемы «Схема национально детерминированного анализа героя», а затем заполнение таблицы «Приёмы анализа художественного образа в произведении – обобщённый анализ персонажа».

§ 3.2 Главный герой и персонажи изучаемого произведения. Сравнение характеров, линии поведения героев разных народов – составление таблицы сходств и отличий по предложенным параметрам (из вышеназванных схем).

§ 3.3 Комплексный анализ литературного произведения по схеме «Обобщающий национально-культурный анализ художественного произведения».

III. Прагматический аспект художественной коммуникации: изучение особенностей взаимодействия разнонациональных коммуникантов – ученика-читателя и автора (героя) художественного произведения, чтобы использовать полученные знания для формирования успешного общения.

§ 1 Работа с кейс-заданиями на закрепление, в том числе толерантности как основы межкультурной компетенции.

§ 2 Моделирование ситуаций межкультурного общения с представителями данной национальной культуры.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 5

Варианты КЕЙС-ЗАДАНИЙ:

Задание № 1

Представьте, вы – редакторы издательства. Вам необходимо отредактировать произведение с точки зрения национальных воззрений такого-то народа. Что бы вам пришлось изменить в произведении?

Задание № 2

Представьте, что вы оказались в такой-то стране сами или с учениками, как вы используете знания художественной литературы для адаптации и успешной коммуникации. Определите, будут ли они вам достаточны.

Задание № 3

Работа в парах (группах): станьте на чью-то сторону в споре (имеется в виду по произведению и/или между героями произведения), либо оставайтесь сторонним наблюдателем, констатирующим полярность мнений, и на основании этого сделайте выводы.

Задание № 4

Вы – учитель в среднем звене. У вас нет возможности читать лекцию о национальных особенностях такого-то народа и его литературы. Но вам необходимо объяснить особенности поведения людей. Ваши действия. Подберите текст литературы этого народа и попытайтесь адаптировать его для учеников, но так, чтобы не исчезли его национальные особенности. Приёмы адаптации чужого текста – это цитация, исключения, добавления, замена, перестановки, редукция, инверсия.

Задание № 5

Представьте себе, что вы рекламный агент, вам надо продать произведение такого-то автора. На что вы обратите внимание потенциальных читателей? (Составьте рекламный ролик, презентацию, анонсируйте выход в свет произведение).

Задание № 6

Вы корреспондент в горячей точке, в чужом национально-культурном мире. Напишите отчёт о событиях, чтобы не оскорбить чувства людей, но остаться объективным.

Задание № 7

«Мозговая атака»: в такой-то стране происходили тогда-то волнения (это известно из вводной лекции). Как, зная национально-исторические особенности, вы бы разрешили ситуацию, используя знания из литературных произведений.

Задание № 8

Преподаватель готовит материал для оценки современной ситуации, взятой не из художественного текста, а, например, из СМИ. Проводится *ситуационная игра* на данном материале: попытаться разрешить конфликт, объяснить свои поступки, или необходимость вести себя так-то и т.д. Задача – проверить, то, что было понято и, возможно, принято в отношении героя прошлого, *будет ли понято и принято* в отношении человека настоящего времени? (Герой грузинской поэмы и человек из Грузии (Ирана, США, Китая и т.д.) сегодня).

Применение данной технологии помогает развить в детях такие важные для дальнейшей жизни качества как: коммуникабельность, социальная активность, умение правильно представить своё мнение и выслушать мнение другого человека. Результат решения кейсов может быть представлен в виде презентации, защиты проекта, критической справки, описательной работы, эссе.

Здесь может быть использована *рейтинговая система*, когда каждому виду работы присваивается определенная сумма баллов и устанавливается соответствие набираемыми баллами и общепринятыми оценками. Рейтинговая оценка способствует усилению мотивации обучения и развитию навыков осознанной самостоятельной деятельности не только на аудиторных занятиях, но и во внеурочное время.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 6

Анкета № 1

Начальный этап

- 1). Как вы понимаете, что такое национальное и как оно проявляется?
- 2). Нужно ли акцентировать внимание на национальных особенностях?
- 3). Что вы знаете о национальном мире и взглядах представителей такой-то нации?
- 4). Какова роль национального сознания, есть ли оно, или все люди отличаются только индивидуальными характерами?
- 5). Народность писателя то же самое, что и его принадлежность к национальной культуре (совпадают ли эти понятия)?
- 6). Имеет ли значение национальная среда для поведения человека, если да, то какое?
- 7). Влияет ли национальная среда на поведение *героя произведения*, если да, то как?
- 8). Вас попросили выделить национальные черты героя произведения. На чём вы остановитесь: а) одежда; б) бытовые детали; в) что-то другое...
- 9). Вы часто читали в учебниках по русской и мировой литературе, что такой-то герой представляет собой национальный характер. Как вы это понимаете?
- 10). Были ли расхождения у вас при знакомстве с героем национальной литературы и конкретным представителем данного народа?
- 11). Когда вы берёте произведение незнакомого вам автора другой литературы, что вы ожидаете от такого произведения?
- 12). Сохраняются ли национальные особенности произведения при переводе на другой язык? Как они проявляют себя?
- 13). Как, по вашему мнению, создаётся писателем национальный герой (народный герой), что для этого нужно?
- 14). Какую роль может играть литература в информировании о национальном мире?
- 15). За что вы цените литературу своего народа, и за что другого народа?
- 16). Стремитесь ли вы к получению опыта межкультурного общения с представителями различных культур и народов?

17). Как вы понимаете выражение «диалог культур»? Нужен ли он и в чём его значение?

18). Постмодернисты утверждают, что современная литература не должна иметь национальных отличий. Согласны ли вы с этим мнением. (Да, согласен, потому что...; нет, не согласен, потому что...)

19). Если бы вас спросили, какое произведение наиболее точно передаёт национальный характер *вашего народа*, какое произведение вы бы назвали и главное – почему?

20). Если бы вас попросили назвать произведение, наиболее точно передающее национальный характер *известного вам народа*, какое произведение вы бы назвали и почему?

АНКЕТА № 2

Средний этап

1). Как вы думаете, что объединяет людей одной национальности?

2). Ваше мнение, кто и как формирует национальные представления о других народах и о своём?

3). Что роднит вас с людьми своей национальности? Опишите, в чем это родство проявляется?

4). В каком возрасте вы впервые задумались о своей национальной принадлежности и почему?

5). Из каких источников вы получаете информацию о других народах, а из каких бы хотели?

6). Как вы понимаете выражение «национальные стереотипы»?

7). Стараетесь ли вы по внешним признакам определить принадлежность человека к национальности?

8). Если вас попросят проанализировать фрагмент текста, с т.з. национального аспекта, с чего вы начнёте ваш анализ?

9). Что давало использование французского языка в художественных произведениях русской литературы XIX века?

10). Какую роль играют герои-иностранцы в известных вам произведениях? Для чего их вводит автор?

11). Вы читали знаменитую фразу А.Пушкина «Татьяна, русская душою...», как вы это понимаете?

12). Принципиальны ли для М.Лермонтова национальные особенности жителей Кавказа, описанные в романе «Герой нашего времени»? Что это даёт для понимания произведения?

13). Зачем в романе «Игрок» Ф.Достоевский даёт портреты национальных типажей: русских, французов, англичан, немцев?

7). Имеет ли значение для понимания романа И.Гончарова «Обломов», что друг главного героя а) не русский и б) немец?

14). Почему писатели нередко останавливаются на попытке определить национальность персонажа, в частности, М.Булгаков в романе «Мастер и Маргарита» – Воланда: «Нет, скорее, француз...» – подумал Берлиоз. «Поляк?..», – подумал Бездомный... «Нет, он не англичанин...» – подумал Берлиоз... «Вы – немец?», – осведомился Бездомный? Что это добавляет содержанию произведения?

15). Существует выражение «английское поведение». Как вы его понимаете в связи с пьесой Б.Шоу «Пигмалион», есть ли примеры такого поведения в этой пьесе? Как вы относитесь к такому поведению, сравните с известными вам формами поведения?

16). В связи с биографией Э.Хемингуэя используют выражение «англо-саксонская выдержка». Как вы понимаете это выражение, о каких национальных особенностях идёт речь?

17). Придерживаетесь вы национальных традиций своей нации и народов-соседей?

АНКЕТА № 3

Продвинутый этап.

1). Обращаете ли вы внимание на национальность незнакомых людей, почему? Ваше отношение к человеку будет зависеть от его национальности или нет?

2). Как вы думаете, по каким признакам может определяться национальная принадлежность человека?

2). Какие действия вызывает у вас негативное отношение к человеку иной национальности?

3). Есть ли нация, к которой вы хотели бы себя отнести? Есть ли нации, с которыми вы осознанно не желаете общаться, почему? Повлияла ли как-либо художественная литература на ваши настроения?

4). Ваше отношение к человеку изменится, если вы узнаете его национальность?

5). Как надо в первый раз судить о незнакомом человеке: только по его моральным и профессиональным качествам, или, в том числе, и по национальности?

6). Нужна ли современному человеку его национальность или она является пережитком прошлого?

8). Что для вас является предметом гордости за свою нацию, что вам нравится в других нациях каких и почему?

9). Как вы полагаете, имеет ли жанр фантастики какие-то национальные различия или он одинаков во всех литературах? Сравните русскую и американскую фантастику: И.Ефремов, Беляев, Стругацкие и Р.Бредбери, А.Азимов.

10). Вспомните роман Е.Замятина «Мы» и сопоставьте его с романом Р.Бредбери. Можно ли обнаружить черты национальной психологии у персонажей?

11). Объяснить высказывание: «как ни парадоксально это на первый взгляд, но анализ пейзажных мотивов помогает понять не только национальное своеобразие русской поэзии, но и ее историческое движение – именно поэтому, что мотивы эти сами стоят как бы вне истории». [М.Эпштейн]

12). Прокомментируйте слова Н.В.Гоголя «Истинная национальность состоит не в описании сарафана, но в самом духе народа. Изображая совершенно посторонний мир и глядя на этот мир глазами национальной среды, поэт и сам становится национальным...» [Гоголь Н. Полное собрание сочинений: Т. VIII. – Москва, 1937, с. 51]. Как выражается «народный дух» в художественном тексте?

13). Составить таблицы: «**Национально-культурная интерпретация/переработка текста**» (Произведение по выбору). И таблицу концептов (с опорой на цитаты из текста), например, «**Система концептов в драме Ф.Шиллера «Коварство и любовь»:**

Универсальные концепты в драме «Коварство и любовь»	Национальные концепты в драме «Коварство и любовь».	Индивидуальные концепты в драме «Коварство и любовь».
1. Любовь.	1. Порядок.	1. Недоверчивость
2. Патриотизм.	2. Прямолинейность.	2. Неотёсанность.
3. Героизм и храбрость.	3. Законопослушность.	3. Внимательность.
4. Честь.	4. Пунктуальность.	4. Находчивость.

14). Как вы понимаете слова Л.Н.Толстого: «где, как, когда всосала в себя из того русского воздуха, которым она дышала, – эта графинечка (Наташа Ростова), воспитанная эмигранткой-француженкой, этот дух, откуда взяла она эти приемы...? Но дух и приемы эти были те самые, *неподражаемые, неизучаемые, русские*, которых и ждал от нее дядюшка. <...> Она умела понять всё, что было и в Анисье, и в отце Анисьи, и в тетке, и в матери, и во всяком русском человеке». [Толстой Л.Н. Война и мир. стр. 296-297]. Как распознать (и можно ли) эти приёмы и этот дух, понять и выявить его?

15). М.Лермонтовым в романе «Герой нашего времени» предложил один из плодотворных подходов межкультурного взаимодействия, восприятия чужого национального мира. Его герой Максим Максимович наивно-интуитивно, но очень точно

определяет отношение к чужому ментальному миру: «С ихней точки зрения они (чеченцы) правы». [М.Лермонтов Герой нашего времени, М., 1972, стр.55]. Объясните и прокомментируйте эти слова

16). На героя какой литературы вы хотели быть похожи? Связано ли это с его национально-культурными особенностями?

17). Объясните выражение «духовная родина» и его сопряжение с «малой родиной»? Попробуйте здесь раскрыть межкультурные связи, притяжения и отталкивания. Это может относиться к писателям, испытавшим влияние нескольких культур: Г.Гейне, Ф.Кафка, В.Набоков. «Аналогично – Дж. Джойс, англоязычный писатель ирландского происхождения, создавший последовательно в своих "Дублинцах" и в своем "Улиссе" целостный образ Дублина как литературного героя. [...] Здесь также, очевидно, невозможно безусловное причисление к одной из национальных культур – можно лишь говорить о своеобразном сочетании в творчестве Джойса "английскости" и "ирландскости"». [В.С.Рабинович, Г.А.Шор Проблема национально-культурной идентичности].

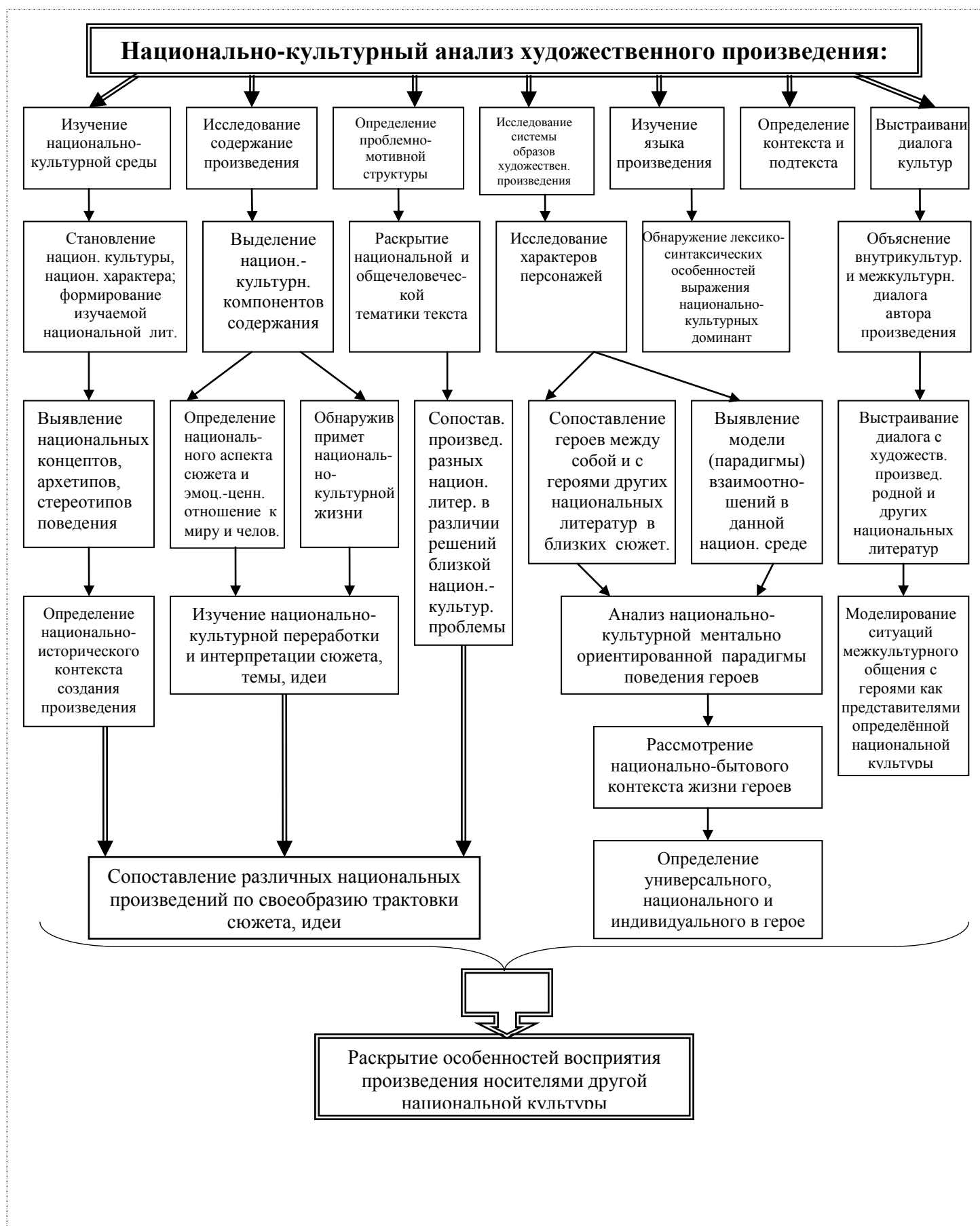
18). Что бы я сделал, чтобы привить терпимость (толерантность)?

19). Способно ли образование (какое) преодолеть недоверие и отчужденность между различными национальностями? Что для этого надо сделать?

20). Объясните слова русского писателя Л.Андреева: «Изолированных культур не существует, они взаимосвязаны. Оставаясь достоянием своего народа, своего творца, каждая культура, сохраняя своеобразие, влияет на другие культуры. [...] Истинный патриотизм в том, чтобы обогащать других, обогащаясь духовно самим».

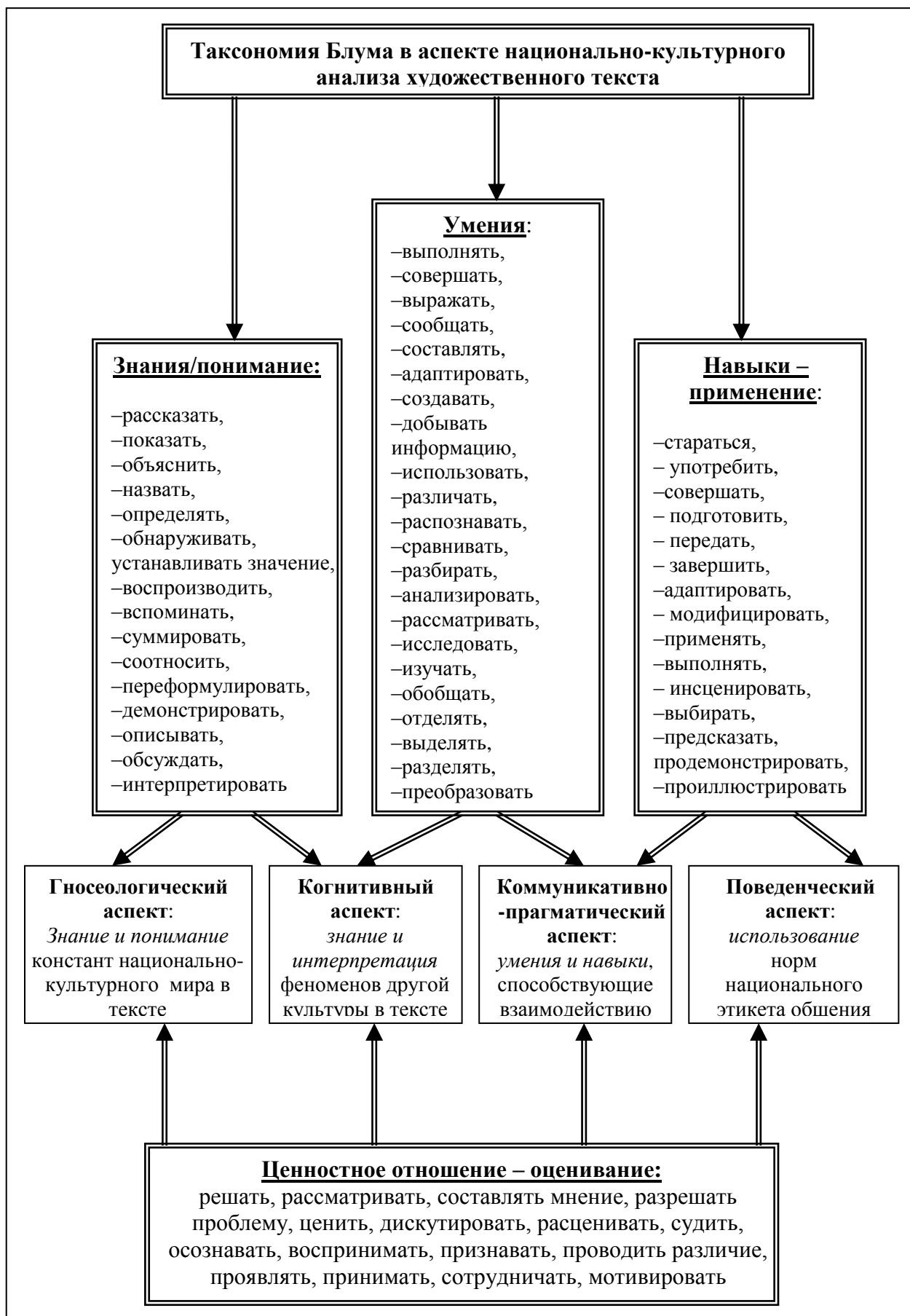
ПРИЛОЖЕНИЕ № 7

Национально-культурный анализ художественного произведения



ПРИЛОЖЕНИЕ № 8

Таксономия Блума в аспекте национально-культурного анализа художественного текста



ПРИЛОЖЕНИЕ № 9

Анализ героя в рамках национально-культурного подхода.

Согласно определению известного представителя теории этносимволизма Э.Д.Смита, **национальная идентичность** есть «поддержание и постоянное воспроизводство определенного склада, набора ценностей, символов, воспоминаний, мифов и традиций, которые составляют отличительное культурное наследие нации, а также идентификацию отдельных индивидуумов с этим отличительным наследием, набором ценностей, символов, воспоминаний, мифов и традиций». [Smith A.D. Nationalism and modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism. – N.Y.-L.; Routledge, 1998. P.30]. Исходя из этого, можно с большой долей уверенности утверждать, что успешно исследовать национальную идентичность можно через культурную традицию нации, воплотившуюся в литературно-художественном дискурсе (художественной литературе) в целом и посредством изучения его *персонажей* в частности.

Отличительным свойством литературы является и её способность *отражать действительность в образах*, в то время как другие формы общественного сознания используют для отражения не образы, а понятия. Художественный образ представляет собою специфическую форму эстетического отражения и преобразования действительности, сочетающую в себе эмоциональное и рациональное, условное и безусловное, иносказательное и прямо выраженное, идеальное и материальное, субъективное и объективное, но, что особенно важно для нас, **всегда в той или иной степени национально-детерминированное**. Даже «вечный» образ может (и чаще всего так и бывает) предстаёт в национально-детерминированном варианте. Национальная картина мира может являться формой решения общечеловеческих проблем. Национально-индивидуальное ярче обозначает общечеловеческие проблемы.

Таб.2.11 Приёмы анализа художественного образа произведения в контексте национально-культурного подхода

Портрет героя	Определять характерные черты внешнего облика, особенности невербального поведения: <i>кинесика</i> – коммуникация через мимику, <i>проксемика</i> – культурно-специфическая организация пространства
Психологический анализ	Исследовать внутреннюю <i>мотивацию и этиологию</i> эмоций и действий; Обнаруживать отражение в тексте национальных особенностей проявления эмоциональной психосферы, темперамента
Характер персонажа	Раскрывать <i>менталитет, национальную этику</i> поступка → иерархия общечеловеческих ценностей и сугубо национальных. Понимать особенности коммуникативного и речевого этикета поведения
Авторские ремарки	Выделять черты «картины мира» – глобального образа мира, возникающего у человека в ходе контактов с этим миром (всегда имеет национальную окрашенность) и отношение к пространственно-временным категориям

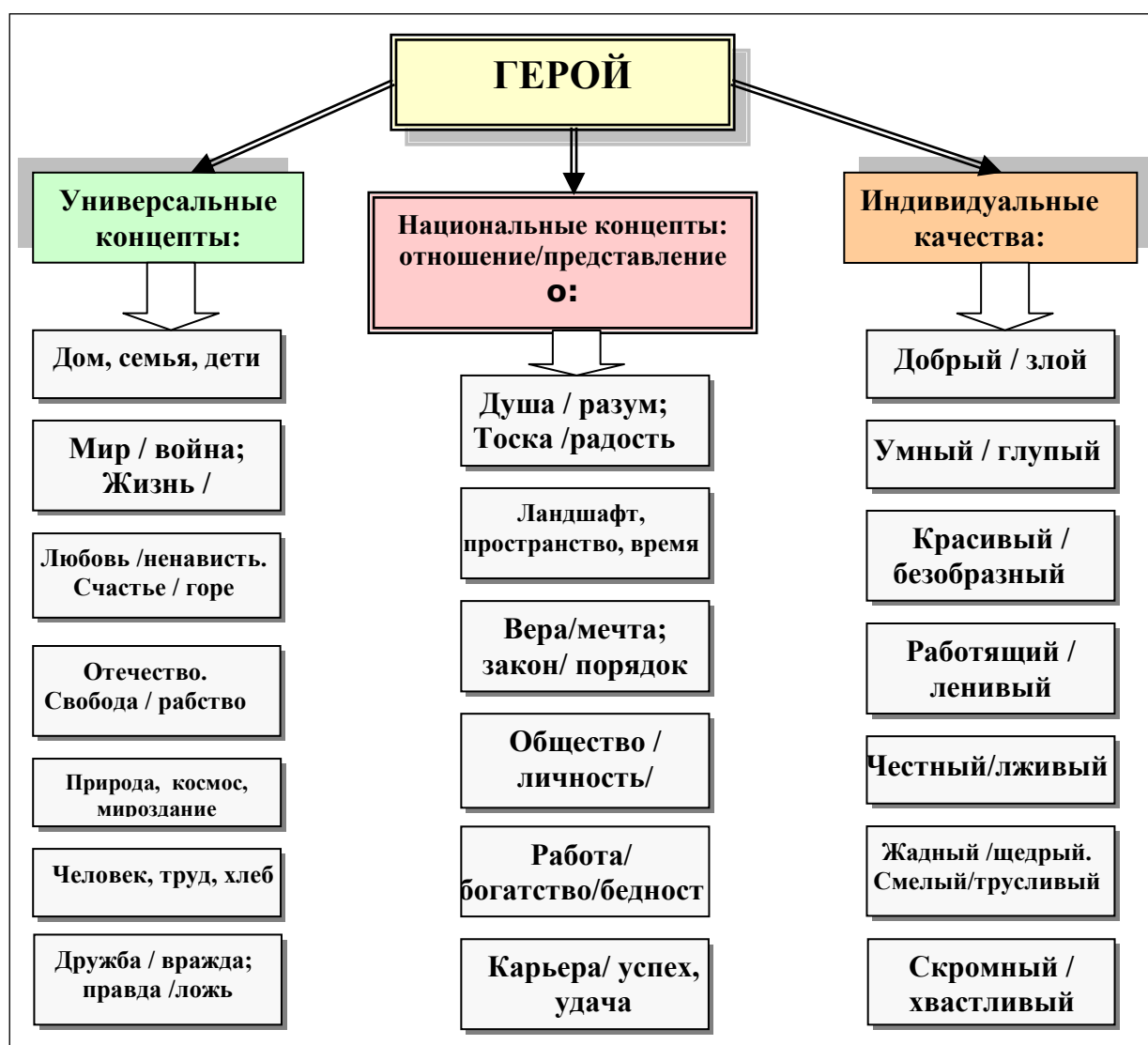
Модель традиционных взаимоотношений внутри данной национально-культурной среды	
Деталь	Объяснять приметы национально-культурной жизни и национальной символики
Уклад жизни	Различать особенности <i>национально-бытового</i> контекста жизни персонажа, этику семейно-домашнего обихода
Природа	Показывать <i>отношение</i> персонажа к природе
Сравнительный анализ героев	Сопоставлять персонаж с героями других национальных литератур в подобных сюжетных ситуациях. Обнаруживать модальность взаимоотношений с людьми

Менталитет и образ чаще всего слиты в произведении, однако бывают случаи когда менталитет может быть выражен и через соответствующую *интерпретацию* инонационального материала. Это бывает возможным тогда, когда «экзотический» материал передается посредством *деталей*, отобранных, скомпонованных и оценённых субъектом повествования *со своей национальной точки зрения*, как, например, в романе М.Лермонтова «Герой нашего времени» (русские и жители Кавказа).

Так как у *героя произведения выделяются личные качества, национальные черты и гуманистические основы*, то при анализе следует определиться с *разграничением личностного, национально ценностного и универсально ценностного* в герое. Это важно для понимания персонажа, замысла о нём автора. Писатель, создавая героя, вышедшего из недр национальной среды (стихии) придерживается *важнейшего правила*, что «изнутри национальный характер строится как универсальный. Диалектика тут: чтобы *извне* характер реализовался как национально-особенный, а *изнутри* он должен реализоваться как "общечеловеческий", "всечеловеческий"» [3, с.5]. Исходя из сказанного, мы предлагаем следующий подход к анализу персонажа: *во-первых*, он обладает *индивидуальными качествами*. Естественно, что качеств намного больше, чем для примера предложено в схеме. *Во-вторых*, мы особо обращаем внимание на *национальные концепты*, которые рождаются из представлений, отношений, в том числе к универсальным ценностям. Концепт – *способ* отражения национальной культуры. Концептов в действительности большое количество в национальной концептосфере каждого народа. Есть и много «специальных» концептов, например, «порядок – ordnung» и «пунктуальность» для немцев, «частная жизнь – privacy» и «здравый смысл – sense» для англичан, «душа», «тоска», «рефлексия» – для русских, т.д. Они, как правило, выражаются именем *существительным*. Также следует раскрыть понимание национального мироотношения героя и на его примере его соплеменников. Таким образом, мы предлагаем *нашу* схему **национально детерминированного анализа героя** произведения. *В-третьих*, у героя наличествуют общечеловеческие ценности, универсальные концепты, которые в рамках национально-

культурной традиции очень часто приобретают национально-специфические формы выражения.

Фиг.2.19 Национально детерминированный анализ персонажа
(концептосфера героя)



В предлагаемом подходе к анализу персонажа с нашей точки зрения следует опираться на убеждение, что «анализ процесса становления Я героя ведет к выявлению модели его общения, созданию интерсубъективного пространства его бытия, его ментального мира и основных концептов, позволяющих судить о его согласии или конфликте с миром. [...] Внетекстовое измерение интерсубъективного пространства позволяет смоделировать характер общения автора и читателя. И авторы, и читатели формируются доступными им дискурсами. Автор может создать текст только из доступных ему дискурсов, т.е. как писатель он формируется социокультурным контекстом» [выделено нами. 285].

Художественное произведение, признанное ценностным в своей культурной традиции, безусловно, является важным источником этнокультурной информации, оно отражает национальную картину мира, «его герои – положительные и отрицательные – действуют в рамках заданных национальным представлением о норме» [160, с.155]. В художественной литературе как искусстве слова, заложен концептуальный взгляд писателя на окружающую действительность: он стремится выразить, в том числе, особенности национально-ментальной картины мира, мысли и чувства эпохи, поколения, народа, личности. Ведь «искусство – это средство познания человеком других людей и самого себя и средство же общения человека с другими людьми и самим собой. Следовательно, целью человека, направленной на текст, является не только сам текст, а то, что стоит за ним». [Кулибина Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя. http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_211, посетила 24 октября 2012 г.].

ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Нижеподписавшаяся, заявляю под личную ответственность, что материалы, представленные в докторской диссертации, являются результатом личных научных исследований и разработок. Осознаю, что в противном случае, буду нести ответственность в соответствии с действующим законодательством.

Фамилия, имя

Цвик Ирина

Подпись

Число



Curriculum vitae Europass

Informatii personale

Nume/Prenume **Țvic Irina Iosif**
Adresa **mun. Chișinău, str. Bogdan Voievod, 2 «a», ap. 61**
Telefon **Dom.: 022-44-99-96 GSM: 06-915-62-57**
E-mail **iris333@bk.ru**
Cetățenia **Republicii Moldova**

Data nașterii **2 noiembrie 1960**

Sex **fem.**

Locul de muncă vizat / **Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"**
Aria ocupațională
Principalele activități și **Profesor de literatură universală și rusă**
responsabilități

Experiența profesională

Perioada **1990 – pînă în prezent**
Funcția sau postul ocupat **Lector superior la Catedra de Limbă și Comunicare**
Principalele activități și **Responsabil pentru cursurile de formare continuă a**
responsabilități **profesorilor**

Educație și formare

Perioada **1978-1983**
Calificarea / diploma **IB № 952565**
obținută **Profesor-filolog**
Numele și tipul instituției
de învățămînt / **Universitatea de Stat din Moldova**
furnizorului de formare

Perioada

Calificarea / diploma _____
obținută

Numele și tipul instituției _____
de învățămînt /
furnizorului de formare

Aptitudini și competente

personale

Limba materna

Limba rusă

Limbi straine cunoscute

Autoevaluare

Nivel european (*)

rusă

engleza

Comprehensiune		Vorbit			Scris
Abilitati de ascultare	Abilitati de citire	Interactiune		Exprimare	
Fluent	Fluent	Fluent	Fluent	Fluent	Fluent
Cu dictionarul	Cu dictionarul	Cu dictionarul	Cu dictionarul	Cu dictionarul	Cu dictionarul

(*) *Cadrului european de referință pentru limbi*

**Competențe si abilități
sociale**

**Posed obiectivitate, amabilitate, comunicabilă, empatică,
non-conflictuală**

**Competențe si aptitudini
organizatorice**

**responsabilă, disciplinată, creativă, capacitate de a lucra în
echipă**

**Competențe si cunoștințe de
utilizare a calculatorului**

Word, Power Point, navigator pe Internet, Excel