

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Тройникова Екатерина Валентиновна

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ИНФОРМАЦИОННО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ
(языковой вуз)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(гуманитарные науки, уровень высшего образования)
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
Тарева Елена Генриховна

Москва
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.....	33
1.1. Генезис и эволюция межкультурной лингводидактической парадигмы в системе и структуре общей гуманитарной методологии.....	34
1.2. Стратегия конвергенции лингводидактических научно-теоретических подходов в системе межкультурного языкового образования	63
1.3. Теоретические основания межкультурного направления развития информационной природы гуманитарных наук	85
Выводы по главе 1.....	111
Глава 2. Концептуальные аспекты системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.....	114
2.1. Субъект когнитивно-нравственного (само)развития в системе межкультурного языкового образования	115
2.2. Ценностное и предметное содержание информационно-стратегической готовности студента к межкультурному диалогу.....	145
2.3. Методические условия эффективности научно-методической модели системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу	174
Выводы по главе 2.....	202
Глава 3. Методическая система иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.....	207
3.1. Стратегически-ориентирующий уровень методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу	209
3.2. Технология формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу	237

3.3. Диагностический инструментарий измерения динамики сформированности информационно-стратегической готовности.....	268
Выводы по главе 3	291
Глава 4. Опытнo-экспериментальная работа по реализации методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу	295
4.1. Обоснование и организация опытнo-экспериментального обучения	295
4.2. Опыт реализации методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в языковом вузе	324
4.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы по внедрению методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу	352
Выводы по главе 4	374
Заключение	377
Список литературы	384
Приложения	435

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Глубинные преобразования теории и практики обучения иностранным языкам в значительной степени обусловлены кардинальными сдвигами в ценностно-цивилизационных установках современного общества. В настоящий момент информационный миропорядок фундаментальным образом влияет на ход политического, экономического и социокультурного развития поликультурного многоязычного мира (С. А. Дементьев 2017, К. К. Колин 2018, А.Д. Урсул 2013), встраиваясь, в том числе, в континуальный процесс культурно-языкового развития личности (Е. П. Белинская 2014). Взаимодействие культурно-языковых сообществ и их представителей в информационном пространстве в результате экспоненциального увеличения объема информационных ресурсов и ускорения темпов их распространения приобретает формы экзистенциальной турбулентности и приближается к критическому порогу существования межкультурного мира, с которым ассоциируются ценностное противостояние, декомпозиция сложившегося культурно-исторического опыта и межкультурные конфликты. Возникает опасность инфогенных угроз межкультурной стабильности, онтологической безопасности многонациональных сообществ, в том числе российского общества, и экзистенциальной информационной безопасности отдельного гражданина.

Сложившаяся цивилизационная реальность требует осмысления и последовательного анализа спектра информационно взаимосвязанных проблем в научно-образовательной перспективе. Необходим учет а) информационного измерения полимодальных процессов межкультурного взаимодействия, б) условий успешного функционирования культурно-языковых сообществ в современном информационном мире, в) научно-образовательных закономерностей, факторов, условий и инструментов сохранения межкультурной стабильности на основе развития диалоговых взаимоотношений и обеспечения информационной безопасности граждан поликультурных многоязычных сообществ (В. С. Глаголев 2017, Т. Д. Марцинковская 2012, А. М. Новиков 2008). Акту-

альной становится проблема модернизации теории и практики обучения и воспитания, прежде всего обучения иностранным языкам, на основе последовательного анализа проблем и противоречий, связанных с изменением ситуации культурно-языкового развития личности в информационном поликультурном многоязычном обществе в условиях скоростных изменений привычного миропорядка, требующих обеспечения лингвистической безопасности субъекта (Б. А. Жигалев 2015, Г. Н. Трофимова 2012, С. В. Устинкин 2020, И. И. Халева 2006).

Необходимость ответа на инфогенные вызовы обусловила разработку и внедрение в образовательную действительность общественно-политических, научных и нормативно-образовательных стратегий. Утверждена Доктрина информационной безопасности РФ (2016), в которой выделяются образовательные цели государственной политики в отношении обеспечения межкультурной стабильности и установления неконфликтных отношений в информационной среде между различными культурными сообществами. Появились многочисленные исследования, посвященные, с одной стороны, философскому, естественно-научному и гуманитарному осмыслению природы информации и ее роли в социокультурных и антропосоцидающих процессах, с другой стороны, информационно-технологическому проектированию и развитию информационно-коммуникационных компонентов образовательной среды.

Актуальные стратегические направления имеют важное значение для разработки новых концептуальных векторов развития теории и практики обучения иностранным языкам, базирующихся на межкультурной парадигме. На уровне требований к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры в ФГОС ВПО (2010) и ФГОС ВО (2014, 2018, 2020)* фиксируется последовательный переход от свободного владения выпускником иностранными языками к формированию у него универсальных компетенций системного и критического мышления, иноязычной коммуникативной компетенции и способности к меж-

* Имеются в виду направления подготовки «Филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование (иностраный язык)».

культурному взаимодействию. С учетом качественной трансформации заявляемых требований серьезному анализу и переосмыслению подвергаются информационно обусловленные, коммуникативно-диалоговые и антропологические координаты научной картины мира современной лингводидактики. Последние лингводидактические исследования (Н. В. Барышников 2014, Н. Д. Гальскова 2012, Н. Ф. Коряковцева 2018, Б. А. Жигалев 2020, В. В. Сафонова 2018б, П. В. Сысоев 2018, Е. Г. Тарева 2018) позволяют утверждать, что стратегическим условием обеспечения информационной и лингвистической безопасности, а также международной стабильности является подготовка студентов к межкультурному диалогу, реализуемая в информационно-цифровой лингвообразовательной среде. При этом учету должно подлежать усугубление инфогенных угроз и межкультурных конфликтов, следует также принимать во внимание сущностные силы самого человека в решении данных цивилизационных проблем. В сложившейся ситуации беспрецедентного влияния информационной среды на процессы развития поликультурного мира, межкультурного взаимодействия и человека необходим новый взгляд на проблему формирования / развития языковой личности, способной и готовой к адекватному межкультурному взаимодействию в информационном мире.

Решение данной проблемы требует комплексного и системного подхода в определении концептуальных основ подготовки личности к межкультурному диалогу в информационной среде, подхода, обусловленного факторами объективной, образовательной, антропосообразной и лингводидактической реальности. *Объективная реальность* отражает чрезвычайное влияние информационной картины мира на поликультурный многоязычный социум, в котором изменяются формы передачи культурно-исторического опыта и сохранения культурной самобытности, способы взаимодействия культурно-языковых сообществ. *Образовательная реальность* демонстрирует острую необходимость изучения изменившихся пространственно-временных условий культурно-языкового развития личности как результата взаимосвязанных процессов культурного самоопределения и межкультурной социализации. Данные процессы

напрямую связаны со становлением субъекта, активно и самостоятельно действующего в ситуации межкультурного взаимодействия на основе комплекса внутренних (интеллектуальных, нравственных, творческих и др.) и внешних (информационных) ресурсов с целью преодоления межкультурных деструктивных процессов и конструирования диалоговой реальности. *Антропосообразная реальность* фиксирует изменения основных черт языковой личности, совокупность которых составляет ее способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуации межкультурного общения. Отсюда следует направленность на культурную самоидентификацию и межкультурную социализацию личности, на привлечение ее познавательного и коммуникативного опыта, на учет трудностей самоопределения в условиях гибридизации культурной идентичности в информационном пространстве поликультурного многоязычного мира, ведущие к информационной перегруженности и нарушению информационной безопасности субъекта. *Лингводидактическая реальность* формирует новую перспективу определения тенденций и закономерностей, разработки моделей, подходов и стратегий развития теории и методики обучения иностранным языкам в условиях информационно-цивилизационных трансформаций. В фокусе внимания оказываются новые лингводидактические механизмы обучения языковой личности способам установления диалоговых отношений. С этой целью трансформации подвергаются исходные лингвообразовательные смыслы в аспекте максимизации степени субъектности действий личности – способов самостоятельного проектирования и реализации стратегий в формате диалоговых траекторий межкультурного взаимодействия, в которых личность не только понимает родную и иную культуры, но создает и объясняет диалоговые перспективы взаимодействия между ними, конструирует диалоговую коммуникативную реальность на основе информационно-стратегической деятельности.

Комплекс объективных разноуровневых факторов обуславливает необходимость разработки *концептуальных основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки личности к межкультурному диалогу*. Фундаментальной антропосообразной константой данной подготовки становится

формирование *информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу*, которая выступает ведущей идеей в обучении студентов иностранному языку в условиях действия межкультурной парадигмы информационно-цивилизационных отношений.

Степень разработанности проблемы. Концептуальным базисом определения основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу являются философско-педагогические и культурологические идеи в определении сущности гуманитарного феномена «межкультурный диалог», получившие всестороннее освещение в работах отечественных (М. С. Каган, М. М. Бахтин, В. И. Вернадский, Ю. М. Лотман, Н. Ф. Федоров и др.) и зарубежных (М. Вебер, К. Маркса, Ю. Хабермаса, Дж. Ваттимо) ученых. Лингвистические и лингвокультурологические аспекты межкультурного диалога рассмотрены в работах: Е. М. Верещагина, В. И. Карасика, В. Г. Костомарова, О. А. Леонтович, В. А. Масловой, И. А. Стернина и др. Психологические, психолингвистические и семиосоциопсихологические особенности межкультурного взаимодействия рассматриваются в работах: А. А. Бодалева, Д. Б. Гудкова, Т. М. Дридзе, В. Н. Дружинина, А. А. Залевской, В. В. Знакова, Н. К. Иконниковой, В. В. Красных, А. А. Леонтьева, Г. У. Солдатовой, Е. Ф. Тарасова, Д. В. Ушакова.

Для определения сущности разрабатываемой системы подготовки особое значение имеют исследования, в которых рассматриваются вопросы культурного самоопределения и вторичной социализации (культурной, межкультурной, информационной) личности в совокупности средств и методов образовательного воздействия (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, И. С. Кон, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, М. Мид, Р. Бенедикт), развития внутренних интеллектуально-нравственных ресурсов субъекта деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. Н. Дружинин, В. А. Сластенин, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная, Л. Колберг, Ж. Пиаже). Анализ работ обеспечивает определение специфики и особенностей развития языковой личности в условиях информационного поворота, выявление ее субъектно-

деятельностной прогрессии, соотнесение процессов культурного самоопределения и межкультурной социализации.

Вопросы конструирования методологических координат разрабатываемой системы подготовки соотносится с общим проблемным контекстом методологии теории и методики обучения иностранному языку (далее – ИЯ) во взаимосвязи классического, неклассического и постклассического модусов познания, а также в лингвообразовательной синергии аксиологически значимых феноменов «культура», «язык», «человек», «коммуникация», «мышление». Данный проблемный исследовательский вектор получил всестороннюю экспликацию при рассмотрении культуросообразных подходов (культуроведческого, лингвострановедческого, лингвокультурологического, поликультурного, социокультурного, транскультурного и др.), когнитивных подходов к обучению межкультурной коммуникации (Н. И. Алмазова, И. Л. Бим, Н. В. Барышников, С. К. Гураль, Г. В. Елизарова, Н. Ф. Коряковцева, О. А. Обдалова, А. Н. Шамов, А. В. Щепилова).

Система иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу опирается на мощный базис разработанных моделей и систем межкультурного языкового образования: методику межкультурного иноязычного образования в вузе (А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева), методику поликультурного языкового образования (П. В. Сысоев), систему изучения языков и культур в коммуникативном языковом пространстве вуза (Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова), методику формирования межкультурной компетенции (Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. Г. Тарева, В. П. Фурманова), социокультурной компетенции (В. В. Сафонова), культуроведческой осведомленности (П. В. Сысоев). В единичных работах рассматриваются вопросы взаимосвязанного изучения межкультурного и информационного аспектов языковой подготовки обучающихся (К. Э. Безукладников, Б. А. Жигалев, Б. А. Крузе). При этом не затрагиваются вопросы, связанные со спецификой информационно-стратегической деятельности субъекта по конструированию пространства диа-

логовой реальности, системно и последовательно не решается проблема равно- партнерского включения системы родной культуры в данное пространство: она исследуется спорадически и далека от полноценного методологического осмысления и обоснования.

Важное значение для разработки основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу имеет аспект целевой заданности искомой системы. Планируемыми результатами становились межкультурная сензитивность (В. А. Кудрявцев, А. А. Киянова), когнитивно-дискурсивные аспекты межкультурной компетенции (Н. И. Алмазова, О. А. Обдалова), межкультурное понимание (Л. В. Макарова, Т. С. Серова, Е. Г. Тарева), способы преодоления межкультурных затруднений (Е. Я. Орехова, Е. Г. Тарева, Н. В. Черняк). Широкой проблемной сферой остается процесс целеориентирующего достижения диалогового понимания между участниками межкультурного взаимодействия на основе информационного моделирования межкультурного диалога в образовательной деятельности.

Показателен научно-прикладной интерес ученых к разработке технологий межкультурного языкового образования: проектных (Е. С. Полат, А. Н. Воробьева), интерактивных (А. В. Илюшина, Т. Е. Землинская, Н. С. Скрыпник), игровых (Е. А. Кудрина, А. П. Чудинов), тренинговых (А. П. Садохин, О. А. Устюгова), ситуационного анализа (кейс-технология) (Е. Г. Тарева, Л. Г. Викулова) и информационно-коммуникационных (П. В. Сысоев, С. В. Титова). При этом вне сферы внимания остаются лингводидактические антропопрактики.

Изучение степени разработанности проблемы позволяет констатировать, что несмотря на значимость и разновекторность исследований в области межкультурного языкового образования, соотнесенных с теорией и практикой обучения ИЯ, концептуальные основы, которые обуславливают информационно-стратегическую подготовку студентов к межкультурному диалогу и реализуются в виде методической системы, до настоящего момента не получили фундаментальной теоретико-прикладной разработки.

Анализ актуальных проблем лингводидактики, а также степени их разработанности в соотношении с современными условиями информационного миропорядка позволяет заключить, что в теории и практике обучения ИЯ наметились требующие разрешения противоречия между:

– необходимостью учета информационного аспекта в изучении поликультурного многоязычного мира, процессов культурно-языкового взаимодействия, обеспечения межкультурной стабильности и информационной безопасности на общецивилизационном, общегосударственном и индивидуально-личностном уровнях и отсутствием лингводидактической концептуальной характеристики этого аспекта в системе высшего языкового образования;

– объективной (с позиций нормативно-образовательных требований) потребностью государства и общества в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию, в котором обеспечивается равноправное функционирование родного и иноязычного культурно-языковых сообществ, и неразработанностью информационного компонента ее результативно-целевой основы в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе;

– потребностью общества в использовании системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу и отсутствием ее научно-методической модели на основе адекватного позиционирования информационных констант научного познания, их конвергенции с межкультурным подходом в методологическом базисе данной модели;

– необходимостью, стоящей перед высшими учебными заведениями, в том числе языковыми вузами, в определении стратегий и создании условий для обеспечения межкультурной стабильности, а также информационной и лингвистической безопасности посредством развития интеллектуально-нравственных ресурсов личности, актуализатором которых выступает ее информационно-стратегическая готовность к межкультурному диалогу, и неразработанностью методической системы решения данной общественно значимой и научно-образовательной задачи;

– потребностью теории и практики обучения ИЯ в создании технологического обеспечения системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу и недостаточной разработанностью процессуально-технологических механизмов достижения данных научно-методических задач.

Поиск путей разрешения обозначенных противоречий в теории и практике обучения ИЯ определил **проблему исследования**, заключающуюся в необходимости разработки и теоретико-прикладного обоснования концептуальных (философско-методологических, теоретических и методических) основ моделирования системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов языкового вуза к межкультурному диалогу.

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная научно-теоретическая и прикладная разработанность явилась основанием для определения **темы** настоящего исследования: *«Концептуальные основы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу (языковой вуз)»*.

Объект исследования: процесс межкультурного обучения студентов в системе высшего языкового образования на уровне бакалавриата и магистратуры (направления подготовки «Лингвистика», «Филология», «Педагогическое образование»).

Предмет исследования: разработка, обоснование и опытно-экспериментальная проверка концептуальных (философско-методологических, теоретических и методических) основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов языкового вуза к межкультурному диалогу.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование концептуальных основ, а также научно-дидактическая разработка, моделирование и опытно-экспериментальная реализация методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в условиях высшего языкового образования.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что достижение актуальной цели обеспечения межкультурной стабильности и информационной безопасности посредством развития интеллектуально-нравственных ресурсов личности студентов языкового вуза будет эффективным в случае разработки, обоснования и апробации концептуальных основ системы их иноязычной информационно-стратегической подготовки к межкультурному диалогу, а именно если:

- создана, апробирована и верифицирована научная концепция системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу на основе конкретизации современного облика межкультурного иноязычного образования в языковом вузе с позиций информационной картины поликультурного многоязычного мира, философско-педагогических идей развития субъекта межкультурного диалога и психолого-педагогических идей развития интеллектуально-нравственных ресурсов личности;

- ядром концепции является обоснование факторов и условий системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, фундаментальной антропосообразной константой которой выступает информационно-стратегическая готовность студента к межкультурному диалогу как базовый компонент, синергетически уравнивающий универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускника языкового вуза;

- теоретически обоснована и разработана научно-методическая модель иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, реализующая научные представления об этой подготовке как системе, в которой обозначены ее результативно-целевая основа, методологический базис, содержание, средства и совокупность методических условий;

- содержательное и процессуальное обеспечение реализации концептуальных основ и научно-методической модели иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу будет определяться методической системой, предусматривающей реализацию стратегиче-

ски ориентирующих и процессуальных механизмов формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу в образовательном пространстве языкового вуза;

– разработана и апробирована технология формирования информационно-стратегической готовности студента к межкультурному диалогу на всех уровнях иноязычного образования в вузе (бакалавриат и магистратура), сконструированная с учетом необходимости овладения студентами информационно-познавательными стратегиями, диалогово-конструирующей информационно-познавательной программой и алгоритмом действий (культурное ориентирование, диалоговое смыслопорождение, диалоговая трансмиссия и эвалюация) в целях информационного моделирования межкультурного диалога;

– определены диагностируемые показатели информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу как результативно-целевой основы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, позволяющие установить динамику развития и уровни сформированности ее компонентов (информационно-познавательных стратегий) с учетом универсальных, общепрофессиональных и профессиональных целевых установок межкультурного обучения иностранному языку в вузе.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать философско-методологический, предметно-познавательный и процессуальный уровни межкультурного образования, определить и обосновать теоретико-методологическую базу для установления концептуальных основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в системе высшего языкового образования при учете информационного подхода в методологии межкультурно направленной лингводидактической реальности.

2. Охарактеризовать факторы и условия системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в хо-

де а) анализа культурно-языкового развития студента языкового вуза как субъекта межкультурного диалога, б) выявления и всестороннего обоснования потенциала (само)развития его когнитивно-нравственных ресурсов, необходимых для информационного моделирования межкультурного диалога, в) доказательства основополагающего статуса информационно-стратегической готовности студента к межкультурному диалогу, научной спецификации ее структурных компонентов и обоснования ее аксиологического статуса в системе целевых установок иноязычного образования в языковом вузе.

3. Разработать научно-методическую модель системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в единстве и взаимосвязи концептуальных (философско-методологических, теоретических и методических) основ, цели, условий, содержания, средств и результата обучения ИЯ; модель призвана раскрыть сущность предмета деятельности субъекта межкультурного диалога (диалоговый смысл и диалоговое понимание) и дидактических средств его достижения (диалогово-конструирующая информационно-познавательная программа и алгоритм достижения допустимого пространства диалога родного и иного лингвоэтносоциума), которые образуют сущность информационно-стратегической деятельности студента с целью информационного моделирования межкультурного диалога.

4. Обосновать и всесторонне описать методическую систему иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу как упорядоченную совокупность взаимосвязанных лингводидактических элементов: цели (формирование информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу), принципов (нормативно-предметные требования к организации указанного процесса), содержания (дидактическая интеграция множественной репрезентации предметного содержания равноправно контактирующих языков и культур), методов, приемов и средств обучения (диалогово-конструирующая информационно-познавательная программа и алгоритм учебных действий студента).

5. Разработать, теоретически эксплицировать и практически реализовать технологию внедрения методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, включающую в себя совокупность взаимосвязанных универсальных межкультурных направленных технологий, вариативных лингвообразовательных практик и информационно-познавательных заданий на всех этапах иноязычного образования в вузе.

6. Произвести анализ, статистическую обработку результатов многолетнего опыта внедрения созданной методической системы с помощью специализированного диагностического инструментария измерения динамики развития информационно-стратегической готовности личности к межкультурному диалогу.

Методологическую основу исследования составляют концептуальные положения гуманитарной методологии в аспекте междисциплинарности и системности постнеклассического модуса познания (А. Г. Бремус, Б. С. Гершунский, В. В. Краевский, А. М. Новиков), преемственной по отношению к культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, лингвофилософии диалога культур (М. М. Бахтин, М. С. Каган) и антропологическим основаниям многоуровневого процесса взаимодействия в философии русского космизма (В. И. Вернадский, Вл. Соловьев, Н. Ф. Федоров и др.); философско-коммуникативные основания проектирования жизненных миров и информационный подход в методологии научного познания (М. Вебер, М. Кастельс, Ю. Хабермас; К. К. Колин, А. Д. Урсул). В качестве общенаучной (педагогической) методологической основы выступили аксиологический подход (В. А. Сластенин) в приложении к межкультурному языковому образованию (Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. Г. Тарева); гуманитарная методология, направлениями экспликации которой выступают личностно-ориентированный подход в соотношении с теорией развития (вторичной) языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева) и субъектно-деятельностный подход в его соотнесении с теорией деятельности (А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. А. Зимняя), предопределивший диспозицию когнитивизма в лингводидактическом знании (П. Я. Гальперин, А. Н. Шапов, А. В. Щепи-

лова, Дж.-С. Брунер, Ж. Пиаже) в отношении развития интеллектуально-нравственных ресурсов субъекта межкультурного диалога. Методология межкультурного взаимодействия, ориентированная на достижение допустимого пространства диалогового понимания в ходе реализации личностью стратегий достижения (взаимо)понимания и преодоления межкультурных затруднений (В. И. Карасик, И. А. Стернин, О. А. Леонтович, В. А. Маслова), нашла свою научно-методическую предикацию в межкультурном подходе (Е. Г. Тарева), принятом в качестве ведущей лингводидактической исследовательской стратегии в настоящей работе.

Теоретическая основа исследования сформирована благодаря положениям:

– общей теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.), концепции субъекта (образовательной) деятельности (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин и др.), психолингвистики иноязычной речевой деятельности (И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, З. И. Клычникова, А. А. Леонтьев, Т. С. Серова и др.), теории текстовой деятельности в структуре социальной коммуникации (Т. М. Дридзе) и смыслопорождения (А. И. Новиков, Д. А. Леонтьев);

– концепции социального развития личности (Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, Э. Ф. Зеер, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.) и (вторичной) языковой личности (Г. И. Богин, В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов, Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, И. И. Халеева, К. Н. Хитрик), когнитивных и нравственных аспектов ее формирования (А. И. Алмазова, В. А. Сластенин, А. Н. Шапов, А. В. Щепилова, А. Н. Яковлева), выделения содержания личностной активности в форме готовности и способности к деятельности (Б. Г. Ананьев, М. И. Дьяченко, Э. Ф. Зеер, Л. А. Кандыбович, Р. Д. Санжаева, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе, А. В. Хуторской);

– педагогических и лингводидактических теорий межкультурно направленного образования (А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев, Н. Б. Крылова, Л. Л. Супрунова; Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова,

П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, В. Н. Фурманова; Г. Ауернхаймер, М. Байрам, М. Беннет, Л. Фолькманн);

– антропо-, культуро- и коммуникативносообразной системы научной картины мира современной лингвистики, сфокусированной на рассмотрении проблемы «диалоговой» коммуникативной личности, на конструировании социокультурных реальностей межкультурного дискурса в совокупности с релевантными речевыми жанрами (Н. Д. Арутюнова, С. К. Гураль, В. И. Карасик, В. В. Красных, Е. С. Кубрякова, О. И. Матяш, В. А. Маслова, С. А. Сухих, В. Е. Чернявская);

– теории компетентностного измерения результатов образовательной деятельности в вузе и ее стратегического характера в обучении ИЯ, в том числе в межкультурном языковом образовании (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, В. В. Сериков, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, И. С. Якиманская; И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Б. А. Жигалев, Е. Г. Тарева, Н. В. Черняк), а также личностно-ориентированной модели содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин);

– концепции образовательного процесса как совокупности антропосообразных и социокультурных практик (Н. Д. Гальскова, М. В. Кларин, В. В. Николина, В. М. Розин, В. И. Слободчиков, Е. Г. Тарева и др.), межкультурно направленных моделей и технологий обучения (И. Л. Бим, А. Л. Бердичевский, М. Я. Виленский, Н. Ф. Коряковцева, Е. С. Полат, Е. Г. Тарева, А. Н. Утехина).

Методы исследования. К *теоретическим* методам относятся методы постнеклассической и гуманитарной методологии (междисциплинарность исследования, фундаментализация проблем культурно-языкового развития личности, гуманитаризация естественно-научного информационного подхода), методы научно-педагогического исследования (метод выявления противоречий и разрешения проблем, метод анализа научных систем знаний, метод теоретического обобщения, метод аналитической индукции, метод прогностического моделирования и мысленного эксперимента), системный метод как основа построения системы иноязычной информационно-стратегической подготовки

студентов к межкультурному диалогу. В качестве *эмпирических* методов выступают следующие: изучение нормативно-образовательной документации и педагогического опыта, включенное наблюдение, экспертная оценка, педагогический эксперимент, психодиагностические методы (анкетирование, тестирование, опросы), методы самооценки, интерпретационные (анализ, сравнение, ранжирование, шкалирование) и экспериментальные (опытное обучение) методы, количественный и качественный анализ полученных опытным путем данных с использованием статистических методов их обработки.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– с учетом развития теории и методики обучения иностранным языкам в условиях информационно-коммуникационных трансформаций уточнено и дополнено концептуально-методологическое содержание межкультурной лингводидактической парадигмы как системы, архитектоника которой представлена взаимосвязью трех содержательно-структурных уровней (философского, предметно-познавательного и процессуального), отражающих дидактически сообразное и межкультурно направленное согласование классического, неклассического и постнеклассического модусов научного познания в лингводидактике; дополнено аксиологическое ядро межкультурного языкового образования за счет расширительной трактовки образовательных конструктов «межкультурный диалог» и «информация», уточняющих цели, принципы и содержание процесса обучения иностранным языкам в системе высшего языкового образования в перспективе развития когнитивно-нравственных ресурсов личности, на основе чего доказана направленность обучения на становление субъекта межкультурного диалога, чья информационно-стратегическая деятельность интенционально обусловлена стремлением к достижению диалога между родным и иным лингвоэтносоциумами;

– впервые в отечественной науке разработан образовательный целеустанавливающий конструкт «информационно-стратегическая готовность личности к межкультурному диалогу», являющийся результатом антропоконструирующего опыта информационно-стратегической деятельности субъекта межкуль-

турного диалога; определена аксиологическая (как формы проявления прогрессивной (диалоговой) субъективизации черт языковой личности, действующей в условиях информационной среды межкультурного взаимодействия) и предметная (как совокупности информационно-познавательных стратегий) сущность данного конструкта;

– разработаны целостные концептуальные основы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу с опорой на теорию информационной картины мира и конвергенцию межкультурного и информационного подходов, межкультурно ориентированную концепцию обучения иностранным языкам в вузе и психолого-педагогические направления развития когнитивно-нравственных ресурсов личности;

– создана и обоснована авторская научно-методическая модель системы подготовки студентов к межкультурному диалогу, обеспечивающая целостное представление процесса развития когнитивно-нравственных ресурсов студентов в условиях взаимодействия с информационной поликультурной многоязычной средой;

– создана и верифицирована методическая система иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, реализуемой в многоуровневой системе высшего языкового образования, на основе 1) радиального расширения (целостность и системность результативно-целевой основы образовательной деятельности), 2) вертикальной преемственности (последовательность этапов и уровней формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу в процессе овладения информационно-познавательными стратегиями), 3) горизонтальной межпредметной интеграции учебных дисциплин с учебной дисциплиной «Иностранный язык», которая обеспечивает дидактический консенсус между родным и иным лингвоэтносоциумами;

– разработана и эксплицирована авторская технология формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу, которая функционирует на основе а) включения субъекта в образовательную

ситуацию информационного моделирования диалогового понимания как базового механизма конструирования концептуального диалога родного и иного лингвосоциумов; б) овладения студентами программой и алгоритмом информационно-стратегической деятельности в ходе осуществления лингводидактических информационных диалогово-конструирующих практик (межкультурных исследовательских, диалоговых и диалогово-созидающих); в) освоения студентами диалогово-конструирующих речевых жанров в ходе осуществления диалогово-конструирующих информационно-познавательных заданий; представлено описание методики диагностики уровней сформированности компонентов информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- определены теоретическая и методологическая основа изучения информационной природы культурно-языкового развития личности как субъекта межкультурного диалога; лингводидактическая наука пополняется характеристикой иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в ее целостной системной проекции;

- разработаны междисциплинарные теоретические основы информационного моделирования межкультурного диалога, описаны его этапы и информационно-познавательная диалогово-конструирующая деятельность субъекта межкультурного диалога; за счет этого усилена методология лингводидактики на новом витке эволюционной информационной трансформации объективной и образовательной реальности;

- выявлены лингводидактические факторы и условия успешной иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу; в теорию и методику обучения ИЯ включена концептуальная константа такой подготовки – информационно-стратегическая готовность студента к межкультурному диалогу, формирование которой происходит в ходе овладения личностью информационно-познавательными стратегиями моделирования межкультурного диалога;

– теоретически обоснована перспективность междисциплинарного взаимодействия межкультурного и информационного подходов применительно к представлению содержания образовательного конструкта «информационно-стратегическая готовность студента к межкультурному диалогу» в ее синхронизации с сущностью иноязычной коммуникативной и, шире, межкультурной компетенций; в лингводидактике уточнен содержательно-целевой компонент системы обучения иностранным языкам в языковом вузе благодаря обоснованию статуса информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу в таксономии целевых компетентностных установок иноязычного межкультурного образования;

– в системном виде представлена научно-методическая модель иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу с особым акцентом на развитие когнитивно-нравственных ресурсов личности; благодаря этому пополняется воспитательный вектор действия теории обучения иностранным языкам;

– введены или конкретизированы понятия «субъект межкультурного диалога», «когнитивно-нравственные ресурсы», «диалоговое понимание», «диалоговый смысл», «культуросообразная инфорема», «антропо- и культуросозидающие лингводидактические практики», «диалогово-конструирующие речевые жанры», расширяющие и систематизирующие понятийно-терминологический аппарат лингводидактики в аспекте обучения студентов информационно-познавательными стратегиям достижения межкультурного диалога;

– определена совокупность критериев и инструментарий диагностики уровней сформированности информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу с учетом мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного параметров, расширяющие контрольно-измерительный и оценочный параметры компонентов методической системы обучения ИЯ.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1) создана и внедрена в практику вузовского языкового образования научно обоснованная система иноязычной информационно-стратегической

подготовки студентов к межкультурному диалогу в совокупности ее научно-методической модели, методической системы и технологии формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу на уровне бакалавриата и магистратуры. В рамках этого разработаны, обоснованы и описаны:

а) лингводидактические условия формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу в контексте междисциплинарной организации учебных дисциплин, включая учебную дисциплину «Иностранный язык» (бакалавриат), а также основной образовательной программы по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (магистратура);

б) рекомендации по организации воспитательной, научно-исследовательской и самостоятельной работы в условиях межкультурно направленного языкового образования в вузе;

в) новые виды лингводидактических практик, актуализирующих опыт информационно-стратегической деятельности личности по информационному моделированию межкультурного диалога и (само)развитию когнитивно-нравственных ресурсов (информационно-познавательных стратегий): межкультурные исследовательские практики, межкультурные диалоговые практики, межкультурные диалогово-созидающие практики;

г) разработан новый вид информационно-познавательных диалогово-конструирующих заданий, направленных на освоение студентами информационно-познавательных стратегий конструирования информационной платформы диалогового понимания между родным и иным лингвоэтносоциумами;

2) осуществлена практическая реализация концептуальных основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в форме научно-методического обеспечения процесса формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу в языковом вузе, включающего:

а) на научно-методологическом уровне: монографии и методологические вебинары, рекомендации по организации межкультурно ориентированной воспитательной, научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов языкового вуза;

б) на программно-дидактическом уровне: модификацию учебных курсов для студентов бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Филология», разработку и реализацию основной образовательной программы магистратуры «Дидактика межкультурной коммуникации» по направлениям подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование»;

в) на уровне учебно-дидактических материалов: совокупность учебно-методических пособий для организации обучения иностранному языку с целью реализации системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу;

3) разработан комплекс количественных и качественных способов оценивания уровней овладения студентами информационно-стратегической готовностью к межкультурному диалогу, включая критерии оценивания межкультурно направленных лингводидактических практик и методики измерения компонентов формируемого качества.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе вуза в преподавании практических дисциплин: «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения», «Практикум по межкультурной коммуникации», дисциплин по выбору, при подготовке теоретических курсов по теории межкультурной коммуникации, методике межкультурной лингводидактики, при разработке основных образовательных программ высшего образования по направлениям подготовки: «Лингвистика», «Филология», «Педагогическое образование» (уровни бакалавриата и магистратуры), при написании выпускных квалификационных работ, магистерских и кандидатских диссертаций по смежным проблемам, при разработке учебных и учебно-методических пособий, научных монографий и др.

Разработанные концептуальные основы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу могут послужить базой для исследования динамики культурно-языкового развития личности в условиях информационной трансформации образования, для выявления особенностей и прогнозирования развития когнитивно-нравственных ресурсов личности в процессе обучения ИЯ, для разработки информационно-когнитивных технологий получения межкультурно значимых знаний средствами иностранного языка.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Концептуальным фактором обеспечения системности иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу является совокупность *взаимосвязанных и взаимообусловленных философско-методологических, теоретических и методических основ*, которые направлены на выявление, усиление и системную реализацию возможностей межкультурно направленного иноязычного образования в языковом вузе (на уровне целей, принципов, содержания, средств и результата) в развитии *когнитивно-нравственных ресурсов личности* в процессе межкультурного диалога в информационном поликультурном многоязычном мире. Осуществление данной цели способствует реализации аксиологических основ российского образования в ходе решения проблем поддержки ценностей многонационального российского общества и обеспечения информационной межкультурной и лингвистической безопасности личности средствами обучения иностранным языкам на уровне системы высшего языкового образования.

2. Системообразующей основой иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов языкового вуза к межкультурному диалогу, определяющей ее цель, содержание, средства и результат, является *информационно-стратегическая готовность студентов к межкультурному диалогу*. Она представляет собой совокупность формируемых у студентов *информационно-познавательных стратегий* как актуализаторов когнитивно-нравственных ресурсов личности (культуросообразных, языковых и нравственных знаний,

навыков, умений, ценностей, качеств и отношений) в ситуации достижения межкультурного диалога в информационной среде иноязычного межкультурного взаимодействия. Данный образовательный конструкт отражает становление и развитие языковой личности как субъекта межкультурного диалога при овладении совокупным содержанием компонентов информационно-стратегической готовности: мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного. Процесс овладения этой готовностью определяется всем ходом и содержанием информационно, когнитивно и нравственно обогащенного межкультурного иноязычного образования студентов в языковом вузе. Информационно-стратегическая готовность студентов к межкультурному диалогу как синергетически объединяющий элемент универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника языкового вуза обеспечивает актуализацию информационно-стратегической деятельности субъекта, направленной на решение задачи достижения межкультурного диалога в информационном поликультурном многоязычном мире.

3. *Философско-методологической основой* построения системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу выступают теоретически обоснованные *характеристики межкультурного диалога*: а) *онтологические* (диалоговое понимание, ситуация событийности и посредничества), определяющие сущность информационно-стратегической деятельности субъекта межкультурного диалога; б) *антропосоцидающие* (когнитивно-нравственные ресурсы субъекта межкультурного диалога как основа его эффективного саморазвития в информационном поликультурном многоязычном мире и конструирования диалоговой реальности в нем); в) *информационные* (информационный образ межкультурного диалога, включающий информационную поликультурную многоязычную среду, информационные процессы, объекты, явления и новый антропологический тип, актуализирующийся в субъекте межкультурного диалога).

4. *Теоретической основой* построения системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу высту-

пают следующие основания: а) образ субъекта межкультурного диалога, представленный конфигурацией когнитивно-нравственных ресурсов личности, актуализируемых в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога; б) синергичное состояние аксиосферы межкультурно направленной лингводидактики, чья совокупность ценностных ориентиров («язык», «культура», «речь», «мышление», «взаимодействие», «личность») дополняется цивилизационно значимой научной аксиологической координатой «информация»; в) конвергенция межкультурного и информационного подходов, которые в своем согласовании усиливают корпус культуросообразных подходов к формированию субъекта межкультурного диалога. *Научно-дидактическая система иноязычной информационно-стратегической подготовки к межкультурному диалогу студентов языкового вуза* – это целенаправленный процесс становления субъекта межкультурного диалога в ходе формирования его ключевого качества – информационно-стратегической готовности к межкультурному диалогу на основе создания концептуальных основ (философско-методологических, теоретических и методических), обеспечивающих системность реализации данного процесса в языковом вузе.

5. *Методическая основа* системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу реализуется в *методической системе*, ориентированной на формирование информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу, образующими элементами которой выступают:

- *стратегически-ориентирующий блок*, включающий спецификацию информационно-познавательных стратегий, принципы, а также организацию дидактических единиц процесса формирования информационно-стратегической готовности студента к межкультурному диалогу (типология текстов и коммуникативных ситуаций, учебных тем и культуросообразных инфорем), соотносительную с содержанием этапов обучения в рамках данной системы;

- *технологический блок*, реализующий авторскую технологию формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному

диалогу в системе высшего языкового образования. Лингводидактическими механизмами данной технологии выступают: а) универсальные межкультурные методы обучения и специфические лингводидактические практики; б) информационно-познавательные диалогово-конструирующие задания; в) информационно-познавательная программа и алгоритм учебных действий студентов, направленных на информационное моделирование межкультурного диалога на основе реализации диалогово-конструирующих речевых жанров;

– *критерии, уровни и показатели* сформированности информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу, которые позволяют установить факт взаимосвязи процесса формирования данного качества с эффективностью реализации самой системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.

Опытно-экспериментальная база исследования – Удмуртский государственный университет. В процесс опытно-экспериментальной работы были вовлечены студенты Глазовского государственного инженерно-педагогического университета; реализация элементов методической системы проходила на базе Казанского (Поволжского) федерального университета, Нижегородского государственного педагогического университета, Северного (Арктического) федерального университета, Удмуртского государственного аграрного университета.

Общая выборка участников опытно-экспериментального исследования составила 994 человека, среди них 964 студента, 27 преподавателей, 3 эксперта в области межкультурного и иноязычного взаимодействия.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось последовательно в течение пятнадцати лет в четыре этапа (с 2007 по 2022 гг.).

На первом этапе (2007–2010 гг.) осуществлен анализ проблем теории и практики обучения ИЯ в межкультурной лингводидактической перспективе. Проводилось обобщение теоретического и эмпирического материала по проблемам межкультурного языкового образования; сформулирована цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза и определена программа исследования.

На втором этапе (2011–2015 гг.) проведены разработка и описание понятийного аппарата исследования, сконструирована архитектура и содержание системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, конкретизированы элементы методической системы при их апробации в бакалавриате.

Третий этап (2016–2020 гг.) был направлен на апробацию методической системы в бакалавриате и магистратуре, диагностику эффективности ее внедрения с синхронным уточнением концептуальных положений.

На четвертом этапе (2021–2022 гг.) осуществлено обобщение результатов опытно-экспериментального исследования, их количественный и качественный анализ, теоретико-дидактическая интерпретация с последующим обобщением и систематизацией выводов исследования. Происходило дальнейшее внедрение результатов исследования.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационное исследование соответствует следующим пунктам Паспорта научной специальности 5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: а) *пункту 4.* Научные основы проектирования новых методических систем обучения и воспитания по различным дисциплинам, предметам, курсам в соответствии со стратегическими направлениями модернизации отечественного образования в условиях цифровой образовательной среды, а также прогнозирование их развития; б) *пункту 10.* Теоретические основы предметного обучения и принципы его организации на междисциплинарной основе; в) *пункту 20.* Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования; г) *пункту 21.* Развитие информационно-когнитивных технологий получения знаний средствами учебного предмета.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования были изложены и обсуждались в рамках научно-методических заседаний, методологических семинаров и

мастер-классов в институте иностранных языков Московского городского педагогического университета (Москва, 2020-2023); кафедры перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий язык); романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики; теории языка, межкультурной коммуникации и зарубежной литературы; кафедры лингвистической типологии и лингводидактики ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования, иностранных языков и удмуртской филологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет»; международных и всероссийских с международным участием научных конференций «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств» (Ижевск, 2008, 2011, 2016), «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (Москва, 2008), «Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков» (Чебоксары, 2010), «Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития» (Ижевск, 2010), «Социокультурные перспективы преподавания иностранных языков» (Ижевск, 2010), «Иноязычное образование в проблемном поле гуманитарных наук» (Ижевск, 2012), «Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика» (Ижевск, 2013), «Актуальные проблемы обучения языкам для профессиональных и специальных целей» (Казань, 2013), «Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности» (Уфа, 2016), «Экспериментальные исследования языка и речи: билингвизм и многоязычие» (Томск, 2017); международного форума «Международная неделя многоязычия» (Ижевск 2011, 2015, 2016, 2018, 2019, 2021, 2022), международного симпозиума «Образование и межнациональные отношения» (Ижевск, 2011, 2012); участия в работе международной лаборатории с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация» (Ижевск, Уфа, Елабуга, Екатеринбург, Пермь, Кемерово, Санкт-Петербург, Гутув (Германия)), научно-образовательного центра «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» (Ижевск).

Результаты исследования отражены в 69 публикациях автора, 21 из которых относятся к научно-рецензируемым изданиям ВАК (4 работы опубликованы в изданиях, входящих в международные базы цитирования Scopus и Web of Science), пяти монографиях и программе межкультурного воспитания (два издания рекомендованы Министерством образования и науки Удмуртской Республики к применению участниками образовательного и воспитательного процесса в регионе). Автором исследования разработаны основные образовательные программы магистратуры по направлениям подготовки «Лингвистика», «Педагогическое образование», более 20 учебно-методических комплексов и рабочих программ дисциплин по программам специалитета, бакалавриата (профили «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Зарубежная филология») и магистратуры (направления подготовки «Лингвистика», «Педагогическое образование» (иностраный язык)), две образовательные программы дополнительного образования («Теория и технологии обучения иностранным языкам и культурам», «Теория и практика обучения иностранным языкам и иноязычным культурам»). Результаты исследования внедрены в практику обучения с применением четырех авторских учебно-методических пособий.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается непротиворечивостью и доказательностью исходных теоретико-методологических положений, взаимосвязью опорных теоретических постулатов и эмпирического исследования, выбором теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных поставленной цели, обоснованностью междисциплинарной интеграции методологических подходов, основанной на антропосообразных корреляционных векторах, соответствием научной идеи и теоретического проектирования концептуальных положений поставленным исследовательским задачам, длительностью (более 15 лет) исследования с использованием взаимно дополняющих друг друга теоретических и эмпирических методов исследования, соотнесенных с объектом, предметом и гипотезой ис-

следования, положительными результатами опытно-экспериментальной работы и их статистической достоверностью.

Личный вклад автора состоит в том, что в исследовании теоретически обоснованы концептуальные основы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в системе высшего языкового образования; разработана и внедрена в практику методическая система иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу; определены критерии и уровни сформированности информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу; обобщены теоретические основы и антропосообразные практики конструирования информационного пространства допустимого согласования концептуальных пространств родного и иного лингвосоциума; подготовлено целеобусловленное научно-дидактическое обеспечение (основная образовательная программа, рабочие программы дисциплин; учебно-методические пособия, монографии, научные статьи и пр.); проведена опытно-экспериментальная работа, анализ и интерпретация ее результатов.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, четырех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, содержащего 403 наименования (в том числе 30 – на иностранном языке), и приложения.

ГЛАВА 1.**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ**

Особенности объекта и предмета настоящего исследования обуславливают определение его теоретико-методологических основ, которые позволят сделать ряд теоретических обобщений для формирования научного базиса системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу. Данный базис оформляется в ходе анализа, сравнения и систематизации существующих научных концепций, теорий и методологических подходов, касающихся изучения проблем культурно-языкового развития личности в информационном мире, особенностей взаимодействия в нем культурно-языковых сообществ при фокусировке на его прогрессивной форме – межкультурном диалоге. На основе обобщения существующих гуманитарных концепций в решении данных проблем, включающих широкий круг гуманитарных (философских, культурологических, педагогических и др.) гносеологических установок и тесным образом связанных с теорией обучения иностранным языкам, базирующейся на межкультурной парадигме, планируется, во-первых, систематизировать и при необходимости уточнить содержание межкультурной лингводидактической парадигмы (далее – МЛП) в связи с актуальными информационно-цивилизационными установками, во-вторых, определить потенциал процессуального уровня МЛП (подходы, модели и концепции межкультурно ориентированного обучения иностранным языкам) в решении указанных проблем, в-третьих, выделить стратегию «синхронизации» МЛП с информационным научно-познавательным измерением, в-четвертых, охарактеризовать информационные константы изучения проблем культурно-языкового развития личности, в связи с которыми возникает определенная исследовательская установка в выстраивании терминосферы системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.

1.1. Генезис и эволюция межкультурной лингводидактической парадигмы в системе и структуре общей гуманитарной методологии

В целях определения теоретико-методологических основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу мы обращаемся к рассмотрению межкультурной лингводидактической парадигмы (далее – МЛП) как части гуманитарной методологии и фундаментальной основы межкультурно-ориентированной теории и практике обучения иностранному языку (далее – ИЯ), её анализу как целостной системы познавательных установок в отношении современных проблем культурно-языкового развития личности в условиях информационных трансформаций поликультурного многоязычного мира и межкультурного взаимодействия.

В задачи данного параграфа входит:

- характеристика гуманитарной методологии как онтологического основания объективного познания объективной, образовательной и лингводидактической реальности;

- изучение сущности МЛП как познавательной модели научного исследования проблем культурно-языкового развития человека поликультурного многоязычного мира, обеспечения его межкультурной стабильности;

- систематизация МЛП в ходе характеристики и уточнения содержания её философского, предметно-познавательного и процессуального уровней в ракурсе обозначенных выше проблем.

Современный этап развития лингводидактики связан с глубоким всепоглощающим проникновением гуманитарной методологии, сложившейся в результате научного осмысления проблем развития человека в проекциях различных направлений гуманитарного знания, признании множественной обусловленности человеческой природы и человеческого существования (И. Л. Бим, Е. В. Бондаревская, А. Г. Бермус, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, В. А. Маслова, Е. И. Пассов, В. А. Слостенин, Е. Г. Юдин и др.). С позиции гуманитарной методологии ядром научно-образовательной деятельности стано-

вится человек в его целостности как субъект собственной деятельности, жизни, культуры и истории [Бондаревская, 2013, с. 157]. Гуманитарная методология в образовании тесно связана с гуманистическими идеями, которые имеют глубокие корни и давние традиции со времен Древней Греции и знаменитого высказывания Пифагора «Человек – мера всех вещей», эпохи Возрождения и до наших дней (М. Лютер, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, М. Монтессори, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, И. С. Якиманская и др.).

В основе гуманитарной методологии современности находится гуманистическая концепция, представленная в работах Ш. Бюлера, С. Джурады, С. Коэна, А. Маслоу, Р. Мэя, Г. Олпорта, К. Роджерса, П. Р. Саркар, В. Франкл, Э. Эриксона и др. В настоящий момент существует достаточное количество научно-прикладной литературы, рассматривающей данные теории. В силу этого мы подробно не останавливаемся на их экспликации, принимая достигнутые в этой области результаты как данность. Реализация идей гуманитарной методологии в межкультурном языковом образовании в значительной степени обеспечивается антропологическими, аксиологическими, культурологическими и коммуникативными парадигмальными измерениями.

В центре *антропологического парадигмального измерения* находится человек, что позволяет обнаружить и реализовать в теории и практике обучения иностранным языкам закономерности антропосообразного построения образовательных моделей и лингводидактических практик. Данные закономерности связаны с взаимообусловленностью развития природы и человека, развития общества и человека, законосообразность антропосоздающей деятельности, которая заключается в постоянном саморазвитии внутреннего и внешнего потенциала человека [Максаков, 2007]. Обобщив ряд работ [Бондаревская, 2013; Коряковцева, 2016; Обдалова, 2014; Постмодернизм, 2020 и др.], посвященных рассмотрению аспектов реализации антропосообразных установок, в том числе в межкультурно-ориентированной теории и практике обучения ИЯ, мы выделя-

ем следующие «антропоразмерные» приоритеты решения научно-прикладных проблем в сфере межкультурного языкового образования:

– рассмотрение человека как целостного организма в единстве его внутреннего содержания и особенностей его взаимодействия с окружающим поликультурным многоязычным пространством, а также с позиций их неизменного обоюдного взаимовлияния;

– изучение ведущих мотивов человеческого бытия в поликультурном многоязычном мире, связанных с процессами самосозидания и самореализации, фундаментом которых служат практики культурного самопознания, культурной самоидентификации и индивидуального саморазвития как представителя родной, общегосударственной и мировой культуры;

– исследование способов формирования внутреннего потенциала личности, раскрывающегося в ее интеллектуально-нравственных ресурсах, которые позволяют человеку самостоятельно решать разнообразные стандартные и нестандартные проблемы жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире; при этом одним из фундаментальных источников развития данных ресурсов служит межкультурное взаимодействие;

– рассмотрение образовательного процесса как практики гуманитарного проектирования межкультурной стабильности в ходе межкультурной социализации обучающихся, результирующей в освоении ими способностей, внутренней готовности, ценностных приоритетов и индивидуальных личностных качеств, необходимых для эффективной жизнедеятельности в стремительно развивающемся многополярном мире, в прогнозировании опережающих моделей своего развития и совершенствования существующих личностных ресурсов (духовно-нравственных, интеллектуальных, творческих, коммуникативных и др.), в овладении практическими способами активного познания проблемного поля поликультурной многоязычной действительности.

Аксиологическое парадигмальное измерение с ведущей исследовательской доминантной «ценность» приводит к экспликации ценностных аспектов философско-педагогического познания, его человеческого измерения, принци-

пов, а через них гуманитарной человеческой сущности в целом [Сластенин, 2004, с. 103]. В лингводидактике данное измерение получило свое развитие в том, что необходимо формировать у обучающихся средствами иностранного языка и иноязычной культуры ценностные ориентации, гуманитарные ценности, мотивы и личностные позиции [Гальскова, 2012, с. 7]. Аксиологический подход в формате научной рефлексии позволил определить аксиосферу лингводидактики, что имело исключительное значение для систематизации ее ключевых констант и послужило существенным шагом на пути к фундаментализации теории и практики обучения иностранным языкам.

Культурологическое парадигмальное измерение в лингводидактике означает реализацию многоаспектного, многоуровневого феномена «культура» в научно-образовательной действительности. Ключевой стратегией данного измерения становится ведущая роль культуросообразного компонента в обучении и воспитании личности, а в процессуальной проекции языкового образования означает освоение учащимися культурного многообразия, приобретение ими опыта межкультурного взаимодействия, что требует апеллирования к соизучению на паритетных началах родной, региональной, общегосударственной, иноязычной и мировой культуры, к изучению их содержательных компонентов (ценностей, убеждений, моделей поведения), связанных с ними когнитивных, психологических, прагматических и других аспектов (Н. И. Алмазова, Г. В. Елизарова, Е. И. Пассов, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева и др.).

Коммуникативное измерение предполагает моделирование системы коммуникативного языкового образования [Сафонова, 2017], включающего подсистему подготовки обучающихся к различным видам и формам межкультурного иноязычного общения в ходе овладения аудированием, чтением, говорением и письмом (А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева, А. Н. Утехина и др.). Поскольку межкультурная коммуникация имеет сложную кодифицированную архитектуру, что отражено в работах С. Г. Воркачева, В. И. Карсика, О. А. Леонтович, С. Г. Тер-Минасовой, А. П. Садохина и др., то это обусловило разработку образовательных моделей, направляющих обучающихся на изуче-

ние культурно специфических особенностей партнера по межкультурной коммуникации, устойчивых модусов речепользования, когнитивно-коммуникативных стилей поведения, дискурсивных практик и др. (Н. И. Алмазова, О. А. Обдалова, С. К. Гураль и др.).

Таким образом, в настоящий момент в лингводидактике как науке в полной мере реализуются идеи гуманитарной методологии, исходя из которых представляется возможным вывод о том, что генеральное предназначение, целеобусловленность современной лингводидактики следует рассматривать не столько в дискретных параметрах подготовки личности к межкультурной коммуникации, освоению родной и иноязычной культур, овладению иноязычной речевой деятельностью, сколько в приоритете подготовки личности к жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире. Все это предполагает овладение умением жить вместе, научиться развивать свои когнитивно-нравственные ресурсы в ходе постоянного поиска решений глобальных и локальных проблем мира, саморазвиваться, то есть сформировать индивидуальный потенциал в отношении себя, других и в отношении своей деятельности (И. А. Зимняя, В. И. Байденко и др.).

В связи с наметившимися тенденциями в научной литературе последних лет постепенно формируется *диалоговое измерение языкового образования* с его (измерения) целеустанавливающим ориентиром на формирование способности и готовности личности к межкультурному диалогу. Это измерение подлежит научной рефлексии в рамках межкультурной лингводидактической парадигмы¹, которая сфокусирована на решении комплексной проблемы культурно-языкового развития человека в поликультурном многоязычном мире [Гальскова, 2009; Гурулева, 2021; Коряковцева, 2020; Суворова, 2014; Тарева, 2014, 2016, 2017а, 2017б, 2018, 2019, 2021; Языкова, 2022].

МЛП является относительно новой исследовательской моделью, нацеленной на осмысление проблем развития поликультурного мира и решения во-

¹ В настоящем исследовании мы придерживаемся хрестоматийного определения парадигмы научного знания как фиксации совокупности признанных научных достижений, представляющих научному сообществу модель постановки проблем и их решений [Кун, 1975, с. 17].

просов подготовки человека к жизнедеятельности в условиях глобального конгломерата культур. По мнению Н. Д. Гальсковой, данная парадигма рассматривается как новая онтология современного языкового образования, «поскольку обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком» [Гальскова, 2006, с. 56].

Соответственно этому МЛП представляет собой межкультурно ориентированную познавательную модель, исследовательский подход решения проблем подготовки человека к жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире (Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова, С. Л. Суворова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, И. И. Халеева, А. В. Щепилова, Н.В. Языкова и др.).

Как удалось установить, формирование и развитие данной парадигмы как научной модели решения принципиальных теоретических и прикладных задач культурно-языкового развития человека в лингводидактике обусловлено рядом причин. К ним мы относим:

- утверждение многоаспектной рефлексии исследователями растущего многообразия гносеологических форм и установок в изучении способов формирования личности, способной и готовой к жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире;

- фиксацию чрезвычайно широкой интегративности в изучении процессов культурно-языкового развития личности, обусловленной междисциплинарностью² и плюрализмом научно-теоретических основ межкультурного языкового образования и возникающими в связи с этим множественными представлениями об исследуемых явлениях и процессах в его недрах;

- создание определенного канона (методологии) научно-образовательной деятельности, позволяющего соотносить разнообразные межкультурно ориен-

² Нами установлено, что в ядро междисциплинарных исследований в межкультурном языковом образовании входит не менее 18 научных направлений, включая философию, философскую антропологию, культурологию, историю, этнографию, психологию, этнопсихологию, когнитивную психологию, психологию понимания, социальную психологию, лингвистику, когнитивную лингвистику, психолингвистику, лингвокультурологию, коммуникалистику, теорию межкультурной коммуникации, педагогику, лингводидактику и др.

тированные научные исследования³ с целью построения адекватных межкультурно направленных образовательных моделей и лингводидактических практик;

– намечающуюся гармонизацию терминологического пространства межкультурно ориентированных образовательных исследований⁴, выработку соответствующего метаязыка (пока подвижного, допускающего варианты толкования феномена, но имеющего единое ядро значения) на основе выделения межкультурной лингводидактической аксиосферы, что обеспечивает качественное развитие межкультурного языкового образования.

Научная рефлексия данных причин приводит нас к необходимости систематизировать сущностное содержание МЛП, которое позволит в дальнейшем выделить ведущую научную установку в создании системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, определить ее теоретические положения, методологические контуры и условия реализации. По мнению Е. С. Кубряковой, парадигма охватывает три ведущих звена: установочно-предпосылочное, предметно-познавательное, процедурное [Кубрякова, 1995, с. 167-171]. В этой связи рассмотрение концептуальных основ МЛП целесообразно провести на основе анализа ее трех взаимосвязанных структурно-содержательных уровней, а именно:

– *философского уровня*, репрезентирующего философско-образовательные установки организации научно-исследовательской деятельности, базирующихся на межкультурной парадигме;

– *предметно-познавательного уровня*, определяющего ключевые категории и научно-познавательные единицы данной парадигмы;

³ Например, в каждой новой работе или статье по проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции исследователи пытаются дать свое определение данного термина (ср. [Гальскова, 2006; Тер-Минасова, 2008; Сысоев, 2003] и др.).

⁴ В частности, в лингводидактической научной литературе представлено несколько терминологических определений прототипа «личности-цели» межкультурного языкового образования: «вторичная языковая личность» (И. И. Халеева), «би/поликультурная личность» (Н. В. Языкова), «межкультурная личность» (А. Л. Бердичевский), «би/полилингвальная личность» (А. А. Колесников) и др.

– *процессуального уровня*, представляющего собой синтез существующих методов и функциональных стратегий моделирования и организации научно-образовательной деятельности в межкультурном языковом образовании.

Прежде чем приступить к рассмотрению данных уровней МЛП, считаем логичным выделение её ведущего проблемного ориентира на основе представленных выше гуманитарных методологических установок теории и практики обучения ИЯ. Данный ведущий и одновременно универсальный ориентир связан с решением проблемы культурно-языкового человека в поликультурном многоязычном мире. Культурно-языковое развитие представляет собой область «пересечения» языка и культуры в континуальном становлении вторичной языковой личности [Гальскова, 2012; Поскребышева, 2004; Фурманова, 1994], в ходе которого (развития) личность приобретает способность и готовность к адекватному межкультурному взаимодействию, осваивает культуры и языки, овладевает актуальными способами своего саморазвития в условиях поликультурного многоязычного мира. Обращение к философско-педагогическим идеям М. С. Кагана о «человеке целостном», в которых раскрывается диалектическая связь процессов «культурации» и «социализации» индивида (цит. по: [Власенко, 2011, с. 9]), и их предметная интерпретация в настоящем исследовании позволяют говорить, что культурно-языковое развитие является результатом взаимосвязанных и взаимозависимых процессов культурного самоопределения и межкультурной социализации⁵. Данная многоплановая природа культурно-языкового развития человека выражается в понятии культурно-языковой личности, которая, подчиняясь научным канонам лингводидактики, соотнесена с её фундаментальным методологическим концептом «(вторичная) языковая личность». В настоящем исследовании данный концепт приобретает динамические, информационно обусловленные формы своей экспланаторности, что означает

⁵ Следующие определения мы принимаем в качестве рабочих терминологических единиц:

– *культурное самоопределение*: это «осознание личностью своего места в спектре культур и целенаправленную деятельность на причисление личностью себя к той или иной культурной группе» [Сысоев, 2003, с. 41];
 – *межкультурная социализация* как одна из форм вторичной социализации личности, представляет собой многогранный процесс усвоения опыта жизни в поликультурном многоязычном мире и межкультурных взаимоотношений, на основе которых человек способен жить совместно с представителями других культурно-языковых сообществ и осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие [Гальскова, 2006; Яковлева, 2010а, 2010б].

особое внимание при рассмотрении сущностного содержания МЛП к уточнению и дополнению её научно-методологических констант, позволяющих охарактеризовать закономерности, условия и факторы развития сущностных сил языковой личности в условиях межкультурного взаимодействия в информационном поликультурном многоязычном мире. Приступим к рассмотрению указанных выше уровней МЛП.

1. *Философский уровень МЛП.* Смыслом и целью отечественного межкультурного языкового образования является созидание человека культуры, способного и готового к межкультурному общению и межкультурному диалогу. Данный целевой ориентир в полной мере подкрепляется базовыми установкам рассматриваемой парадигмы, к которым относится признание антропоцентричности, деятельностной и системной природы языка и речи, взаимосвязи и взаимообусловленности культуры, языка и сознания человека [Гальскова, 2009; Суворова, 2014; Сысоев, 2009; Тарева, 2021а; Шамов, 2014; Языкова 2022].

В настоящее время накоплена достаточно полно разработанная философско-концептуальная база в научно-методологическом осмыслении культурно-языкового развития личности, которая основывается на глубоких исследованиях отечественных ученых. К ней (базе) следует отнести лингвофилософскую концепцию диалога культур М. М. Бахтина, в которой диалог является особым способом бытия, (само)развития и (само)презентации человека, способного понимать самого себя через диалог с другим; культурно-историческую концепцию развития психики человека Л. С. Выготского, репрезентирующую механизмы развития сознания индивида (*восприятие – понимание – осознание – интерпретация*) под влиянием ведущих факторов его культурно-исторического социогенеза и утверждающую роль, значение и участие среды в формировании и развитии сознания человека культуры; концепции зарубежных ученых (G. Auernheimer, M. Bennett, M. Byram, Y. Hunfeld, A. Knapp-Potthoff, C. Kramersch, S. Savignon, и др.).

В настоящее время в лингводидактических исследованиях происходит выделение *коммуникативно-диалогового априори* в изучении проблем культур-

но-языкового развития личности [Гальскова, 2006; Сафонова, 2017, 2018б; Сысоев, 2003, 2018; Тарева, 2014, 2019], предопределяющего «диалогический ракурс» осмысления проблем культурно-языкового развития личности в соотношении с изменением подходов к дидактическому изучению проблем межкультурного взаимодействия, возникающих под влиянием внешних геополитических, социально-экономических и общественных факторов. Для лингводидактики диалог культур утвердился в статусе важнейшей идеологемы, которая предопределяет инновационное измерение классических параметров методики обучения иностранным языкам [Тарева, 2019, с. 80]. В этой связи видится значимым расширение концептуальных границ МЛП за счет привлечения в её философско-методологическое ядро концепций, позволяющих определить теоретическую основу разработки системы иноязычной информационно-стратегической подготовки личности к межкультурному диалогу.

Первоначально обратимся к рассмотрению философско-педагогических идей М. С. Кагана с акцентуацией его трактовки феномена «межкультурный диалог». В частности, российский философ сформулировал понятие собственно диалога культур как «отношения культуры к культуре как к равноправной, равноценной при ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, в ее уникальности» [Каган, 1988, с. 213]. Ученым выделены уровни межкультурного диалога (полноценный, утилитарный и псевдиалог) [Там же], которые позволяют исследовать с лингводидактической точки зрения не только его идеальную форму – взаимопонимание, но и случаи, связанные с полным или частичным непониманием партнеров. Действительно, межкультурный диалог как процесс и результат межкультурного взаимодействия⁶ является весьма неопределенным, концептуально, семиотически, семантически, коммуникативно разновекторным сложным процессом с не вполне предсказуемым результатом, поскольку влияние родной и взаимодействующей культур

⁶ На основе междисциплинарного анализа понятия «межкультурное взаимодействие» мы принимаем следующее его определение – это процесс непосредственного или опосредованного *содействия* субъектов как представителей различных культурно-языковых сообществ, обусловленного различными культурно-концептуальными и культурно-коммуникативными системами, порождающее возникновение определенных коммуникативных взаимообусловленных связей между его участниками.

настолько многоаспектно, глубоко и разносторонне, что участники межкультурного взаимодействия не всегда могут быстро актуализировать то или иное культурно обусловленное знание, проявить необходимую для данного момента межкультурную способность или умение. Очевидно, что в таком случае успешность диалога культур зависит от внутренних, долговременных, гибких и динамичных свойств личности, то есть определенной готовности к его достижению, поскольку межкультурный диалог – это диалог «Своего» и «Другого» во внутреннем мире отдельного человека (М. М. Бахтин), а затем в готовности сконструировать событийную реальность на основе определенных способов деятельности (М. С. Каган).

Философско-педагогические идеи М. С. Кагана представляют большие возможности для дальнейшего развития теории и практики обучения ИЯ, базирующихся на межкультурной парадигме. В частности, отечественный философ обращает внимание на фундаментальное различие понятий «коммуникация» и «взаимодействие» как форм отношения людей, в том числе представителей различных культур: коммуникация представлена как «чисто информационный процесс передачи некоторой информации, которую получатель должен принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствие с этим поступать». Взаимодействие имеет «практический, материальный, информационный и духовный характер, являясь более сложным процессом межсубъектного общения, в котором принимают участие собеседники и соучастники общего дела – диалога культур» [Каган, 1988, с. 144]. Проведенная понятийная дифференциация позволяет четко разграничить два параллельно существующих в межкультурно-направленной лингводидактике термина «межкультурная коммуникация» и «межкультурное взаимодействие». Если первый термин определяется при фокусировке на элементарный обмен знаниями и информацией о культуре, ее понимании и коммуникативном действии сообразно данному пониманию, то в термине «*межкультурное взаимодействие*» мы находим субъекта, который является носителем определенной информационной, познавательной и духовно-нравственной культуры, образуя фокус общения в пространстве

событийной реальности как диалога культурно-концептуальных смыслов, ценностей, убеждений, моделей и норм поведения.

Если следовать данной логике изложения, то представляется возможным зафиксировать два важных понятия настоящей работы: «*субъект межкультурного диалога*» и «*готовность к межкультурному диалогу*», которые постепенно концептуализируются в методологии межкультурного языкового образования (Н. Ф. Коряковцева, О. А. Обдалова, А. В. Соболева, Е. Г. Тарева и др.).

При анализе событийной реальности мы обратились к концепции глобального ко-эволюционизма русских философов (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, А. С. Чижевский, Д. С. Лихачев, Н. О. Лосский, Н. К. Рерих и др.), в которой одним из ключевых положений выступает принцип *конвергенции*. Конвергенция (от лат. «convergero» – приближаюсь, сближаюсь, схожусь) как методологический принцип гуманитарных и естественных наук раскрывается в идее диалога различных познавательных установок, в стратегическом способе решения внешних и внутренних системных проблем.

Данный принцип мы используем в двух направлениях научно-исследовательского поиска. Во-первых, смысл функционирования данного принципа при рассмотрении МЛП может означать согласование существующих в ее методологическом корпусе культуросообразных подходов на основе их конструктивного синтеза, выделения общих и специфических свойств при фокусировке на формировании способности и готовности личности к межкультурному диалогу. Данный принцип предоставил возможность определить ценностно-смысловые основания межкультурного языкового образования, базирующиеся на сопрягаемой концептуализации следующих явлений: родной и иной язык, родная и иная культура, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, межкультурный диалог, культуросообразная информация и субъект межкультурного взаимодействия. Данные ценности являются по сути своей «первосмыслами» (Вл. Соловьев), на основе которых возможно формирование фундаментального онтодидактического ядра конструирования содержания межкультурного языкового образования, поскольку внешнее многообра-

зие реальности базируется на ее внутреннем единстве [Хуторской, 2007, с. 73]. Соответственно, существующие разновекторные подходы и модели развития личности, способной и готовой к осуществлению межкультурного диалога, могут быть объединены в методологический корпус МЛП на основе динамической взаимосвязи данных первоэлементов.

Сказанное полностью коррелирует с положением концепции русского космизма о «многоцентричности», что означает отсутствие в задаваемых объектах содержания объективно главного объекта познания; любой объект способен вывести познающего его человека к основам бытия [Там же]. Отсюда следует вывод о необходимости паритетного присутствия родной, региональной, общегосударственной, иноязычной и общемировой культур как объектов познания, позволяющих личности изучать поликультурный многоязычный мир, причем каждый обучающийся имеет возможность выстроить свою модель или методологию их познания и согласования.

Во-вторых, экспликация принципа конвергенции в ход настоящего исследования предоставляет возможность охарактеризовать межкультурный диалог как процесс синергического со-развития культурно-языковых сообществ. В этом смысле диалог культур рассматривается нами как способ существования современного мира (А. П. Огурцов), как процесс установления взаимопонимания внутри единства многообразия (Вл. Соловьев), как метод познания и самопознания (В. И. Вернадский, П. А. Флоренский), как способ творческого развития человека и всей Вселенной (Н. А. Бердяев), как способ достижения гармонии внутри человека и всего мира (Е. И. Рерих). Эти идеи предполагают рассмотрение диалога культур как процесса и результата разумного сочетания общечеловеческих и культурно-специфических ценностей и норм, многостороннего (с позиции нескольких культур) познания поликультурной действительности. Не интеграция как объединение или создание единства, которые отчасти являются причиной нивелирования культурной идентичности и культурного многообразия, а конструктивный синтез и согласование (конвергенция) индивидом норм и

ценностей родной и иной культуры позволяют развиваться межкультурному диалогу.

Третьей философской концепцией, позволяющей расширить методологический корпус МЛП, служит теория коммуникативно-консенсуального дискурса Ю. Хабермаса [Хабермас, 2011]. Согласно данной теории Диалог рождается, если язык общения не сводится к семантике языковой картины мира, а осуществляется как коммуникативная практика познания и рефлексии субъектов, участвующих и действующих в дискурсах, решающих проблему поиска истины – *диалогового понимания*. Диалоговое понимание имеет форму теоретического дискурса, который включает различные уровни моделирования диалоговых связей между общающимися на основе интерпретации, аргументации, нравственно-мировоззренческой оценки [Там же]. Отсюда выделяется существенная научно-познавательная единица МЛП – *диалоговое понимание* как процессуальное звено достижения межкультурного диалога и как объект познавательной деятельности личности (данное понятие будет рассмотрено в п. 2.1. настоящей работы).

Анализ концепции Ю. Хабермаса подводит к выводу о том, что индивид, участвующий в межкультурном взаимодействии, является *актором межкультурного диалога*, то есть личностью, способной познавать и оценивать свой жизненный мир и жизненный мир партнера по общению, устанавливать взаимосвязи между концептуально-коммуникативными мирами родной и иной культуры. Триединство концептов «*мысль – моральное знание – действие*» [Хабермас, 2011] образуют сущностные характеристики субъекта межкультурного диалога, чья деятельность разворачивается в пространстве дискурса, направленного на решение проблемы диалогового понимания в ходе координирования культурно-концептуальных жизненных миров субъектов общения.

Обобщение представленных концепций позволяет сделать вывод о том, что достижение межкультурного диалога является целенаправленной деятельностью личности по конструированию диалоговой реальности на основе познавательных процедур и нравственной оценки, что служит основанием для созда-

ния пространства допустимого согласования и сближения концептуальных и коммуникативных миров родного и иного культурно-языкового сообщества. Актором моделирования данного пространства является субъект, который использует весь доступный для этого интеллектуально-нравственный потенциал. Все это предоставляет возможности для расширения и углубления концептуального ядра МЛП, обосновывая идеи формирования готовности личности к межкультурному диалогу, формирования фундаментального ядра содержания межкультурного языкового образования, а также развития новых лингводидактических практик, актуализирующих процессы (само)познания, (само)развития и самоидентификации в ходе овладения личностью деятельностью по достижению межкультурного диалога.

2. Предметно-познавательный уровень МЛП. Для данной парадигмы, имеющей комплексный многоаспектный характер, важно не только рассмотрение ее философских оснований. Существенным является также экспликация предметного контура межкультурно направленных исследований, к которым закономерно отнести категории и научно-познавательные единицы, позволяющие исследовать проблемы культурно-языкового развития человека. Формирование предметно-познавательного уровня МЛП связано с ее образовательной проблематикой, к которой следует отнести развитие системы межкультурного языкового образования и воспитания, конструирование межкультурной многоязычной образовательной среды, формирование межкультурной коммуникативной компетенции личности и др. Сообразно решению данных образовательных проблем сформулированы ведущие принципы межкультурного языкового образования: принцип диалога культур, принцип лингводидактической культуросообразности, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип интегративности и культурной вариативности, принцип культурной рефлексии, принцип эгалитарности, принцип познания и учета ценностных универсалий и др. [Сафонова, 2014; Сысоев, 2009; Тарева, 2014].

В философско-педагогических работах М. С. Кагана [Каган, 1974] развивается мысль о том, что условием формирования и развития целостности чело-

века является диалектическая сопряженность двух процессов: *культурации* (приобщение индивида к культуре, что в контексте МЛП может рассматриваться как культурное самоопределение) и *социализации* (превращение индивида в носителя общественных отношений, выполняющего определенные социальные роли, что в контексте МЛП означает межкультурную социализацию вторичной языковой личности и освоение роли субъекта межкультурного диалога).

Действительно, первым фундаментальным вопросом теории и практики обучения ИЯ, базирующихся на межкультурной парадигме, является формирование культурного самоопределения личности, связанного с осознанием индивидуальной культурной идентичности [Сысоев, 2003]. Конструкт «культурная идентичность»⁷ является основой сохранения ценностного ядра любой национальной культуры и одновременно концептуальным стержнем, отправной точкой осуществления межкультурного взаимодействия. Культурная идентичность в своем основании эксплицирует приверженность личности определенной культуре, а также ее (культуры) отличность от другой, что позволяет личности понимать другую культуру через осознание культуры родной. Столкновение с незнакомым, отличным от себя инициирует процессы (само)познания и (само)понимания, определения личной траектории развития и установления баланса между «вселенским» и индивидуальным, между необходимостью придерживаться определенных правил и свободой выбора. Несмотря на сложность и противоречивость, по сущностному своему смыслу понятие идентичности всегда отсылает к формам и практикам, благодаря которым человек обретает отчетливую различность в действительности и в то же время включается в многообразные связи с другим, входит в сообщества, наделяется социальной данностью [Предовская, 2009, с. 4]. Следующей ступенью культурно-языкового развития личности является межкультурная социализация, под которой, как

⁷ Онтология поликультурного общества как пространства существования и взаимодействия разнообразных культурных сообществ, традиционно связывается с базовой внутренней потребностью каждой культуры в формировании культурной идентичности ее отдельного представителя [Мацумото, 2012, с. 69-71]. В теории межкультурной коммуникации культурная идентичность представляет собой осознанное принятие человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимание своего «Я» с позиции тех характеристик, которые приняты в данном обществе, самоотождествление себя с образцами именно этого общества [Садохин, 2005, с. 65].

правило, понимается процесс развития личности в ходе приобщения ее к иным культурам [Яковлева, 2010б, с. 354], процесс приобщения подрастающего поколения к определенной системе ценностно-смысловых отношений, которая принята в том или ином лингвоэтносоциуме на конкретном историческом этапе его развития [Гальскова, 2012, с. 3].

Сегодня понимание данного процесса требует своего уточнения, которое возможно на основе рассмотрения понятия «межкультурный диалог» как ключевого элемента образовательного процесса межкультурно ориентированной лингводидактики. *Межкультурный диалог* в лингводидактике – это процесс, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием [Сафонова, 2014]. Во многом данное определение соотносится с его общемировым представлением, а именно: «межкультурный диалог – это процесс открытого и уважительного обмена мнениями отдельных лиц и групп различных этнических, культурных, религиозных и языковых происхождения и традиций в духе взаимопонимания и уважения» [Weissbuch, 2008, с. 16]. Межкультурный диалог становится ценностью, политико-культурным приоритетом, конструктивной философией жизни современного общества и рассматривается в лингводидактике как наиболее приемлемая форма межкультурного взаимодействия (Е. Г. Елизарова), как активный процесс интеграции общецивилизационного, общерегионального и национального (Н. Д. Гальскова), как инструмент мягкой силы развития человека поликультурного и многоязычного мира (Е. Г. Тарева), как сознательно избираемая позиция личности, позволяющая противостоять межкультурным конфликтам (П. В. Сысоев).

К значимым характеристикам межкультурного диалога относятся: открытый и уважительный обмен мнениями между индивидами и группами, принадлежащих к различным культурам; смысловая равнозначность участников диалога; плюрализм различных мнений; открытость иным взглядам и позициям;

гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равнозначность [Межкультурное иноязычное образование ..., 2014, с. 42]. Цель такого диалога заключается в доступности понимания различных мировоззрений, укреплении сотрудничества и свободы волеизъявления, содействии развитию и изменениям людей и в поощрении толерантности и уважения к другим [Weissbuch, 2008, с. 16].

Доступность понимания в образовательных координатах становится возможной благодаря освоению и реализации личностью различных форм медиативного процесса как комплексного вида концептуально-понятийного, текстообразующего и коммуникативного вида деятельности [Council of Europe, 2016]. Данный вид деятельности позволяет рассматривать субъекта межкультурного диалога в роли посредника, который целенаправленно создает диалоговые связи между представителями культурно-языковых сообществ. В настоящий момент в отечественной лингводидактике предпринимаются попытки описания медиативной деятельности личности, затрагивающей форму общения (переключение между языками, стилями и регистрами коммуникации и т.п.), содержание общения (объяснение содержания сообщения другому, интерпретация сообщения, его критическая оценка, посредничество в формировании общей концептуальной платформы общения, общих идей, решений и т.п.), форму организации коммуникации (модерация или фасилитация взаимодействия с учетом социокультурных различий коммуникантов, посредничество в возникающих конфликтах) [Колесников, 2020; Сафонова, 2018а]. По-видимому, развитие медиативных стандартов в обучении ИЯ устанавливает новые научно-прикладные перспективы, которые в дальнейшем будут расширять предметную и процессуальную область МЛП, потребуют научно-дидактического обсуждения и прикладной апробации.

В связи с вышесказанным считаем важным определение теоретического контура межкультурного диалога в корреляции с культурным самоопределени-

ем и межкультурной социализацией⁸ личности, представляющих взаимосвязанные процессы освоения личностью системы диалоговых отношений различных культурно-концептуальных миров и их представителей. С этой целью мы обращаемся к работам Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и Б. Д. Эльконина, в которых представлен анализ феноменов «событийность» и «опосредование» как единиц развития личности. По определению Б. Д. Эльконина, посредник – это тот, кто олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними [Эльконин, 2010, с. 74]. Реальная форма межкультурного диалога представлена пространством многомерного взаимодействия пространственно-временных и культурно-исторических контекстов, специфических концептуальных, вербальных и невербальных элементов культурной картины мира или образов мира [Леонтьев, 2003]. Соответственно этому задача посредника состоит в формировании вполне конкретных диалоговых связей на основе определенных операций или стратегий. Данная деятельность обусловлена «идеальной формой», которая является, с одной стороны, пространством взаимопонимания культурно-языковых миров и их диалоговых взаимоотношений, с другой стороны, с позиции Л. С. Выготского – желаемым результатом развития личности [Выготский, 2001, с. 83], то есть пространством становления сущностных характеристик личности, способной и готовой устанавливать диалоговые связи между взаимодействующими лингвоэтносоциумами.

Целостность посреднической деятельности задается категорией «событийность» [Бокова, 2017; Слободчиков, 1986; Эльконин, 2010], смысл которой состоит, во-первых, в образовании общности между представителями различных лингвоэтносоциумов на основе установления взаимопонимания. Во-вторых, событийность, по мнению Ю. М. Лотмана, является единицей развития самого человека, поскольку она связана с переходом из одного в другое смысловое пространство (цит. по: [Эльконин, 2010, с. 74]). При таком подходе лич-

⁸ Относительно дефиниции понятия «социализация» мы разделяем точку зрения И. С. Кона, согласно которой социализация представляет собой «совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих функционировать в качестве полноправного члена общества» [Кон, 1967].

ность должна не только обладать знаниями о родной и другой культуре, способностью «приобщаться, адаптироваться к другой культуре», но и быть готовой к эвристическим процедурам постоянного познания новых элементов (значений, функций) общения [Елизарова, 2005, с. 6]. Ей необходимо владеть способами возможного сопряжения смысловых пространств взаимодействующих культур, а также способами объяснения возможных векторов их согласования.

Понимание межкультурных особенностей – активный процесс включения ценностно-смысловых ориентиров родной культуры в пространстве иной, их обоюдная переоценка и диалогическая «настройка» в конкретной ситуации межкультурного взаимодействия. В этом случае взаимопонимание рассматривается как средство разрушения стереотипов и разрешения конфликтов, а технология его достижения – как средство поиска согласия [Горшкова, 2009, с. 21-22]. Деятельность посредника между культурами предполагает проявление целого спектра умений и навыков, основанных на глубоком знании концептуально-специфического и общего во взаимодействующих культурах, особенностей проявления ценностных ориентиров в поведении представителей различных культур, готовности толерантно относиться к проявлениям другой культуры, владении способами создания общего контекста взаимодействия и преодоления возникающих межкультурных затруднений.

Данная логика рассуждений приводит нас к выделению трех категориальных оснований межкультурного диалога: а) идеальной формы, б) событийности и в) посредничества, которые мы рассмотрим далее.

А. Идеальная форма диалога представляет собой некоторое пространство межкультурного диалога, в котором представители различных культур понимают друг друга, достигают совместных продуктивных результатов, преобразуют себя и гармонизируют окружающую действительность. Именно взаимопонимание является идеальной формой и целью осуществления межкультурного диалога, а также его желаемым результатом. Учеными доказано, что достижение взаимопонимания является основой гармонизации многомерного окружающего пространства (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, Г. Гачев, Л. Н. Гумилев и

др.), в нашем случае – двусторонне направленным процессом установления системной основы обоюдного понимания партнеров по межкультурному взаимодействию.

Российский психолог В. В. Знаков, анализируя данную проблему, говорит, что межличностное понимание в совместной деятельности зависит не столько от способности каждого субъекта адекватно определить те психологические особенности партнера, которые характеризуют его как личность и могут проявляться в разных ситуациях (например, черты характера), сколько от способности определить то, как именно эти особенности преломляются в ценностно-смысловой позиции партнера [Знаков, 2005]. Формирование ценностно-смысловой позиции представляет собой процесс осмысления субъектом конкретной ситуации деятельности, исходя из этических, эстетических и иных ценностных норм, которыми он руководствуется в своем поведении и которыми руководствуется партнер по общению, переосмысление данных норм в координатах родной и другой культуры, определение векторов согласования и способов преодоления затруднений в их согласовании. Осуществляется оно в процессе соприкосновения, столкновения и взаимопроникновения точек зрения собеседников на предмет деятельности и на партнеров (знание ими обсуждаемой темы и их личностные качества) [Знаков, 2005, с. 76].

Взаимопонимание выступает своеобразной общей смысловой платформой, появляющейся на основе согласования понимания окружающей реальности и ее объектов. С одной стороны, идеальная форма – это процесс, в котором разворачивается целенаправленная деятельность субъектов по обоюдному согласованию ценностно-смысловых позиций, с другой стороны, идеальность – это достижение конкретного результата – диалогового понимания. Данная идеальная форма не дается извне. Она активно конструируется субъектами в ходе проживания ситуации межкультурного взаимодействия и создания различных модусов отношений к «идеальному конструкту» (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев).

Б. *Событийность диалога* предполагает переход его субъектом границы между культурно-специфическими мирами и пространством взаимопонимания в индивидуальной смысловой сфере. Выражаясь словами М. К. Мамардашвили, «событие» представляет собой всякий исполненный акт мысли [Мамардашвили, 1995], который в нашем случае формирует межкультурные диалоговые отношения. Событийность подобна постепенному генерированию пространства диалогового понимания субъектом за счет: а) осмысления отдельных ценностно-смысловых позиций, их анализа и интерпретации с точки зрения родной и иной культурно-концептуальных координат, б) формирования определенных отношений (создание очевидных и возможных диалоговых смыслообразований) и переноса (объяснения) диалоговых единиц и объектов в «идеальную» форму межкультурного взаимопонимания.

В. *Посредничество в диалоге* подразумевает форму активности, деятельности субъекта, включающую поиск, конструирование и трансляцию диалоговых смыслов на основе реализации конкретных стратегий ценностно-смыслового согласования взаимодействующих культурных миров в различных дискурсивных контекстах (текстовом и / или коммуникативном). Следовательно, посредничество представляет собой экзистенциальную ситуацию конструирования идеальной формы – диалогового понимания в ходе «событийствования» – процесса диалогового смыслообразования, который в образовательном контексте обуславливает необходимость создания пространства соизучения языков и культур [Сафонова, 2014, с. 131].

Итак, *диалоговое понимание*, *событийность* как процесс согласования культурно-языковых миров и *посредничество* как процесс активного конструирования межкультурного диалога, включенные в предметно-познавательный уровень МЛП, позволяют в рамках настоящего исследования, во-первых, рассмотреть языковую личность, чьи действия интенционально обусловлены межкультурным диалогом, в категории «субъект межкультурного диалога», способного и готового конструировать диалоговые отношения между родной и иным культурно-языковыми сообществами и осуществлять посредническую

деятельность между ними в ситуации моделирования межкультурного диалога. Во-вторых, диалоговая имплементация перечисленных категорий в МЛП делает возможным обоснованно актуализировать цели, принципы, содержание и средства межкультурно ориентированных образовательных систем, соотнесенных с их направленностью на подготовку личности к диалогово-конструирующей деятельности в ходе иноязычного межкультурного взаимодействия. Таким образом, в теории и практике обучения ИЯ, базирующихся на межкультурной парадигме, сложились определенные теоретические основания для создания системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.

3. *Процессуальный уровень МЛП* характеризуется совокупностью межкультурно направленных моделей и систем обучения. Представляется целесообразным лаконичное изложение зарубежных и отечественных моделей межкультурного языкового образования, которые мы суммированно представляем рядом направлений.

1) *Поликультурное языковое образование* основывается на идеях обеспечения культурного многообразия в единстве определенной нации, соблюдения прав этнических, религиозных, социальных и культурных сообществ и нацелено на искоренение этнической, религиозной дискриминации, прежде всего в системе образования. Существенная роль в преодолении данных трудностей отводится учителю, владеющему культуроведческими знаниями, умением увидеть и понять культурные особенности учеников, на основе этого оказать им своевременную и квалифицированную поддержку [Banks, 1977, с. 16].

Поликультурное образование в России (З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев и др.) нацелено на создание условий для освоения личностью эффективных способов жизнедеятельности в многонациональном мире, умений понимать и уважать другую культуру, жить в согласии с людьми разных национальностей; на воспитание в духе общенациональных духовных ценностей при сохранении культурного многообразия в культурно-образовательном контексте; на развитие толерантного отношения и создание

условий для культурного самоопределения [Супрунова, 2013; Дмитриев, 1999; Джуринский, 2002]. Указанные цели нашли свое системное отражение в концепции языкового поликультурного образования, разработанной П. В. Сысоевым [Сысоев, 2003]. Ведущим лингводидактическим механизмом данной концепции выступает типология проблемных культуроведческих заданий [Там же, с. 305]. Данные задания в полной мере реализуют основную последовательность развития языковой личности – от этноцентризма к пониманию культурного разнообразия, от культурного самоопределения к развитию собственно качеств поликультурной личности. В рамках данной концепции впервые предложен переход от обучения иностранному языку и иноязычной культуре в их знаниевой проекции к развитию активных умений культурного самоопределения в окружающем мире.

2) *Билингвальное / мультилингвальное образование*, лингводидактическая характеристика которого представлена в широком спектре зарубежных и отечественных работ (Н. Д. Гальскова, А. Л. Бердичевский, О. А. Колыхалова, Н. Ф. Коряковцева, Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаева, А. Camilieri, F. Fruhauf, L. R. Garsia, J. Roche, P. Herdina, U. Jessner и др.). Система билингвального образования за рубежом (Р. Л. Гарсия) включает образовательные практики, направленные на сохранение и развитие родного языка в образовательном пространстве учебного заведения другой страны на основе специальных двуязычных билингвальных программ обучения.

Отечественная модель билингвального / мультилингвального образования представляет собой «взаимосвязанное и равнозначное овладение человеком двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной / иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности» [Обучение на билингвальной основе..., 2003, с. 12]. В ходе анализа было установлено, что методика билингвального обучения находится в стадии становления и базируется преимущественно на контрастивно-сопоставительных методах и приемах освоения языков.

3) *Этнокультурная педагогика* реализует положения народного (естественного, обыденного, неформального) воспитания, принятых в том или ином этносе (Л. Н. Бережнов, Г. Н. Волоков, И. Л. Набок, В. И. Щеглов). По определению Г. Н. Волкова, этнопедагогика – наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [Волков, 1999, с. 4]. В настоящее время в России происходит возрождение идей народного воспитания по причинам, связанным с необходимостью сохранения национально-культурного своеобразия и развития родного языка и культуры в контексте цивилизационных трансформаций. В этих условиях становится заметным развитие национально-регионального компонента в содержании межкультурного языкового образования, возрастание роли родного языка в языковом образовании, рост влияния ценностных ориентаций родной культуры и ее религиозных аспектов на формирование культурного самосознания обучаемых и их этнической идентификации.

Как правило, реализация этнопедагогического подхода в образовательных практиках предполагает проектирование национально-сообразной образовательной среды на основе изучения основных педагогических понятий народа, рассмотрения положения ребенка и детской среды в этой системе, выделения основных функций воспитания (интеллектуальное, физическое, трудовое, семейное, эмоциональное воспитание, отношение к здоровью и другим культурам), анализ основных факторов и окружающей среды воспитания (природа, социальные контакты, игра, искусство, быт, символы и др.), определение ключевых методов и средств воспитания (поощрение и наказание, мотивация и сотрудничество; сказки, легенды, потешки, пословицы и поговорки и пр.), развитие основных форм воспитания (семейное, трудовое, праздники и др.). В иноязычном образовании данная стратегия реализуется в рамках этнографического (Г.В. Елизарова) и коммуникативно-этнографического подхода (П. В. Сысоев), содержательные характеристики которых будут рассмотрены в п. 1.2.

4) *Глобальное / транскультурное образование*, которое, в отличие от поликультурного образования, нацелено на подготовку личности к жизни в транскультурном обществе через осмысление своей позиции как представителя определенной культуры и члена глобального общества, на выработку способов противостояния агрессивным проявлениям шовинизма, расизма, национализма и этноцентризма. В этом случае необходимо изучать не только культуру народов, проживающих на территории государства, но и культуры народов других стран [Banks, 1977]. Данная модель реализуется на следующих уровнях мегасистемы международного сотрудничества: мировом (взаимодействие национальных научно-образовательных пространств), региональном (региональное взаимодействие), институциональном (учебные заведения) и субъектном (студенты, преподаватели и др.) [Лиферов, 1997]. В теории и практике обучения ИЯ данная система отражается в транскультурном подходе (Н. В. Языкова, А. А. Будникова), миссия которого состоит в подготовке студентов к участию в международном общении средствами английского языка в условиях поликультурного, полиэтнического сообщества в результате формирования множественной лингвокультурной идентичности личности, обладающей языковой и концептуальной картинами мира локального, вариативного и универсального уровней лингвосоциума и осознающей собственную сущность и уникальность как культурно-исторического субъекта [Языкова, 2021, с. 280].

5) *Межкультурное образование* (автор концепции Д. Хупс) уделяет большое внимание проблеме взаимоотношений локального (этнического) и глобального, определяя цель межкультурной подготовки в познании «ближнего круга» – родной культуры, ее уникальных характеристик, национальной картины мира и окружающего мира с последующей выработкой умений эффективного взаимодействия с другими культурами в различных сферах человеческой жизнедеятельности (бытовой, профессиональной, образовательной и др.) [Рот, 2015].

По определению А. Л. Бердичевского, межкультурное обучение представляет собой образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе

культуры (родная и иноязычная) играют существенную роль и проявляются то как культурные удаления, то как культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой [Бердичевский, 2002]. В качестве целевого ориентира межкультурного образования выступает личность с новым культурным сознанием, основанным на способности понимать иной образ жизни, готовности переоценить свою родную культуру, умения отказаться от стереотипов и предрассудков. В теории и практике обучения ИЯ, базирующихся на межкультурной парадигме, данная система обучения актуализируется в межкультурном иноязычном или межкультурном языковом образовании с предикацией в нем межкультурного подхода (А. В. Щепилова, Е. Г. Тарева и др.).

В ходе краткого рассмотрения ключевых межкультурно ориентированных систем обучения следует выделить их генеральную нацеленность на культурно-языковое развитие личности, способной и готовой жить и развиваться в условиях поликультурного многоязычного мира, осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие. В них реализуются не противоречивые данной цели различные смысловые акценты, стороны и аспекты, связанные с актуализацией сущностного содержания такого развития – культурного самоопределения и межкультурной социализации личности в современном мире. Следует выделить, что наиболее полно и глубоко данная цель реализуется в рамках межкультурного языкового образования, которое аккумулирует межкультурно-направленные постулаты теории и практики обучения ИЯ. Данный тип образования означает гармоничное сопряжение межкультурного и языкового компонентов целостной системы преподавания и изучения родных и неродных языков и культур [Суворова, 2014, с. 65], нацеленность на подготовку вторичной языковой личности к межкультурному диалогу в ходе освоения эффективных способов саморазвития в условиях со-изучения языков и культур [Тарева, 2014]. В силу данных причин в качестве основополагающих позиций для постро-

ения искомой системы мы определяем постулаты межкультурного языкового образования, «генетически» связанного с теорией и практикой обучения ИЯ.

Подводя итоги рассмотрению МЛП (см. рис. 1.1), следует отметить, что существенная особенность исследовательского подхода, претендующего на статус отдельной парадигмы, – это его отличие от других подходов (парадигм) или их интеграция, позволяющая достичь результатов, недоступных каждому в отдельности [Шевченко, 2006, с. 229].



Рисунок 1.1. Концептуализация межкультурной лингводидактической парадигмы

В этом смысле существенная особенность МЛП, отличающая ее от других парадигм, заключается в постановке и постоянной научной рефлексии проблем культурно-языкового развития человека, которая в значительной степени обусловлена насущными цивилизационными трансформациями. В настоящий момент данная проблема решается на основе многоаспектного научно-

дидактического осмысления категории «межкультурный диалог» как ключевого элемента предметной области МЛП, в ходе которого (осмысления) конструируется новая лингводидактическая реальность, призванная усилить цели, принципы, содержание и средства межкультурного языкового образования в становлении языковой личности как субъекта межкультурного диалога.

Таким образом, систематизация МЛП в соотношении с проведенным уточнением её философского, предметно-познавательного и описания процессуального уровней позволяет создать целостность в рассмотрении диалоговых констант системы межкультурного языкового образования, на основе которых в дальнейшем планируется разработать систему иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу. МЛП позволяет выявить общие системные признаки каждого уровня данной системы подготовки (теоретические основы, предметно-познавательные категории, стратегии и тактики организации образовательной деятельности), создать определенную иерархию между ними, и, что не менее важно, провести взаимосвязанные векторы проектируемой системы с окружающей средой.

В настоящий момент МЛП характеризуется изменением своей онтологии: от классической, базирующейся на философском рационализме, к постнеклассической, опирающейся на идеи постмодернизма. Её предметная область охватывает пространство познания, в котором конструируются новые смыслы существования человека в реальности информационной компрессии, сложности и непредсказуемости социокультурных контекстов, проявляющихся в переплетении мировоззрений, ценностей и норм поведения. На основе существующих традиций в ней создаются образовательные ресурсы для решения антропологических проблем, находящихся не только в сфере знания о культурах, языках и коммуникативной деятельности, но и в сфере «смысла», понимания, интерпретации полимодальной ситуации межкультурного взаимодействия и дальнейшего конструирования субъектом диалоговой реальности.

1.2. Стратегия конвергенции лингводидактических научно-теоретических подходов в системе межкультурного языкового образования

Объект настоящего исследования имеет достаточно многостороннюю репрезентацию в историческом и современном контекстах. Постоянное расширение диапазона лингводидактических подходов обуславливает поиск путей научно-дидактической организации существующих стратегий исследования, упорядочивания теории и практики межкультурного языкового образования (далее – МЯО), соотнесенных с диалоговым измерением МЛП. Поэтому данный параграф нацелен на рассмотрение стратегии дидактической соотносимости научно-теоретических подходов к системе подготовки личности к межкультурному диалогу. В этой связи целесообразно рассмотрение методологического контекста МЯО в параметрах классической, неклассической и постклассической научной картины мира, определении и характеристике стратегии конвергенции научно-теоретических подходов в рамках МЛП и выделении принципов, обуславливающих их (подходов) диалоговую направленность.

По мнению В. В. Краевского, методология представляет собой не только «учение» как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности [Краевский, 2006, с. 18-19], в нашем случае направленной на определение стратегий организации межкультурно направленной дидактической деятельности и принятие тактических решений «человекообразных» задач сообразно объекту и предмету настоящего исследования. С этой точки зрения, методологический контекст МЯО образуют различные *подходы* к решению межкультурно обусловленных лингводидактических задач, которые реализуют рассмотренные ранее направления исследований в рамках МЛП. Данные подходы мы свели в формат обобщающей таблицы (см. Приложение 1).

Сравнительно-сопоставительный анализ и последующее обобщение межкультурно направленных подходов в рамках языкового образования: культуроведческого (М. К. Колкова), кросскультурного (Е. Н. Агапова и др.), коммуниктивно-этнографического (П. В. Сысоев), лингвокультурного (А. Г. Бремус),

межкультурного (Е. Г. Тарева), поликультурного (П. В. Сысоев), социокультурного (В. В. Сафонова), этнографического (Г. В. Елизарова), транскультурного (Н. В. Языкова) – позволяют сделать следующие промежуточные выводы относительно выбора стратегического подхода в построении искомой системы подготовки:

– синергичные факторы, определяющие единое пространство функционирования данных подходов, выступают аксиологические константы «язык, культура, мышление, коммуникация и личность / субъект», образующие аксиосферу межкультурно направленной лингводидактики; в то же время следует выделить то обстоятельство, что при декларации межкультурного диалога в качестве целевой установки в некоторых подходах (например, в рамках поликультурного и этнографического подходов) прикладная реализация данной идеи ограничивается развитием знаний об изучаемых культурах, сравнении фактов родной и изучаемых культур, что является обязательной предпосылкой достижения межкультурного диалога, но не всегда гарантирует его (диалога) осуществление;

– отличительное своеобразие каждого подхода обнаруживается в преобладании одной из указанных выше аксиологических констант, что обуславливает выбор методических доминант (принципов, поликультурной или многоязычной образовательной среды, технологий обучения и проблемных заданий), а также дидактических единиц, используемых при формировании межкультурно направленных компетенций (лингвострановедческие, социолингвистические и культурологические знания, факты и явления); в этом случае стоит выделить некоторые универсальные принципы МЯО (принципы диалога культур, многоязычия и поликультурности, со-изучения языков и культур, дидактической культуросообразности) и универсальные технологии межкультурно направленного обучения в системе языкового образования: технологии проектного и интерактивного обучения в разнообразных формах своего проявления.

Следует отметить, что такая множественная диверсификация подходов отнюдь не означает их избыточности в лингводидактике, поскольку каждое из

направлений имеет свою ценностную специфику и формирует особую дидактическую стратегию [Тарева, 2017б, с. 311]. Наличие множественности методологических подходов к достижению целей МЯО – становлению вторичной языковой личности как решения многоаспектной проблемы культурно-языкового развития человека, обусловлено рядом причин, отражающих характерные черты научной картины мира эпохи постмодерна.

Во-первых, данные подходы сложились под влиянием методологии сопряженных с данным типом образования научных направлений: философии, культурологии, антропологии, лингвистики, психологии, педагогики и пр., что отразилось в направленности данных методологических стратегий на формирование характерологических аспектов вторичной языковой личности, выборе принципов и образовательных тактик достижения данных целей. Во-вторых, методология МЯО в свете современных тенденций постмодерна допускает множественность и разнообразие инструментов познания поликультурной многоязычной действительности и проблем культурно-языкового развития человека. Методологический «монизм», признававший единую сущность мира и внутреннее единство всех методов его познания, дополняется сегодня методологией «плюрализма». В-третьих, как указывается в работах Е. Г. Таревой, в лингводидактическом пространстве МЯО выделяется несколько направлений, которые отражают смену научных картин мира познания поликультурной реальности (см., например, [Тарева, 2013]), что выражается в различных терминосферах данных подходов, которые все же описывают одну образовательную реальность, но с помощью разных понятий.

Отметим, что векторы усиления совокупного потенциала данных подходов обусловлены, во-первых, наращиванием диалоговой доминанты в содержании релевантных методических систем посредством описанных в п.1.1. философско-теоретических категорий межкультурного диалога, во-вторых, их обогащение информационными константами как необходимости отражения современного информационного мироустройства в тактических решениях культурно-языкового развития личности.

Дальнейшая научная рефлексия межкультурно направленных подходов показала наличие в их существовании различных методологических программ или модусов научного познания. Поэтому считаем необходимым проследить развитие методологического корпуса МЯО в трех видах научного модуса познания: *классическом, неклассическом и постнеклассическом* с целью выделения ведущего принципа саморегуляции данного дивергентного пространства МЛП. Перейдем к описанию данных модусов.

1. *Классический модус научного познания* фокусирует внимание исследователей на классических, общественно значимых целях МЯО, которые объективируются в установке на освоение обучающимися таких значимых для межкультурного взаимодействия конструктов, как иностранный язык, культура, речь, коммуникация, во всем многообразии их компонентов. По мнению ученых, типичным для классического модуса является концепция обучения иностранному языку, которая строится на образе собственно языка и культуры [Гальскова 2011, Тарева 2011]. На первый план выдвигается самоценность рациональности и знания, что выражается в ряде принципов организации предметного содержания в языковом образовании: ведущей роли теоретических знаний (знаний о языке, культуре и коммуникации), субъект-объектном моделировании познания (позиция обучающегося как наблюдателя), историзма и логичности процесса изучения языка и культуры, установления причинно-следственных связей между языком, культурой, коммуникацией и человеком.

Данная методология была достаточно эффективной при внешнем описании и объяснении предметов объективного поликультурного многоязычного мира, поскольку классические представления о науке, ее выводы определяются только самой изучаемой реальностью [Тряпицына, 2014, с. 6]. Но при этом, как отмечает Е. Г. Тарева, в силу таких целевых установок личностная составляющая оказывается в тени ярких феноменов языка, речевой деятельности и культуры [Тарева, 2011, с. 240-241]. Ориентация межкультурно направленных исследований исключительно на изучение языка и культуры была очевидно недостаточной для экспликации различных тактик решения многообразных проблем

функционирования человека в поликультурном многоязычном мире, поскольку практически исключала самооценность субъекта познания.

2. *Неклассический модус познания* проблем культурно-языкового развития человека был обусловлен появлением междисциплинарных познавательных установок. Происходит выделение специализированных научных направлений, о чем свидетельствует проведенный ранее в п. 1.1. анализ соответствующих межкультурно направленных образовательных моделей обучения. Их возникновение доказывает стремление ученых адаптировать и учесть все многообразие поликультурной многоязычной действительности и бытования человека в ней в научно-образовательной деятельности.

Именно в этот период ученые начинают ставить вопрос о проявлении в лингводидактике тенденций полипарадигмальности [Барышников, 2014; Гальскова, 2011], полиподходности [Зимняя, 2006; Щепилова, 2017] данной науки. «Как показывает исторический опыт, приверженность к одной парадигме, то есть к единственной концептуальной схеме или теоретической модели неизбежно приводит к неполному отражению существенных черт исследуемой области действительности» [Барышников, 2014, с. 3]. Полипарадигмальность представляется как синтез базовых концептуальных позиций, позволяющих в полной мере исследовать научные объекты в рамках проблемы культурно-языкового развития личности. В частности, Н. Д. Гальскова выделяет четыре типа научных парадигм: сравнительно-сопоставительная или лингвистическая, системно-структурная, коммуникативно-прагматическая и антропологическая [Гальскова, 2011]. Все это демонстрирует сильные тенденции к дивергенции методологического корпуса МЛП, когда возникают различные гносеологические сценарии исследования ключевой проблемы МЯО.

С позиции неклассической методологии процесс познания постепенно смещается в сторону изучения процессов самопознания и саморазвития языковой личности, её культурной идентичности и межкультурной социализации в окружающем мире. Данная тенденция обусловлена тем, что социокультурный мир, его восприятие и развитие теснейшим образом связаны с субъективными

особенностями человека (М. К. Мамардашвили). Понимание социокультурной реальности возникает и развивается как живое знание о культуре (В. П. Зинченко) в связи с жизненным опытом, обретаемым в ходе познания и самопознания. Человек приобщается к культуре не только в ходе ознакомления со знаниями, но и в момент живого общения с ней, в момент диалога.

Нацеленность на диалог становится ключевой познавательной установкой неклассического модуса познания: речь идет о диалоге научных позиций, о создании междисциплинарных (диалоговых) связей в ходе исследования, о проявлении диалогового пространства соизучения языка и культуры. В связи с укреплением данной тенденции происходит расширение образовательного конструкта «(вторичная) языковая личность» за счет изучения её субъектных черт, внутренних потенциальных возможностей индивида, не только способного, но и готового к межкультурному взаимодействию. В числе ведущих принципов данной модели исследования, нашедших свое отражение в МЯО, выделяются:

- принцип активности субъекта познавательной деятельности, реализующийся в конструктах «субъект диалога культур» (П. В. Сысоев), «медиатор культур» (Г. В. Елизарова);

- принцип относительности объекта исследования, позволяющий изучать различные аспекты реализации человеческого бытия в культуре, а человека культуры в языке, психологии, этнологии и др.;

- принцип дополнительности, предполагающий построение межкультурных лингводидактических систем на основе междисциплинарных связей, познавательных установок смежных гуманитарных научных направлений: культурологии (теория высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла, теория ценностных измерений Р. Инглхарта, теория культурной грамотности Э. Хирша), антропологии (теория ценностных ориентаций К. Клакхон и Ф. Стродбек, теория культурного шока К. Оберга), социологии (теория культурных измерений Г. Хофштеде), психологии (система ценностных ориентаций М. Рокич, культурные синдромы Г. Триандиса), лингвистики (теория лингвистической относительности Сепира-Уорфа) и др.;

– принцип верификации знаний о поликультурном пространстве, который, согласно теории открытого общества К. Поппера, реализуется в постоянном уточнении и логической реконструкции теории МЯО, развитие которого происходит как переход от одних проблем к другим, более глубоким⁹.

Следует отметить, что научно-исследовательская и образовательная деятельность, соответствующая неклассической картине мира, воспринимается в научной среде неоднозначно. С одной стороны, использование междисциплинарности помогает в разработке новых подходов к решению научно-прикладных вопросов МЯО, с другой стороны, существует опасность появления недостаточно обоснованных концептуальных положений (Д. И. Фельдштейн, А. М. Новиков, В. В. Краевский).

3. *Постнеклассический модус познания* научно-образовательных проблем культурно-языкового развития человека сформировался под влиянием эволюционно-синергетической научной картины мира, интегрирующей разные дисциплинарные картины действительности с целью установления универсальных закономерностей развития и саморегуляции антропо-социокультурных систем. Приоритетами данного этапа развития науки, по словам Е. Г. Таревой, является всестороннее междисциплинарное рассмотрение особых (инновационных) параметров «человекомерных» объектов реальности: их аксиологической природы и проектности, изменчивости, духовности, «самосозидания», практической ориентированности [Тарева, 2015]. Ряд ученых (Б. А. Жигалев, Н.Б. Карабущенко, Б.А. Крузе) считает, что постнеклассическая наука предполагает развитие языковой личности в логике идеи саморазвития, самосозидания своих внутренних ресурсов [Карабущенко, 2012, с.169]. Подлинные проблемы постнеклассической модели познания обнаруживаются в изучении процессов коэволюции человека и окружающего мира, последний наряду с традиционной материальностью становится все более *информационно* насыщенным.

⁹ Если проследить генезис развития МЯО, то вначале исследователей интересовал вопрос развития знания о других культурах, затем решались проблемы соизучения языка и культуры, одновременного соизучения родной и другой культуры и языка, по мере развития ученые интересовались различными проблемами развития когнитивных, ценностных, эмоциональных, коммуникативных, дискурсивных, стратегических аспектов межкультурной компетенции и т.д.

Множественность постнеклассических стратегий познания обуславливает появление новых гносеологических инструментов. В частности, М. В. Кларин рассматривает в качестве средства познания и решения образовательных проблем метафору, которая помогает находить новое знание и устанавливать в нем сходное, близкое к уже известному [Кларин, 2016, с. 13]. Признание метафоричности познания является, по мнению ученого, частным случаем признания принципиальной относительности научной картины мира [Там же, с. 14] и возможности рассмотреть тот или иной научный концепт в различных пространственно-временных, парадигмальных и функциональных проекциях¹⁰.

Выделим основные тенденции постнеклассической методологии, которые определяют своеобразие исследовательских практик в рамках МЯО.

1. *Масштабное сближение различных научно-познавательных позиций, концепций*, взаимопроникновение различных подходов, идей и принципов, обусловленное множественностью и относительностью представлений о типах культур, о различных пространствах межкультурного взаимодействия (реальном и виртуальном), о многообразных способах становления культурной идентичности и межкультурной социализации. Как следствие такой синергии в систему исследований МЯО постепенно встраиваются современные константы информационного общества, глобальной массовой и локальной коммуникации, включаются принципы экзистенциализма, феноменологии, герменевтики и семиотики. Множественность не означает сепаратность исследований, наоборот, она определяет значимость создания научно-образовательной целостности как системного, конструктивного синтеза элементов обучения, лежащих в русле различных теорий и концепций.

2. *Антропологизация* межкультурного языкового образования, в котором намечается «мягкий» переход от исследования особенностей иностранных языков, иноязычной коммуникации, культуры и всего многообразия их проявления к пониманию природы и особенностей развития человека в поликультурном

¹⁰ К метафорам-инструментам познания образовательной действительности относятся, например, метафоры: «обучение как исследование, как дискуссия, как игра, как творчество» и др.

многоязычном мире, заключающего в себе различные информационные, технические, визуальные, виртуальные и другие модусы. Личность каждого, кто включен в образовательный процесс, становится естественной точкой отсчета в анализе и обосновании закономерностей этого процесса [Гальскова, 2011, с. 9].

3. *Фундаментализация* МЯО как процесс качественной трансформации его предметного содержания за счет формирования МЛП, проведения исследований проблемы культурно-языкового развития человека в различных общественно значимых проекциях, в том числе в информационном обществе, и разработки на основе этого качественно иных образовательных практик, сфокусированных на развитии внутреннего потенциала языковой личности (ее интеллектуальных и нравственных ресурсов, творческих и рефлексивных способностей, глобальной информационной грамотности и других метаспособностей).

Обобщая вышеизложенное, можно говорить о том, что на теоретическом уровне МЯО эксплицируется сквозь призму различных аксиологических констант и модусов научно-педагогических исследований, что непосредственным образом влияет на его целевые установки, предметное содержание и методическое обеспечение. Сегодня МЯО находится в ситуации, когда произошедшие цивилизационные сдвиги определяют качественные изменения человека поликультурного многоязычного мира и обуславливают введение новых значимых конструктов в межкультурное научно-методическое измерение.

Важно в связи с прочерченными выше вехами (модусами) исследовательских научных проекций понимать объективную исчерпанность классической педагогической парадигмы, что проявляется в неэффективности многих традиционных форм образования, его содержания [Фельдштейн, 2012, с. 52]. Основной способ преодоления данной проблемы – конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в глубоком осмыслении реальной действительности развития человека [Там же]. В контексте нашего исследования требуется разработать стратегию дидактической *конвергенции* лингводидактических научно-теоретических подходов с целью конструирования актуальной концептосферы МЯО, соответствующей современной ситуации культурно-

языкового развития человека. Данная концептосфера позволит создать на научной основе комплекс конкретных лингводидактических прецедентов и практик в рамках разрабатываемой системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.

Теория конвергенции¹¹ основана на принципах согласования (коэволюции) различных систем¹², позволяющих скоординировать существующее многообразие научно-познавательных направлений и научно-теоретических подходов в рамках МЯО. Изучив общенаучное представление теории конвергенции, мы выделяем его универсальные характеристики, которые имеют свою специфическую реализацию в межкультурном лингводидактическом контексте; они раскрываются нами в нижеследующих положениях.

Положение 1. Конвергенция предполагает сопряженность развития научно-теоретических подходов, которая возникает на основе понимания аксиосферы смыслового развития межкультурного языкового образования в целом и его различных направлений. По словам Е. Г. Таревой, аксиосфера лингводидактики представляет собой пространство ценностных ориентиров, обусловленных социокультурными, регламентирующими и целеустанавливающими мотивами общества, в котором актуализируются соответствующие установки, векторы проектирования и конструирования содержания теории и практики обучения ИЯ [Тарева, 2011, с. 231]. В своей совокупности ценностные ориентиры детерминируют согласованное направление развития отдельных подходов и моделей обучения личности, участвующей в межкультурном взаимодействии, при этом оставляя возможность выделения специфических образовательных

¹¹ Подробно данная теория была описана автором настоящего исследования в монографии «Конвергенция международных образовательных систем», Ижевск 2013 г.

¹² Коэволюция (от лат. «со» - приставка, обозначающая совместность, согласованность и от лат. «evolution» - развертывание) рассматривается как взаимообусловленное изменение элементов, составляющих целостность развивающейся системы. По мнению Н. Н. Моисеева, изменения, затрагивающие какие-либо уровни одной системы, приводят к изменениям в другой [Моисеев, 1989]. Тем самым достигается гармоническое единство социальной, духовной, общественной систем. Смысл функционирования принципа коэволюции раскрывается в постоянном процессе обмена социальных систем и среды, диалоге различных познавательных моделей, в стратегическом способе решения глобальных проблем, что позволяет закрепить за ним роль «основной парадигмальной установки человечества в XXI веке» [Карпинская, 1995, с. 336]. Конвергенция как процесс кооперации с целью выработки новых возможностей саморазвития является ключевым процессом в успешном функционировании любых социокультурных систем и сред.

акцентов (поликультурных, этнокультурных, лингвострановедческих, билингвальных, лингвокультурологических и т.д.).

Анализ и систематизация лингводидактической литературы, затрагивающей вопросы МЯО (Н. И. Алмазова, А. Л. Бердичевский, Н. Д. Гальскова, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева, А. Н. Утехина и др.) позволили определить в качестве базиса конвергенции лингводидактических научно-теоретических подходов аксиологическую доминанту «*межкультурности*», которая определяет в качестве *миссии межкультурного языкового образования* создание конструктивных условий и возможностей для (само)развития личности, готовой к участию в диалоге культур, к конструктивной духовной и интеллектуальной (само)созидающей деятельности в пространстве языкового и культурного многообразия, обеспечивая тем самым гармонизацию поликультурного многоязычного пространства отдельного государства и мира в целом.

Аксиосфера МЯО представлена следующими ценностными образами-ориентирами:

1) «образ языка»: ценность языка в межкультурном лингводидактическом аспекте определяет в качестве целевых ориентиров взаимосвязанное освоение обучающимися родного (национального), регионального, общегосударственного и иностранного языков, причем акцент делается на процесс соизучения языкового многообразия на протяжении всей жизни, благодаря чему личность получает возможность развития своей культурной идентичности и самодетерминации в качестве субъекта межкультурного диалога;

2) «образ речи»: прагматические приоритеты в МЯО определили ценность речевой деятельности, которая осваивается обучающимися в связи с ее культурно-обусловленными особенностями на уровне родного и иностранного языка, при этом внимание фокусируется на обучении пониманию устной и письменной межкультурной коммуникации, освоении культурно-специфических тонкостей различных сторон речевой деятельности и речевых моделей в процессе межкультурного взаимодействия;

3) «образ культуры»: интерпретация культуры в МЯО связана с её рассмотрением как сложноорганизованной антропо-социо-культурной системы как всесторонне-целостного пространства действенных отношений человека и мира (М. С. Каган), которое характеризуется разнообразием культурных картин мира, ментальностей и мировоззрений, взаимодействием различных культурных ценностей, смысловых пространств, стандартов поведения, традиций и др. Отсюда особое значение придается освоению языковой и культуротворческой деятельности человека в национальной, региональной и общемировой перспективе, обучению в культуросообразном смысле полимодальной деятельности в пространстве пересечения культурных миров, конструирующей диалоговые взаимоотношения;

4) «образ межкультурной коммуникации» ориентирует обучающихся не только на постижение законов и правил межкультурного общения с учетом ценностных ориентаций, особенностей вербальной и невербальной коммуникации, ситуативности, контекстности и прочих параметров взаимодействия представителей различных культур, но и на освоение способов согласования культурных картин мира, преодоления межкультурных затруднений, объяснения и согласования различных культурно-обусловленных позиций;

5) «образ человека» эксплицируется в связи с актуальными потребностями и возможностями субъекта, артикулируемыми в изменяющемся информационном открытом поликультурном многоязычном мире, что обуславливает освоение обучающимся качеств актора межкультурного диалога, способного сочетать в своих поступках интеллект и духовность, самостоятельно согласовывать культурно-концептуальные и языковые пространства в допустимой степени, определяя горизонты саморазвития средствами соизучаемых языков и культур.

Представленные образы или ориентиры аксиосферы МЯО составляют фундаментальную модель как совокупность векторов познания и исследования современных аспектов культурно-языкового развития личности, одновременно

являясь вполне очевидными константами развития и саморегуляции сущности межкультурной лингводидактической парадигмы.

Положение 2. Основная интенция сближения и взаимодействия научно-дидактических подходов состоит в получении качественно новых – диалоговых результатов межкультурно направленной образовательной деятельности, что обозначает усиление параметров «диалогичности» в культурно-языковом развитии личности. Качество результатов МЯО обусловлено в первую очередь характеристиками личности, способной выстраивать диалоговые коммуникативные взаимоотношения между участниками межкультурного взаимодействия. В настоящий момент исследователи сталкиваются с недостаточностью идентификации таких характеристик личности, которые свидетельствуют о ее способности участвовать в межкультурном диалоге и готовности активно развивать его, с определением соответствующих компетентностно значимых параметров субъекта диалога (данный аспект будет рассмотрен далее в п. 2.1). Необходимо выделение обобщенной номенклатуры личностных качеств и свойств, отображающих различные позиции, которые личность актуализирует в ходе межкультурного диалога. Теоретической основой для этого могут служить сформулированные в отечественной психологии положения о человеке как субъекте познания, деятельности и общения (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев), как носителя культурно-исторического опыта, развитие которого происходит через диалог (Л. С. Выготский), как субъекте индивидуальной антропо- и культуросозидающей практики (В. М. Розин), как субъекте посредничества (Д. Б. Эльконин).

С этих позиций нами выделены три основные группы личностных целевых категорий, при исследовании которых обеспечивается сближение (конвергенция) лингводидактических подходов межкультурной направленности:

– свойства и качества личности, относящиеся к внутреннему потенциалу личности (развитие мотивационной, интеллектуальной, духовно-нравственной, регулятивной, социально-эмоциональной, эстетической сфер, понимание межкультурного диалога как собственной философии жизни и др.);

– свойства и качества личности, относящиеся к пространству взаимодействия с другими (владение диалоговым стилем взаимодействия с представителями родной и иной культур во всех способах его проявления (лингвистический, социокультурный, социолингвистический, дискурсивный и др.), этикой межкультурного взаимодействия, различными способами достижения диалога культур в смысловом, предметном и прагматическом планах);

– свойства и качества личности, необходимые для межкультурного диалога (владение способами преодоления ситуаций «не-диалога», обусловленных культурно-специфическими особенностями, способами межкультурной, проектной коллаборацией сотрудничества, поиска точек соприкосновения с другими культурными мирами и способов медиации диалоговых смыслов).

Личностная заостренность диалогических результатов образовательной деятельности обуславливает необходимость рассмотрения в лингводидактическом аспекте важного внутреннего качества личности – «готовности к межкультурному диалогу» (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез), которая постепенно переходит из разряда чисто психологической категории в лингводидактическую номенклатуру целеполагания. Готовность субъекта к межкультурному диалогу сегодня приобретает свойства фундаментального ценностно значимого качества современного человека¹³. Именно *межкультурная диалогичность* в неразрывном единстве с *антропологичностью* позволяют создать механизмы согласования (конвергенции) лингводидактических научно-теоретических подходов, спроектировать их сочетаемую структуру и содержание в плане человекоразмерных и культуросозидающих установок, наконец, на этой основе разработать лингводидактические практики, обеспечивающие реализацию данных установок в образовательном процессе.

Положение 3. Согласование (конвергенция) научнообразного и практико-ориентированного потенциала лингводидактических научно-теоретических подходов межкультурной направленности обусловлено сочетанием внутренней

¹³ Подобная личностная характеристика, рассмотренная в заданном в нашем исследовании аспекте, в силу своей особой значимости будет подробно описана в главе 2 исследования.

специфики и внешних факторов функционирования межкультурного языкового образования. Внешние требования или ориентиры, воспринимаясь соответствующей межкультурной лингводидактической системой, сопрягаются с ее концептуальными основаниями, это в свою очередь приводит к внутренним изменениям, а в общем плане к согласованной эволюции научно-теоретических позиций и практических решений.

В исторической проекции изменения на уровне образования подчиняются вполне очевидным по срокам их протекания периодам, продиктованным эволюционными сдвигами в области развития научного знания в эпоху доминирования *информационной* парадигмы – ведущего признака современного глобального мира [Тарева, 2021, с. 272]. В этой связи мы обратимся к рассмотрению существенно влияющих на образовательную реальность языкового образования общественно-политических и экзистенциальных тенденций, которые мы кратко охарактеризуем далее.

Технологические тенденции характеризуются переходом информационных потоков в интернет-пространство, что сопровождается колоссальным неуправляемым ростом объема и неупорядоченным, анонимным функционированием информации, все чаще приобретающей гипертекстуальную (нелинейную, фрагментарную) информационную форму. Изменились подходы к обработке информации, ее хранению, анализу и репрезентации человеком с помощью различных технологических помощников. Цифровизация оказывает значительное влияние на культурное и языковое строительство, межкультурное взаимодействие и культурную детерминацию отдельного человека, который приобретает формы «гибридизированной культурной идентичности» [Shuter, 2012; Chen, 2012]. Возникшие коммуникационно-информационные технологии определяют новую расстановку сил (приоритетов) в финансово-экономическом, политико-дипломатическом, социокультурном секторах жизнедеятельности государства и общества [Тарева, 2018, с. 74]. Следствием данного тренда становится фокусировка системы МЯО на изучении не только цифрового формата деятельности

человека, связанного с информационно-коммуникационными¹⁴ (в отличие от коммуникативных) технологиями, но и на познавательных процессах, которые личность использует при взаимодействии с информационной средой поликультурного многоязычного мира.

Техносоциальные тенденции связаны с политической, экономической, технологической, культурной и информационной глобализацией, предполагающей процесс глубокой вовлеченности национальных культур и их представителей в качественно новое пространство транскультурного сотрудничества, представленного взаимодействием равноправных, равноположенных концептуальных культурных реальностей и имеющее свои собственные специфические принципы и механизмы функционирования [Межкультурная коммуникация ..., 2017, с. 35]. В этой связи сегодня как никогда важно поощрять и распространять ценности, поведение и взгляды, способствующие диалогу и сближению культур. Особая роль в развитии диалоговых гуманитарных идей отводится высшим учебным заведениям, поскольку благодаря освоению студентами знаний и способов достижения межкультурного диалога появляются перспективы непосредственного конструирования платформы межкультурного взаимопонимания для решения глобальных социокультурных и гуманитарных проблем.

Экзистенциальные тенденции обнаруживаются в связи с развитием информационно-сетевое общества, которое пронизано разнонаправленными и разноуровневыми коммуникативно-информационными связями. Многими исследователями отмечается, что окружающая информационно-цифровая среда, постоянная коммуникация молодого поколения с ней и в ней оказывают значительное влияние на интеллектуальное поведение обучающихся в сфере поиска и обработки информации. Произошло усложнение информационно-познавательных задач, обусловленных ситуацией информационного перенасы-

¹⁴ Термин «информационно-коммуникационный» подразумевает технократический подход к осмыслению информации, означающий способы и средства ее передачи, формы представления и ее носителей в цифровом мире с помощью технических средств и технологий. Сведение термина «информация» к процессу ее технической обработки значительно упрощает, сужает содержание и трактовку последней в ее функционировании в рамках коммуникации. На первый план, что очевидно, выходят «технические» смыслы, обеспечивающие передачу информации, но не свойства ее (информации) «человекообразности». Такой «технологизированный» ракурс не приемлем для лингводидактики, которая рассматривает информацию с точки зрения ее антропосоцидающих свойств.

щения, появились возможности для развития информационно-методологической культуры личности вследствие необходимости управления полимодальными информационными потоками [Горбачева, 2016; Кларин, 2018; Янковская, 2016; Prensky, 2001]. Духовно-нравственная сфера личности также подвергается глубоким изменениям, которые обусловлены хаотичным взаимопроникновением культурных ценностей и моделей поведения, их имплицитным противостоянием в информационной среде поликультурного мира. Появляется эффект культурно-экзистенциального вакуума и нравственной беспомощности личности в ситуации межкультурного взаимодействия. Проявляются отчужденность индивида от родной культуры, трудности культурной самодетерминации, слабость ценностного осмысления информационных потоков, несформированность системы «информационно»-нравственных установок, позволяющих адекватно оценить, ранжировать и осмыслить информационный контекст межкультурного взаимодействия [Грачев, 2012; Зотов, 2008; Петрова 2011].

Таким образом, в русле описанных тенденций происходит трансформация смыслового базиса современного МЯО – образа человека поликультурного многоязычного мира, который как *homo agens* и *homo moralis*, окруженный множественными, нелинейными, неопределенными информационными потоками социализируется как *homo informaticus* [Курбатов, 2017]. Очевидно, что к своим традиционным сущностным признакам личность добавляет «информационные» качества, затрагивающие не только оперирование информационными технологиями, но и методологию работы с информацией. Отсюда возникает необходимость дополнения методологического корпуса МЯО в ракурсе усиления в нём информационно-обусловленных лингводидактических констант, что представляется возможным совершить в ходе синхронизации существующих лингводидактических установок с актуальным информационным научным модулем познания.

Описанные положения конвергенции лингводидактических научно-теоретических подходов МЯО нацеливают нас на их рассмотрение в едином синергичном по природе межкультурном научно-образовательном простран-

стве и позволяют сформулировать специфические принципы построения методических систем межкультурной направленности; данные принципы станут ключевыми константами настоящего исследования.

Принцип межкультурной диалоговой конфигурации научно-теоретических подходов в лингводидактике. Исходной точкой конструирования методологической базы каждой методической системы межкультурной направленности выступает комплекс взаимосвязанных концептуально значимых феноменов, таких как: межкультурный диалог, не-диалог культур, диалоговое понимание, межкультурное непонимание, диалоговое посредничество. Именно их сопряженное функционирование в научном пространстве предопределяет направленность образовательного процесса на соблюдение идеи дидактического консенсуса языков и культур с целью обеспечения развития субъекта диалогового межкультурного взаимодействия. Всё это материализуется в лингводидактическом плане в организации процесса соизучения дидактически сопряженных в личном пространстве обучающегося языков и культур (родного, региональных и иностранных), которые влекут за собой соизучение культурно-концептуальных картин мира, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения.

Межкультурная диалоговая конфигурация научно-теоретических подходов, не являясь лингводидактическим целевым приоритетом, служит платформой для исследования проблем развития субъекта межкультурного диалога, готового и способного устанавливать диалоговые отношения участников межкультурного взаимодействия, ищущих взаимопонимания [Елизарова, 2005]. Такого субъекта характеризует владение различными моделями реализации диалоговых, медиативных практик [Coste, 2015], исследование и образовательная трактовка которых (практик) вызывает все больший интерес в лингводидактическом научном сообществе [Колесников, 2012; Сафонова, 2018a].

Принцип аксиологической целостности межкультурного языкового образования. Особой значимостью в согласованном функционировании лингводидактических научно-теоретических подходов обладают устоявшиеся и актуаль-

ные ценностные ориентиры, формирующие синергичную по своей природе аксиосферу межкультурно ориентированной образовательной деятельности. К набору ценностных координат относятся: язык, речь, культура, коммуникация, человек, межкультурный диалог; они служат основой целеполагания и выбора аксиологических приоритетов в построении практической межкультурно направленной образовательной деятельности. Данные аксиологические доминанты служат информационно-аксиогенным полем, в человекообразном пространстве которого создаются новые целеустановки, лингводидактические категории и прецеденты.

Установление гармонизированной аксиосферы межкультурной лингводидактики позволяет обеспечить *смысловую устойчивость* (связь с ценностным ядром лингводидактики, с выработанными в ходе ее эволюции сущностно-значимыми категориями и понятийным аппаратом) и одновременно *инновационность* в развитии МЯО. Именно сочетание традиций и инноваций обеспечивает возможность разработки различных сценариев развития субъекта межкультурного диалога. Межкультурная аксиосфера призвана создать эффект связности при существующей гетерогенности научно-теоретических подходов в системе МЯО. Исходя из этого понимания, процесс развития субъекта межкультурного диалога может происходить по принципу расширяющегося круга (спирали) познавательных ориентиров – лингвистического, культуросообразного, коммуникативного, межкультурного и собственно личностно-созидающего.

Принцип многоаспектной межкультурно направленной рефлексии человека поликультурного многоязычного мира. Основным исходным посылом данного принципа является потребность отхода от в большинстве своем фрагментарного внешнего анализа¹⁵ (и оценки) деятельности субъекта межкультурного взаимодействия. Сегодня, по мнению В. И. Слободчикова, образовательное

¹⁵ Такой анализ предполагает фрагментарное представление об уровне овладения обучающимся структурными элементами языка, культуры и межкультурного взаимодействия, что дает ограниченное сепаратное видение процесса постижения субъектом особенностей современного поликультурного многоязычного мира, а также овладения способами достижения межкультурного диалога. Отсюда порой чрезмерная и односторонняя насыщенность терминологического аппарата того или иного подхода либо лингвистическим, либо культуроведческим, либо психолингвистическим содержанием.

знание призвано «преодолевать рассогласование и разнородность двух видов производств: «производство» культурного человека в образовании и «производство» знания о строении и базовых процесса самого этого образования [Слободчиков, 2015, с. 141].

Очевидно, что основой научно-теоретического осмысления и экспликации образовательной деятельности в настоящий момент становится «репрезентация действительности индивида в образовательной деятельности» [Фельдштейн, 2012, с. 50]. Действительность индивида поликультурного общества заключена в различного рода антропо- и культуросозидающих практиках (В. В. Николина, В. М. Розин, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин и др.), что предполагает последовательное, взаимосвязанное освоение окружающего мира и приобретение статуса субъекта межкультурных диалоговых отношений. Диалоговая субъектность выражается в способности и готовности личности найти «диалоговые проекции» в процессе межкультурного взаимодействия, сконструировать их содержание на основе познавательно-ценностного взаимодействия с современным (информационным, интерактивным, виртуальным) поликультурным многоязычным пространством и передать их смысл другим участникам межкультурного взаимодействия.

Таким образом, рассмотренные положения и принципы конвергенции лингводидактических научно-теоретических подходов в контексте настоящего исследования позволяют осуществить отбор сущностно значимых конструктов в раскрытии *информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу*: определить идеологию межкультурности в качестве концептуальной основы, выделить конфигурацию диалоговых констант как совокупность аксиологических доминант подготовки личности к межкультурному диалогу, интерпретировать обучающегося как субъекта межкультурного диалога и медиатора диалогового понимания.

Стратегия конвергенции данных лингводидактических подходов позволяет выделить приоритетную методологическую стратегию настоящего исследова-

ния – межкультурный подход¹⁶. Свое онтологическое обоснование данный подход получил в работах отечественных и зарубежных ученых (Н. И. Алмазовой, Н. Д. Гальсковой, Г. В. Елизаровой, Е. Г. Таревой, А. Н. Утехиной, В. П. Фурмановой, И. И. Халеевой, А. В. Щепиловой и др.; M. Bayram, K. Knapp, A. Knapp-Potthoff, G. Zarate и др.).

Определим для последующих рассуждений наиболее важные характеристики данного подхода:

- выделение субъекта образовательной деятельности – межкультурно ориентированной личности, готовой к диалогу культур, способной переходить из одного культурно-концептуального пространства в другое, используя при этом свои когнитивные, нравственные, лингвистические, социокультурные, эмоциональные, прагматические и другие ресурсы, владеющей способами посредничества между двумя и более культурными идентичностями;

- установление в образовательном процессе диалогических и равноправных отношений между изучаемыми языками и культурами, что предполагает взаимосвязанное обучение языкам и культурам и позволяет снять дискретность в системе «поликультурность и многоязычность»;

- акцентуация в образовательной деятельности обучающихся родной культуры через постижение иноязычной культуры в формате культурно-концептуальной картины мира, что делает процесс познания более глубоким и осмысленным;

- учет в процессе обучения обязательного взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем участников межкультурного взаимодействия – представителей двух лингвоэтносоциумов;

- личностная заостренность практико-ориентированных установок, позволяющая рассматривать образовательную антропо- и культуросозидающую деятельность обучающихся в рамках межкультурных лингводидактических страте-

¹⁶ Основные положения данного подхода рассмотрены в работах Е. Г. Таревой [Тарева, 2017а, 2021а] и А. В. Щепиловой [Щепилова, 2016].

гий в многовекторном алгоритме когнитивно-нравственной деятельности обучающихся.

Общенаучный принцип конвергенции, таким образом, может рассматриваться как продуктивная научно-образовательная стратегия, позволяющая на основе согласования различных научно-познавательных установок «создать новую бытийную перспективу» [Бермус, 2013, с. 18]. В рамках настоящего исследования конвергенция как лингводидактическая методологическая стратегия нацелена на создание многомерной разветвленной концептуальной лингводидактической реальности, весь положительный потенциал которой будет направлен на разработку системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.

1.3. Теоретические основания межкультурного направления развития информационной природы гуманитарных наук

Межкультурное языковое образование в современной ситуации функционирования информационного общества сталкивается с различными проблемами, требующими особого внимания к изучению характеристик *информационной* составляющей поликультурного многоязычного мира, антропологических эффектов и социализирующих свойств межкультурного взаимодействия с учетом его *информационной* природы.

Ведущей концепцией развития современного общества является концепция информационного общества. Впервые термин «информационное общество» был использован американским экономистом Ф. Машлупом [Машлуп, 1962], который высказал идею о том, что интеллектуальное производство, основанное на информации-знании, станет главным прогрессивным инструментом развития общества будущего. В последующем данная концепция получила свое теоретическое осмысление в трудах Д. Белла, Дж. Бенигера, М. Кастельса, Е. Масуда, Дж. Нисбета, Т. Стоуньера, в которых красной нитью проходит идея о том, что источником передового развития всего человечества становится информация, превращаемая человеком в знание.

Проблематика информационного общества исследовалась в многочисленных работах отечественных ученых (Е. П. Белинская, К. К. Колин, И. С. Мелюхин, Н. Н. Моисеев, А. М. Новиков, Т. Л. Петухова, А. И. Ракитов, А. Д. Урсул и др.), обобщение которых позволило представить следующие характеристики информационного миропорядка: общество знаний (получение знаний происходит благодаря беспрепятственному доступу к информации, знание является залогом прогрессивного развития человечества); глобальное информационное общество (обмен информацией не имеет пространственных и временных границ, на основе информации принимаются обоснованные решения глобальных проблем общества); поликультурное информационное общество (информация способствует взаимопроникновению культур и служит средством

самореализации отдельного представителя культурно-языкового сообщества). С точки зрения философии особое место в осмыслении информационного формата цивилизации занимает исследование вопросов функционирования и развития человека (К. К. Колин, Н. Н. Моисеев, А. М. Новиков и др.).

Практически все концепции современного общества исходят из того, что информация и знания становятся стратегическим ресурсом общества, сопоставимыми по значению с природными, людскими и экономическими ресурсами [Алексеева, 2009, с. 42]. Информационные потоки создают субъективную реальность бытия современного человека и энергию его развития. Информация как ценность есть результат трансформации в новых условиях ценностей истины и знания [Там же, с. 44].

Следствием доминирования информационного измерения в общественной и научной жизни последних лет явилось появление информационной парадигмы в образовании, представляющей экспликацию в нем доминирующего признака современного глобального мира [Постмодернизм ..., 2020, с. 9], в котором информация приобретает общенаучный и дидактический категориальный статус в целях нормативно-ценностного осмысления деятельности человека в информационном пространстве поликультурного многоязычного мира.

Информационная парадигма репрезентирует общие представления о целях и сущности образования человека в эпоху информационного детерминизма на основе аксиологического понимания конструкта «информация»¹⁷. С позиций различных научных направлений (философия, кибернетика, информатика, пе-

¹⁷ «Информация» (от лат. *informatio* – понятие о чем-либо, представление, разъяснение; глагол от лат. *informare* – мыслить, воображать, обучать, придавать форму). В словаре по запросу «информационное общество» можно найти свыше 40 терминов с данным ключевым компонентом. Практически все они применимы в образовательном контексте. Анализ научной литературы показал наличие множества определений термина «информация», поскольку данный конструкт является объектом рассмотрения в различных направлениях научного знания. В практическом плане – это сведения о лицах, предметах, фактах, событиях, явлениях и процессах независимо от формы их представления [Хохлов, 2009, с. 66]. На теоретическом уровне информация выступает многозначным фундаментальным понятием, которое находится в основе научного представления о мире (К. К. Колин, Н. Н. Моисеев). В философских дискуссиях сложилось несколько подходов к трактовке понятия «информация» [Воскресенский, 2013]: функциональный подход (В. В. Вержбицкий, Н. Н. Моисеев и др.) рассматривает информацию как свойство самоорганизующихся систем (органических, общественных, кибернетических и др.), связанное с упорядочиванием информационных взаимодействий, а также обеспечивающее их открытость и нелинейность развития; антропо-коммуникативный подход (Р. С. Гиляровский и др.), изучающий информацию как свойство человека и его социальных связей; атрибутивный подход (И. И. Юзвизин и др.) представляющий информацию как свойство всех материальных объектов, как фундаментальную основу и свойство Вселенной, обуславливающее бытие в целом.

дагогика) он рассматривается как форма обозначения содержания, полученного в результате взаимодействия объектов или субъектов с внешним миром, как сложно организованное, основанное на законах синергии пространство взаимодействия разнонаправленных потоков, создающие субъективную реальность бытия современного человека и энергию его развития (в таблице 1.3.1 мы приводим краткий обзор интерпретации феномена «информация»).

Таблица 1.3.1

Понятие «информация» в различных научных направлениях

Научное направление	Определение
Философия	Субъективное <i>содержание</i> объективного мира
Физика	Особая форма энергии
Генетика	<i>Содержание</i> генетического кода, определяющего функционирование всего организма
Кибернетика	<i>Содержание</i> сигналов, передаваемых по каналам связи в системах управления; информация – это обозначение содержания, полученное нами из внешнего мира в процессе приспособления к нему нас и наших чувств (Н. Винер)
Лингвистика	Определенным образом связанные сведения, данные, понятия о языке, отраженные в сознании индивида и обуславливающие его речевое поведение
Педагогика	Информация как результат познания человеком окружающего мира
Лингводидактика	Сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами; сведения, которые получают учащиеся в процессе обучения иностранному языку

Анализ данных определений позволяет говорить о том, что термин «информация» семантически близок понятию «содержание», поскольку оба отражают процесс и результат познания человеком смыслового многообразия окружающего мира. С этой точки зрения велика вероятность подмены «информации» понятием «знание», вопрос соотношения которых до сих пор остается открытым в научных дискуссиях. Прежде всего необходимо иметь в виду, что толкование информации как обиходного знания, любого сообщения при подходе к обучению малопродуктивно [Бим, 1977, с. 64]. Поэтому следует выявить дифференцирующие признаки данных явлений.

Во-первых, информационное пространство объективно и существует вне зависимости от человека, знание является результатом субъективного или коллективного познания социокультурного опыта и окружающей действительности в виде представлений, концепций, принципов, закономерностей; информация хаотична, мозаична и одновременно системна, знание всегда системно, обладает высокой степенью упорядоченности, научности и закономерности [Пантелеев, 2014; Лысак, 2015].

Во-вторых, информация может быть представлена различными способами по форме восприятия (визуальная, аудиальная, тактильная и пр.), по форме представления (текстовая, графическая, интертекстуальная и пр.), по значению (актуальная, достоверная, полная и пр.), по истинности (истинная, ложная), по степени воздействия (манипулятивная, информативная), по содержанию и целевой направленности информации. Знание представлено индивидуальными смысловыми понятийными структурами осознания существующего опыта и понимания окружающей действительности (закон, закономерность, система, классификация и пр.), которые отражают индивидуальное мировосприятие и миропонимание, обусловленной в большой мере культурно-историческим опытом (Л. С. Выготский). Знание основано на обработке информации, в то время как информация может создаваться на основе осмысления существующего знания о чем-либо.

Остановимся на уточнении содержания понятия «информация» с позиций рассматриваемого нами предмета исследования. Представим ряд заключений по результатам анализа термина «информация» в научных работах по философии, психологии, лингвистики, общей педагогики и лингводидактики¹⁸. Во-первых, информация рассматривается как постоянно развивающееся *пространство бытия человека* и средство управления объектами в этом пространстве, которому свойственны системность, структурность, различные формы порядка, взаимосвязь, управляемость. Во-вторых, информация имеет *качественный* и

¹⁸ Безусловно, перечисленное не исчерпывает глубину интерпретации рассматриваемого понятия; постепенно его толкование будет пополняться по ходу развития нашего исследования.

количественный показатели; первый подразумевает интеграцию известного и неизвестного, интеграцию новой (сведений, сообщений) и осмысленной (знаний) информации, второй определяет объем информации, который уменьшает состояние неопределенности знания о мире. В-третьих, существенными характеристиками информации являются ее *ценность* (прагматическая целеобусловленность) и *осмысленность* (содержательная взаимообусловленность объективного и субъективного миров). Именно поэтому информация предполагает акт познания и / или интериоризации (Л. С. Выготский), когда внешнее через процессы восприятия – осмысления – принятия становится внутренним достоянием индивидуального сознания, а затем интраризируется, то есть обратно возвращается в окружающий мир в форме творчески обработанного и вновь созданного «байта» информации¹⁹. В-четвертых, информация обладает свойством *инвариантного разнообразия* [Урсул, 1986], то есть создает открытую, саморазвивающуюся информационную среду, отражающую факты, сведения, явления, объекты материального и духовного мира в процессе исторического развития и актуального взаимодействия²⁰. В-пятых, информация характеризуется через *процессуальность*, поскольку как объект и предмет познания она обуславливает вовлеченность личности в информационные процессы и применение определенных информационных актов, методов, приемов, последовательности операций, технологии или познавательной программы для получения какого-либо результата. В-шестых, информацию можно рассматривать как один из *способов организации и структурирования* образа мира отдельного лингвоэтносоциума; от качества информационной среды, в которую погружены каждое культурно-языковое сообщество и его представители, в значительной степени зависит «качество» межкультурного взаимодействия. В-седьмых, информация *генерирует знание*, новые информационные объекты и явления, распространяясь через различные информационные средства печатного, цифрового, медийного и объективного миров.

¹⁹ Интересно, что в переводе с древнего языка иврита, байт означает «дом»; таким образом, байт как метафора означает место рождения, развития, преобразования, бытия и старения информации.

²⁰ Данная среда не может существовать как объективная реальность вне личности, она находится в ней, изменяя свою сущность с каждым движением и проявлением человеческой мысли.

Идея интерпретации понятия «информация» в лингводидактическом ракурсе является особенно продуктивной в период трансформационных постнеклассических сдвигов, которые обусловлены информационным форматом современного общества (об этом подробно мы говорили в п. 1.2). Уточняя смысл данного феномена, мы отмечаем, что одно из условий его функционирования в межкультурном взаимодействии – диалоговая интенциональность, то есть целеобусловленность достижением межкультурного диалога, созданием пространства диалоговой событийности культурно-языковых сообществ и их представителей. В таком аспекте применения термина «информация» речь также идет о процессах обнаружения и осмысления информационных культуросообразных объектов и явлений, включающих познание и оценку родной и взаимодействующей культур, установления между ними равнопартнерских отношений в индивидуальном мире индивида, которые затем переносятся в непосредственный процесс межкультурного взаимодействия. При этом идеальным образом межкультурного диалога является диалоговое понимание. Содержательное богатство, полнота информационной среды создает возможность личностного развития и становления свойств субъекта межкультурного взаимодействия.

Признание ведущей роли информации в природе и социальных явлениях стало причиной появления нового фундаментального направления общенаучного познания – информационного подхода [Колин, 2018; Урсул, 2013]. Суть этого общенаучного подхода заключается в том, что при изучении любого объекта, процесса или явления в природе и обществе в первую очередь выявляются и анализируются наиболее характерные для них информационные аспекты на основе использования общих свойств и закономерностей проявления информационных процессов [Колин, 2018, с. 98-99].

Педагогическая проекция информационного подхода отражена в работах Н. П. Аникеевой (2009), Б. А. Бурняшов (2020), И. В. Жилавская (2013), Н. Н. Киселева (2009), и др. В лингводидактике вышеназванный подход получил свое теоретическое осмысление в работах, посвященных проектированию системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного

языка [Крузе, 2014а], рассмотрению вопросов интеграции проблемного и информационного подходов при формировании творческого мышления в системе иноязычной подготовки [Ковалевская, 2018], моделированию информационно-аналитической и информационно-коммуникативной деятельности переводчиков [Серова, 2011; 2018а].

Использование данного подхода в лингводидактике позволяет представить хорошо изученные научные объекты – дидактические явления, субъектов образовательного процесса – в новом информационном ракурсе. Отсюда оправданность введения в научное пространство лингводидактики таких понятий как «информационное образовательное пространство», «информационная среда», «субъект информационных отношений», «информационные стратегии и умения».

Для целей нашего исследования важно рассмотреть информационную картину поликультурного многоязычного мира на основе анализа научно-теоретических работ, посвященных изучению информационной парадигмы и её составляющих в научно-образовательной перспективе [Гендина, 2009; Извозчиков, 2005; Кастельс, 2000; Колин, 2018; Новиков, 2008; Мокий, 2014], которая инфографически представлена на рисунке 1.3.1 (с. 92). Прокомментируем представленную схему.

По мнению В. А. Извозчикова, информационная картина мира представляет собой модель многомерного информационного пространства – совокупность информационных сфер, сред и потоков, систем, языков, символов и знаков, сигналов и информационных семантических связей, образующих инфоносферу Земли и информационное пространство – мировидение через призму информации; тезаурус окружающего человека мира, оформленный в знание – запас информации, накопленной на антропогенных носителях информации и информации, запечатленной в памяти человека в соответствующую языковую картину мира, которая в свою очередь строится посредством передачи информации как способа накопления знаний [Извозчиков, 2005, с. 20]. С позиций такого видения прокомментируем ключевые компоненты информационной картины поликультурного многоязычного мира.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТИНА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МНОГОЯЗЫЧНОГО



Рисунок 1.3.1. Содержание информационной картины поликультурного многоязычного мира

Информационное пространство поликультурного многоязычного мира, насыщенного различной материальной и смысловой, объективной и субъективной информацией культурно-языкового сообщества, характеризуется своей хаотичностью, неопределенностью и непредсказуемостью, которые являются его базальными признаками. Как отмечают исследователи, такое пространство включает в себе ряд черт, которые оказывают существенное влияние на межкультурное взаимодействие и собственно человека (В. А. Извозчиков, В. З. Коган, К. К. Колин, В. И. Курбатов, Ю. В. Таратухина, Л. А. Цыганова, Д. Э. Ткаленко и др.). Позитивные характеристики информационного пространства связаны с заключенным в нем личностнообразующим и культуросозидающим потенциалом. Данные характеристики во многом обусловлены базовыми ценностями современного информационного поликультурного мира, а именно:

– *открытостью*: информационное пространство содержит различные формы выражения культурно-языковых миров и пронизано различными типами межкультурного взаимодействия, что является принципиально важным для адаптации и развития культуры в современной ситуации неопределенности и многозначности; каждая культура живет без границ и вне границ, формирует новые культурные модели своей репрезентации в мире; каждый представитель культурно-языкового сообщества окружен культуросообразной информацией, в целях своего развития он имеет возможность независимого, не ограниченного во времени беспрепятственного доступа к разнообразным информационным ресурсам, что необходимо использовать в образовательной деятельности;

– *инвариантностью и плюрализмом*: эти ценности связаны с культурно-языковым многообразием и разнообразием информационного контента, создающим, с одной стороны, форму определенной информационной локализации национальных культуры и языка, способствуя углублению культурной идентичности личности, с другой стороны, формируя информационную платформу глобальной, межнациональной, региональной и других видов коммуникации;

– *субъектностью и диалогичностью*: в информационном пространстве каждая культура и каждый ее представитель имеет возможность на самовыражение, что создает условия для индивидуализации интеллектуального развития личности и своеобразного специфического функционирования культуры, для социального и эмоционального самовыражения личности и ее самопрезентации; диалог (полилог), рассматриваемый как фундаментальная ценность человеческой цивилизации, начинается с создания информационной платформы, в которой аккумулируются необходимые для этого содержательно-смысловые конструкты;

– *инновационностью*: новые знания, образуемые на основе информационно-стратегического взаимодействия отдельной личности, интегрируются в различные информационно-сетевые сообщества, быстро распространяются по информационным каналам, превращаясь в инновационные практики и интеллектуальный капитал развития поликультурного многоязычного мира;

– *интегативностью*: разнообразие информационного контента поликультурного общества образует определенную связность разобщенных ранее сегментов культуросообразной информации, различных культурных моделей и мировоззрений, объединенных в глобальное поликультурное и многоязычное информационное пространство, создавая конгломерат репрезентации культурно-концептуальных картин мира.

Одновременно с ценностной антропосозидающей сущностью информационного пространства поликультурного многоязычного мира, оно таит в себе много деструктивных моментов как для культурно-языковых сообществ в целом, так и для отдельной личности. Педагогическим сообществом признается, что информационный мир обладает целым рядом негативных социализирующих свойств и неблагоприятных воздействий на поликультурный мир [Басалаева, 2017; Белинская, 2014; Гендина, 2005; Марциновская, 2010; Петрова, 2017; Сафонова, 2015], которые необходимо учитывать при организации образовательной деятельности:

– *на глобальном* культурно-информационном уровне размываются общечеловеческие моральные ценности, информация способна служить средством унижения культурно-языковых сообществ, культурного вандализма, разжигания культурных конфликтов и даже культурно-обусловленных информационных войн;

– *на общегосударственном* уровне информация может послужить средством дестабилизации поликультурного многовекового мироустройства Российской Федерации, возникновения межнациональных конфликтов и нарушения гражданского мира;

– *на индивидуальном* уровне информация выступает средством дезинформации и манипулирования человеческим сознанием, вовлечения в различные запрещенные и деструктивные сообщества, нарушения конфиденциальности личных данных и нравственно-эмоционального пространства личности, инструментом сегрегации поколений и формирования негативного культурно-типического имиджа или типажа.

В этой связи возникают вопросы обеспечения информационной безопасности поликультурного многоязычного мира и отдельной личности, являющейся одним из аспектов межкультурной лингвистической безопасности²¹. Она (безопасность) должна стать одним из генетических кодов современного мира, её обеспечение возможно на основе создания условий для межкультурного диалога как инструмента «мягкой силы» [Тарева, 2016], а также при условии реализации различных форм поликультурного многоязычного образования [Грицко, 2001; Жигалев, 2015; Сафонова, 2015; Халеева, 2016]. Наше понимание информационной межкультурной безопасности связано в первую очередь с сохранением информационной стабильности во взаимодействии культурно-языковых миров друг с другом, с реализацией равнопартнерских взаимоотношений между ними, которые основаны на сбалансированной представленности информационных сред культурно-языкового сообщества в информационном пространстве, его (сообщества) ценностей, образа мировидения и миропонимания²².

Информационная среда поликультурного многоязычного мира представляет собой многообразие локальных информационных сред отдельных культурно-языковых сообществ, которые постоянно взаимодействуют между собой и включают в себя многообразное содержание культуры²³. Ядро данной систе-

²¹ В общем плане лингвистическая безопасность связана с сохранением такого геополитического кода отдельного культурно-языкового пространства, которое обеспечивает состояние межкультурных и духовно-нравственных отношений и при котором реализуется гармоничное существование, равноправное развитие и взаимодействие различных культурно-языковых систем [Грицко, 2011; Жигалев, 2015; Халеева, 2006]. Как отмечает И. И. Халеева, базовой категорией лингвистической безопасности является изучение ментальности, что означает изучение индивидуального или массового сознания, выраженного лингвокультурно окрашенными единицами знания (Ю. Н. Караулов), передающими своеобразную программу следования опыту всей деятельности человека [Халеева, 2006].

²² В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации указывается, что создание условий для межнациональной стабильности, равноправного стратегического партнерства, использования достоверной информации в интересах сохранения культурных, исторических и духовно-нравственных ценностей многонационального народа нашего отечества входит в многоаспектную систему национальных интересов РФ в информационной среде [Доктрина ...].

²³ Культура является многозначным понятием. Существует множество теорий, моделей и подходов к определению содержания данного феномена (модель культурного айсберга, культурного рюкзака, культурной луковицы; когнитивный, семиотический, социальный подходы) (см. подробнее Г. В. Елизарова (2005), Ю. Рот (2006), А. П. Садохин (2005)). В настоящем исследовании мы придерживаемся комплексного рассмотрения данного конструкта, предложенного М. С. Каганом, согласно которому культура представлена совокупностью: 1) качеств самого человека как субъекта деятельности; 2) способов деятельности человека, не присущих ему, но им изобретенных; 3) множества предметов – материальных, духовных, художественных, в которых опредмечиваются процессы деятельности; 4) вторичных способов деятельности, служащих уже не «опредмечиванию», а «распредмечиванию» тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры, т.е. их усвоению и присвоению людьми; 5) функций человека, который обогащается, развивается, овладевает культурой благодаря распредмечиванию и становится, тем самым, ее творением.

мы образуют ценности и убеждения, на основе которых происходит организация и регулирование внутренних и внешних информационных потоков, обеспечивающих порождение, перемещение, хранение, обработку и представление культуросообразной информации²⁴. Иными словами, информационная среда представляет собой арену разворачивания информационных процессов, оказывающих значительное влияние на культурно-языковые сообщества. Лингвистический ракурс рассмотрения информации, представленный в лингводидактических исследованиях [Бим, 1977; Алмазова, 2003], позволяет нам выделить дидактически значимые характеристики информационной среды:

– *универсальность и контекстуальность* подразумевают наличие универсальных процессов порождения и передачи информации о всем многообразном содержании культурно-языкового сообщества (концептуальный, коммуникативный, языковой и др. уровни опредмечивания содержания культуры в специфической культурно-концептуальной картине мира), а также о видах и способах его взаимодействия с другими сообществами (специфические формы взаимодействия, модели и нормы поведения, стереотипы и пр.);

– *культуросообразность* отражает степень соотнесенности и соотносимости смыслового содержания информации с множеством измерений концептуализации и реализации культуры; одновременно, данная характеристика отображает процесс порождения и трансляции культурных «форм» в информации, что связывает информацию с деятельностью человека [Крылова, 2000]²⁵;

– *поликодовость*: наряду с культурными и языковыми кодами, поликультурный многоязычный мир обладает эклектичной и многослойной «кодовой» системой источников информации, различающихся (а) по форме представления (аудио-визуальная, вербальная, невербальная, смысловая, символическая, эмо-

²⁴ Содержательные характеристики информационного измерения позволяют представить *содержание культуры* как совокупность информационных объектов и явлений, отражающих культурно-исторический опыт, ценности и убеждения отдельного культурно-языкового сообщества, формирующих культурно-концептуальную картину мира, коммуникативные модели поведения, в которых проявляются национально-специфические качества представителя отдельной культуры, а также лингвосемиотическая картина мира, отражающая в языке и в различных семиотических объектах национально-специфическое мировоззрение и мировидение.

²⁵ С учетом связанности культуры и человека мы в качестве ключевого для нашей работы используем термин «культуросообразная информация».

ционально-чувственная, текстовая и др.), (б) по принадлежности к определенным информационным группам (печатная, электронная, кино, музыка, произведения прикладного искусства, содержащие культуросообразную информацию объекты социокультурного наследия и др.), (в) по содержанию информации (здоровье, семья, досуг, развлечение, хобби, мода и т.д.), (г) по целевой направленности информации (бытовая, академическая, профессиональная, гендерная, возрастная и др.). Отсюда важность всесторонней обработки информации, поступающей в процессе взаимодействия человека с информационной средой поликультурного многоязычного мира, и отражения всего многообразия форм «кодировки» информации в образовательном процессе;

– *текстовая интерактивность*: современная информационная среда поликультурного многоязычного мира оказывается многоуровневой ареной интерактивных текстовых форм взаимодействия культурно-языковых сообществ, симбиозом письменных и устных текстов, монологовых, диалоговых и полилоговых форм общения. Исключительную роль в репрезентации культуры играет текст, который является одновременно средством социокультурного конструирования пространства культуры [Чернявская, 2021б], в том числе в информационной среде. Текст является не только продуктом, но и объектом деятельности общения; межкультурный диалог представляет собой социальную практику сотрудничества в текстах, в их порождении актуализируются интеллектуально-мыслительные процессы [Дридзе, 1984]. Отсюда вытекает, с одной стороны, текстовая обусловленность сосредоточения и локализации культуросообразной информации и, с другой стороны, важность классификации текстовой информации, а также информационных стратегий ее обработки с целью достижения межкультурного диалога;

– *дискурсивно-нарративная обеспеченность*: дискурс и текст (устный и письменный) становятся основными формами реализации межкультурного взаимодействия в информационной поликультурной многоязычной среде. Одновременно основной формой понимания и интерпретации различных культурных и языковых миров становится межкультурный нарратив, находящий свою

реализацию в устной или письменной текстовой формах. В связи с этим выделяются новые координаты научной рефлексии информационной среды поликультурного многоязычного мира – *межкультурный дискурс* и *межкультурный нарратив* [Землинская, 2013; Обдалова, 2019], отражающие своеобразие и разнообразие личностно обусловленной интерпретации социокультурные реальности, различных сценариев их конструирования. Межкультурный дискурс связан с тем, что практически каждый субъект действует в информационном пространстве в ситуации культурного многообразия, свободы выражения культурно-концептуальных смыслов, увеличивая степень знакомства человека с различными культурно-языковыми системами и осведомленности в культурно-концептуальных картинах мира [Белинская, 2014, с. 255]. Отсюда следуют различные модели интерпретации смыслового пространства межкультурного дискурса, рождающие различные формы межкультурного диалогового нарратива. Межкультурный диалоговый нарратив, закреплённый в современном поликультурном многоязычном мире, становится основанием для построения человеком своих собственных диалоговых практик, в определенной степени служащих основой для формирования своей культурной идентичности.

Как видно из представленных характеристик, информационная среда поликультурного многоязычного мира представляет собой сложную, поликодовую, тексто-дискурсивную, семантически и семиотически сложную область информационной локализации культурно-языковых сообществ, постоянно взаимодействующих между собой. Представляется, что в качестве основных объектов познания (культуросообразных информационно-познавательных единиц) информационного пространства данного мира, интернационально обусловленного межкультурным диалогом, могут выступать: 1) отдельные вербальные (лингвистические), невербальные (экстралингвистические) информационные единицы, заключающие в себе культуросообразный смысл; 2) развернутые, связанные тексты в виде устного и письменного высказывания, включающие элементы многообразного содержания культурно-языкового сообщества, а также

процесс межкультурного взаимодействия; 3) дискурсивные объекты, отображающие собственно процесс и результат межкультурного взаимодействия.

Одной из важнейших черт информационной среды поликультурного многоязычного мира является ее *антропо-конструктивизм*. С точки зрения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, среда выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника этого развития [Выготский, 2001, с. 88]. Отсюда следует, что информационная среда поликультурного многоязычного мира выступает как условие (предпосылка, возможность) для (само)развития и разворачивания информационной деятельности личности, направленной на познание и преобразование данного мира в ходе достижения межкультурного диалога.

Остановимся на рассмотрении антропологических эффектов и социализирующих свойств современной информационной среды поликультурного многоязычного мира. На основе анализа психолого-педагогической литературы (Е. П. Белинская, А. Г. Бермус, Т. Д. Марцинковская, Д. И. Фельдштейн, М. А. Холодная, и др.) мы определили следующие группы таких свойств:

1) среда способствует *изменению когнитивных процессов и опыта познавательной деятельности человека*: происходит трансформация (а) процессов и каналов восприятия / презентации информации (доминирование аудиально-визуального канала восприятия и вербально-текстового процесса презентации информации); (б) способов перекодировки информации (вербальная информация перекодирована в образную и т.д.); (в) когнитивных функций (усиление «клиповости» мышления, снижение рефлексивности при обработке больших объемов информации, фрагментарность восприятия информации при одновременном увеличении его скорости, нарушение четкости в структурировании и критическом анализе информации, ее системном представлении, слабая концентрация на определенной теме); (г) ключевого представления об окружающем мире (им становится образ преимущественно визуальный, именно в нем информация проявляется в многомерных мыслительных концептах); (д) роли

исторически сложившегося социокультурного опыта и социокультурного знания (они теряют свой «авторитет» в индивидуальном мире обучающихся);

2) среда способствует *изменению коммуникативного опыта*: имеет место (а) разнообразие форм взаимодействия субъектов при использовании различных информационных сервисов, в том числе сервисов интернет-сети, на основе конвергенции виртуальных и «аналоговых» источников информации появился новый опыт коммуникативного взаимодействия, в первую очередь опыт текстовой деятельности; (б) особый язык общения, реализуемый в различных формах межкультурного нарратива и дискурса (общение ведется в письменном формате) и породивший новые формы коммуникативного поведения; (в) высокая степень неоднородности и более низкий уровень взаимосвязи в очном общении: появились две разновекторные тенденции – формальность и анонимность выражения индивидуальной социокультурной идентичности; произошло повышение статуса участника общения за счет следования нормам кооперации, взаимопомощи и дружелюбия, одновременно фиксируется усиление коммуникативной агрессивности участников межкультурного взаимодействия;

в) среда способствует *изменению сферы самосознания человека*: безграничное информационное пространство породило новые основания (а) для культурной самокатегоризации, культурного самоконструирования и самоопределения, максимально управляемой самопрезентации (создание личных профилей, блогов в социальных сетях) в ходе ролевого экспериментирования в рамках сетевой коммуникации, в процессе конвергенции традиционных источников информации и новых форм ее представления в виртуальном коммуникативном пространстве межкультурного взаимодействия; (б) для появления «гибридной» культурно-языковой личности в результате вхождения в различные культурные сообщества; (в) для нравственного воздействия информационного пространства (как деструктивного, так и положительного) на человека с целью трансформации ценностей и моральных ориентиров нового общества; (г) для возникновения и укрепления новых мотивов познавательной деятельности в связи с появ-

лением новых средств распространения информации, преимущественно в виртуальном пространстве.

Таким образом, информационное измерение постепенно встраивается в процесс общей и межкультурной социализации личности, что с дидактической точки зрения позволяет говорить об информационном пространстве поликультурного многоязычного мира как о такой среде становления сущностно-значимых качеств личности, в которой создаются определенные условия формирования необходимых для успешного осуществления межкультурного диалога информационно-обусловленных качеств и способностей личности.

Содержание информационной среды образуют *информационные единицы*. В широком смысле информационный обмен в межкультурном взаимодействии включает обмен комплексными информационными культуросообразными объектами, относящимися к прошлому (культурно-исторический опыт, общечеловеческое и национальное культурное наследие), настоящему (пространственно-временной контекст современного бытования культуры, культура мира, диалог культур, культурное самоопределение) и будущему (инновационные цивилизационные данности). В узком смысле это процесс обмена отдельными информационными культуросообразными единицами (символы, аудио-визуальные объекты, сообщения, тексты в различных формах своего проявления).

Ключевой для межкультурного взаимодействия является информация, отражающая содержание всего многообразия поликультурного многоязычного мира. По мнению Н. И. Алмазовой, информация представляет собой генетическую составляющую культуры, в которой она фиксируется и сохраняется для будущих поколений. Она существует и передается в различных формах: в объектах материальной культуры, регистрирующих общие и особенные характеристики историко-культурной эпохи и ее диалогические связи с культурами других народов и эпох; в форме социальных институтов и учреждений, отражающих сущность общественных отношений, присущих данной культуре; текстах, закрепляющих не только общие и особенные социокультурные факторы, но и

индивидуальные, личностные черты данной историко-культурной общности [Алмазова, 2003, с. 136].

В лингводидактике предлагаются различные квалификации такого вида информации: лингвокультуроведческая и культуроведческая информация (А. Л. Бердичевский, Н. Ф. Коряковцева, В. В. Сафонова, В. П. Фурманова), лингвострановедческая и социолингвистическая информация (Н. И. Алмазова, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Н. Ф. Коряковцева), информация о культуре и ее содержании (П. В. Сысоев), социокультурная информация (Н. И. Алмазова, В. В. Сафонова), культурно-связанная информация (Г. В. Елизарова), национально-специфическая информация (Н. Д. Гальскова), межкультурная информация (А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева), информация о культуре страны изучаемого языка (Е. И. Пассов) и др.²⁶

Нам представляется продуктивным использовать вслед за рядом авторов (Тарева, 2017б; Сысоев, 2009) термин *«культуросообразная информация»*. Данная номинация предопределена новой антропосообразной функцией культуросообразного подхода, предложенного и описанного еще А. Дистервергом. Этот подход позволяет учесть в организации содержания МЯО общечеловеческие, национальные, иноязычные и индивидуальные смыслы поликультурного многоязычного мира. Ориентируясь на изложенную в п. 1.2 стратегию конвергенции, мы полагаем, что термин *«культуросообразная информация»* отображает направленность на закрепление в теории и практике МЯО универсального статуса информации, сообразной культуре, языку и межкультурному взаимодействию во всей своей содержательной полноте и целостности; в данном термине, как мы видим, оказываются гармонично сопряжены необходимые и достаточные компоненты, важные для достижения межкультурного диалога и потенциально

²⁶ Определенная вариативность, сегментация и дискретность в обозначении подобного рода информации объясняется рядом причин. Во-первых, представляется затруднительным передать в одном термине разнообразную палитру содержания культуры, языка и процесса межкультурной коммуникации. Во-вторых, на процесс дефиниции конструкта «информация» в лингводидактике влияет постнеклассическая научная картина познания со свойственной допустимостью множественности интерпретации одного и того же явления и относительностью понимания поликультурных, коммуникативных и лингвистических свойств окружающего мира. Как видится, с целью сужения и прагматизации представления информационных объектов в лингводидактике, каждый отдельный исследователь обращает внимание на определенный, значимый в контексте одного исследовательского сценария компонент информации о культуре, языке и процессе межкультурного взаимодействия.

составляющие содержание континуального культурно-языкового развития личности, её готовности и способности к межкультурному взаимодействию.

В рамках настоящей работы *культуросообразная информация* понимается как *система сведений, понятий, явлений о культуре, языке как части культуры и процессе межкультурного взаимодействия, представленная культурно-языковыми информационными объектами и явлениями независимо от формы их представления*. Культуросообразная информация составляет основу информационных потоков в пространстве межкультурного взаимодействия, являясь объектом поиска, обработки, понимания, хранения, интерпретации и трансформации личностью с целью создания индивидуального культуросообразного знания и опыта информационно-стратегической деятельности, обуславливая жизнедеятельность человека в поликультурном мире, его коммуникативно-познавательное поведение в процессе взаимодействия с представителями других культур. Такого рода информация «является своего рода инструментом, обеспечивающим функционирование и развитие культуры; она обеспечивает сбор, хранение, переработку и распространение сведений, отражающих культурные явления» [Алмазова, 2003, с. 136].

Нами выявлены различные виды и формы представления культуросообразной информации (см. табл. 1.3.2, с. 104). По словам А. А. Леонтьева, информация конструирует ориентировочную основу для различных актов деятельности, осуществляемых в течение всей жизни человека [Леонтьев, 2016, с. 112]. Как следствие, благодаря культуросообразной информации конструируется основа согласования различных культурно-языковых систем в образе мира отдельной личности, внутри индивидуального понимания окружающего мира, что является предпосылкой становления диалогичности сознания личности, которая готова взаимодействовать с представителями других культур в роли медиатора диалогового понимания.

Виды и формы представления культуросообразной информации

<i>Вид культуросообразной информации</i>	<i>Формы представления культуросообразной информации</i>
Количественные характеристики культурных явлений, объектов	Числовая информация
Знаково-символическое представление КИ	Текстовая информация
Фотографии, объекты изобразительного искусства, рисунки, комиксы, карты чертежи, схемы и др.	Визуально-графическая информация
Музыка, речь	Звуковая информация
Динамические объекты изобразительного искусства: кино, видеоклипы	Аудио-визуальная и видеоинформация
Культурно-специфические объекты виртуального мира (сайты, игры и др.)	Цифровая информация

Выделим основные функции культуросообразной информации:

- *познавательная функция* заключается в получении новой информации и генерации на основе этого нового знания, что реализуется в ходе синтеза (производства) – представления – хранения (передачи во времени) – восприятию (потреблении) культуросообразной информации;
- *коммуникативная функция* подразумевает использование культуросообразной информации во взаимодействии представителей различных культур в ходе передачи (в пространстве) – распределении информационных потоков;
- *регулирующая функция* состоит в управлении состоянием культурно-языковых систем, процессом межкультурного взаимодействия, регулировании поведения участников межкультурного взаимодействия с целью достижения взаимопонимания.

Очевидно, что культуросообразная информация, становясь достоянием личности, проживаемая и «продействованная» ею, генерируя содержание пространства межкультурного диалога и диалогового понимания, приобретает свойства «культуродиалогового» и «антропо-культуро-созидающего» объекта информационного пространства межкультурного взаимодействия. Данный процесс предполагает обогащение индивидуальной картины мира, ментального и

аксиологического опыта личности в ходе осуществления ряда активных познавательных действий в информационном пространстве межкультурного взаимодействия, обуславливая возможность межкультурной социализации личности.

Главным субъектом информационной картины мира поликультурного многоязычного мира является человек – представитель определенного культурно-языкового сообщества; он становится *Homo informaticus*, «знаменуя собой трансформацию в информационном обществе родовой сущности человека» [Курбатов, 2017, с. 47]. «Человек информационный проявляет и реализует себя в различных видах информационной деятельности и информационного взаимодействия» [Там же, с. 48]. Для того, чтобы иметь целостное представление об информационной картине мира личности необходимо: понимать ценность знания об информации, ее источниках, способах представления, сохранения, преобразования и использования; знать специфику работы с информационными потоками самого разного вида и содержания; разбираться в сути информационных процессов [Вербицкий, 2009, с. 163].

Сказанное подчеркивает следующие субъектно-ориентированные характеристики информационной картины поликультурного многоязычного мира, которые затем будут экстраполированы в лингводидактический контекст: 1) информационная полимодальная обусловленность межкультурного взаимодействия; 2) активная деятельностная природа взаимодействия субъекта с информационной средой поликультурного многоязычного мира; 3) познавательный, развивающий характер данной деятельности; 4) обусловленность внутренними процессами осмысления информационного поликультурного многоязычного пространства; 5) перенос внутренних результатов взаимодействия субъекта с информационными объектами и явлениями во внешнюю среду; 6) личностная включенность в информационные процессы.

Обладающая такой картиной мира личность становится субъектом информационных отношений с представителями других культурно-языковых сообществ по различным видам оснований: ценностным, коммуникативным, языковым и пр. В этом отношении человек социализируется как участник меж-

культурно-информационного взаимодействия, познавая информационные среды другой культуры, координируя информационные поля родной и иной культуры, конструируя диалоговую социокультурную реальность.

В связи со сказанным следует заключить, что «Человек информационный» приобретает новые «информационные» параметры дидактического осмысления – *информационную грамотность, информационное мировоззрение, информационную культуру и информационная готовность*. Представим, что мы понимаем под этими терминами.

Информационная грамотность (К. К. Колин, А. А. Штрик, В. И. Дрожжинов, О. К. Громова, В. А. Кравец, В. Н. Кухаренко и др.) – это способность человека критически воспринимать и оценивать информацию, получаемую из различных источников; определять потребность в информации; находить, синтезировать и эффективно применять информацию, используя для этого современные информационные технологии, сети коммуникации и электронные ресурсы [Гендина, 2009, с. 30]. Ее уникальность состоит в том, что она охватывает различные виды грамотности, присущие печатному, цифровому и реальному миру.

Информационное мировоззрение представляет собой систему взглядов человека на мир информации поликультурного многоязычного мира и на место человека в нем, включающую в себя ценности, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности [Колин, 2002; Гедина, 2006].

Информационная культура личности как одна из составляющих общей культуры человека, становится доминирующим типом культуры человека на ближайшие десятилетия [Колин, 2002]. Данный тип культуры представляет собой совокупность информационного мировоззрения, системы знаний и способностей личности, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием традиционных и новых информационных технологий, что в итоге обеспечивает формирование новых знаний об окружающем мире, служит основой комфортной жизнедеятельности человека в информационном обществе [Берман, 2017; Гендина, 2005; Жилавская, 2013]. Ин-

формационная культура в поликультурном мире является способом самореализации человека, она генетически связана с коммуникативной природой межкультурного взаимодействия, поскольку именно информация, имеющая смысл для субъектов общения, выступает как «идеальная коммуникационная субстанция» [Коммуникация и конструирование ..., 2006, с. 18].

В исследовании мы доказываем, что структура свойственных субъекту поликультурного многоязычного мира элементов должна быть дополнена особым компонентом – *информационной готовностью личности*. Именно она аккумулирует в себе все необходимые качества, свойства личности, ее знания, ценности и практические способы осуществления информационной деятельности в поликультурном многоязычном мире, интенционально обусловленной межкультурным диалогом. Такая готовность, в свете рассмотренных антропологических эффектов и социализирующих воздействий информационного пространства (о чем мы говорили выше), понимается нами как «человекообразный» объект и одновременно предмет научно-дидактических проекций; в нее заложена идея *информационно-стратегической деятельности обучающихся* как практического лично значимого инструмента осуществления межкультурных диалоговых отношений в информационном пространстве. Данный тип деятельности рассматривается как основа жизнедеятельности и бытия человека в поликультурном многоязычном мире, ключевое средство достижения межкультурного диалога. Смысловой фокус информационно-стратегической деятельности – продуктивное отношение к информации о поликультурном многоязычном мире и к самому себе, поскольку человек с помощью продуктов такой деятельности конструирует внешнюю диалоговую реальность и свой внутренний диалоговый мир.

С точки зрения информационных процессов информационно-стратегическая деятельность включает в себя *универсальные информационные действия*, направленные на создание, сбор, хранение, обработку, отражение, передачу, распространение и использование различными средствами информации, связанной с взаимодействием личности с поликультурным многоязычным

миром (см. табл. 1.3.3). Данные операции в психологии, когнитивной психологии и психолингвистике (Дж. Брунер, В. Н. Дружинин, Л. Б. Ительсон, М. А. Холодная и др.) рассматриваются как своего рода информационные стратегии, которые выступают субъективными средствами интериоризации человеком информации об окружающем мире в своем ментальном пространстве, трансформируя ее в личностно-значимое знание и опыт, которые затем целенаправленно используются в своем будущем поведении.

Таблица 1.3.3

Универсальные информационные процессы

Процесс		Содержание информационных действий
Поиск		Восполнение информационных пробелов, преодоление «информационного» неравенства, поиск и отбор необходимой информации, определение количества информации
Сбор / восприятие		Определение логической организации информации, первичное изучение логики информационных объектов, определение основной информации, выделение ее существенных признаков
О Б Р А Б О Т К А	Формализация	Определение объема ключевых понятий и их взаимосвязей
	Фильтрация	Выделение главной и второстепенной информации, приведение данных к одинаковой форме, позволяющих их сравнивать и сопоставлять
	Сортировка	Категоризация и классификация информации; компрессия избыточной информации, сравнение и сопоставление информации
	Обобщение	Идентификация частей для преобразования информации в новое целое
	Оценка	Определение ценности информации, верификация ее истинности, осмысленности
Преобразование и представление		Трансформация полученной информации в новую форму и ее организация в смысловой конструкт
Хранение		Накопление информации с целью обеспечения полноты принятия решений в соответствующих ситуациях
Передача		Распространение информации в различных цифровых, виртуальных, сетевых пространствах
Защита		Использование различных мер с целью предотвращения потери, повреждения или некорректного применения информации
Использование		Передача информации и ее применение

На каждом этапе обработки информации личность осуществляет операции по кодированию, выделению ключевых признаков, фильтрации, распознаванию, осмыслению, принятию решения, кодированию, презентации и хранению сконструированного информационного тезауруса. Продуктивность данных процессов расценивается как степень ее преобразования в знание, которое затем используется в конструктивных целях, в целях достижения межкультурного диалога. В личностных координатах к показателям продуктивности данных процессов относится степень объективизации субъектом культуросообразной информации в окружающем мире, ее понимание и преобразования в диалоговые смыслы, которые затем транслируются в процесс межкультурного взаимодействия, что является основной достижения диалогового понимания и осуществления межкультурного диалога. Продуктивность информационных процессов связана также с преобразованиями во внутренней сфере человека, его мотивов, знаний и способов деятельности, составляющих основу универсальной методологической структуры информационно-стратегической деятельности в окружающем мире.

Предметом информационных процессов становится *диалоговое понимание* в пространстве взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира, которое личность конструирует во внутреннем мире, обретает для неё ценность, преобразуется, а затем передается во внешнюю среду. Конструирование диалогового понимания происходит на основе познавательной деятельности личности, органично включающей элементарные информационные акты, которые согласуются с базальными операциями мышления и которые направлены на обнаружение смысловой диалоговой информации. Выбор информации, имеющей смысловой потенциал в диалоговом согласовании культурно-языковых систем, происходит на основе сформированных индивидуальных нравственных правил и значимых для поликультурного мира ценностей. Все это позволяет определить в качестве предмета образовательной деятельности в МЯО согласно информационной проекции приоритет *когнитивно-нравственного развития личности*.

С дидактической точки зрения выделим основные характеристики информационно-стратегической деятельности в ходе межкультурного взаимодей-

ствия: 1) направленность на взаимодействие с информационной средой поликультурного многоязычного мира и информационным контекстом межкультурного взаимодействия; 2) освоение информационных действий по решению задач достижения межкультурного диалога; 3) направленность на (само)развитие субъекта и изменение своего внутреннего потенциала.

Сегодня лингводидактика на пути формирования новой методологии научно-дидактических исследований. Нам представляется, что в основу данной методологии, развиваемой в рамках межкультурной лингводидактической парадигмы, могут быть положены межкультурный (Е. Г. Тарева) и информационный (К. К. Колин) подходы, дополняющие и развивающие друг друга. Данный вектор развития включает направление, рассматривающее формирование информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному взаимодействию в совокупности изучения дидактических средств развития их когнитивной и нравственной сферы.

Информационный подход существенно обогащает методологический арсенал современной лингводидактики, поскольку открывает исследователям и педагогам новую информационную картину мироздания [Колин, 2018, с. 111]. Данный подход позволяет выявить глубинную информационную сущность межкультурного диалога, понять основные принципы и последовательность достижения диалогового понимания во внутреннем мире человека, что существенно влияет на интеллектуальное и духовное развитие языковой личности, а также на решение глобальных проблем сохранения поликультурного мира.

Конвергенция информационного и межкультурного подходов в рамках настоящего исследования открывает возможности для анализа внутренних механизмов взаимодействия человека с информационным ядром культурно-языковых систем – культурно-концептуальной картиной мира, что является принципиально важным в глубинном понимании природы межкультурного взаимодействия и поликультурного многоязычного мира в целом, а также анализе когнитивно-нравственного развития языковой личности, который будет осуществлен в следующей главе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе рассмотрены вопросы, связанные с уточнением содержания межкультурной лингводидактической парадигмы и основ межкультурного языкового образования, соотносящихся с антропосообразными, культуро- и диалоговосозидающими смыслами гуманитарной методологии, усилением влияния информационной научной парадигмы в решении проблем современного поликультурного многоязычного мира. Кратко выводы, к которым мы пришли, перечислены ниже.

1. Межкультурная лингводидактическая парадигма (МЛП) является онтологической платформой современного межкультурного языкового образования, отражающая и обеспечивающая целостность объекта лингводидактической научно-исследовательской деятельности, направленной на решение актуальных задач подготовки личности к жизнедеятельности в поликультурном многоязычном мире. Данная парадигма, соотносящаяся в наибольшей степени с гуманитарной методологией научного познания и образовательной практики, проявляет в себе несколько сущностнозначимых парадигмальных измерений: антропологическое, аксиологическое, культурологическое и коммуникативное, которые реализуются в личностно-, культурно-, коммуникативно-ориентированной направленности межкультурного языкового образования.

Концептуальный анализ «вертикальной» проекции МЛП показал обоснованность выделения и описания ее (парадигмы) методологического контура, включающего философско-образовательный, предметно-познавательный и процессуальный уровни. Нами выявлена и обоснована необходимость усиления культуро-диалогового измерения в ходе экспликации в методологическом контуре парадигмы устойчивых сопричастных друг с другом диалоговых сущностей – концептов: «межкультурный диалог», «событийность», «посредничество», «диалоговое понимание», обуславливающих сущностную понятийную оформленность методологического ядра парадигмы.

Доказано существование противоречия между активным развитием процессуальных форм реализации МЛП (её образовательных моделей) и отсутствием должного научно-дидактического осмысления составляющих диалогового измерения межкультурного взаимодействия, что тормозит преобразование индивида в субъекта межкультурного диалога. Базовыми основаниями данного, глубоко личностного и одновременно общественно значимого процесса выступают самоконструирование культурной идентичности и саморазвитие межкультурной социализации.

2. В качестве важного аспекта концептуализации МЛП в «горизонтальной» проекции, соотнесенной с диалоговым измерением межкультурного взаимодействия, мы изучили возможность согласования теоретических подходов в проекции классического, неклассического и постнеклассического модусов научного познания. Установлена обусловленность межкультурного языкового образования от ценностных установок постнеклассической научной картиной мира, к которым относятся: антропосообразность и субъектность, когнитивность и духовность, междисциплинарность, коммуникативно-текстовая дискурсивность, практическая ориентированность. Отсюда установленная в исследовании миссия межкультурного языкового образования: создание конструктивных условий и возможностей для (само)развития личности, способной и готовой к участию в диалоге культур, к конструктивной духовной и интеллектуальной (само)созидающей деятельности в пространстве языкового и культурного многообразия.

Установленная миссия межкультурного языкового образования определяет необходимость формирования синергичного по сущности и конвергентного по процессуальности методологического контекста межкультурного языкового образования, обуславливающего усиление ориентации на развитие субъекта межкультурного диалога. В работе обоснованы векторы установления дидактического консенсуса между содержанием межкультурно ориентированных подходов с последующим выделением ведущего для настоящего исследо-

вания межкультурного подхода, в значительной степени предопределяющего диалоговое измерение межкультурного языкового образования.

Междисциплинарная (синергичная) основа межкультурного подхода предполагает учет следующих факторов при проектировании системы межкультурно ориентированного языкового обучения: дидактически сообразная реализация процессов формирования культурной идентичности и межкультурной социализации; дидактический консенсус между родными и изучаемыми культурно-концептуальными и языковыми системами; когнитивно-коммуникативная направленность обучения; межкультурно-ориентированная лингводидактическая стратегия (иноязычная культура познается во взаимосвязи с родной культурой); межкультурная субъектность.

3. Информационный миропорядок формирует особую информационную картину мира поликультурного многоязычного общества, обуславливая изменение личностно-ориентированных целеустанавливающих и содержательных ориентиров межкультурного языкового образования. Сформирована информационная картина поликультурного многоязычного мира, включающая 1) информационную поликультурную многоязычную среду, обеспечивающую множественные антропологические эффекты и социализирующие свойства влияния на культурно-языковое развитие личности; 2) информационные процессы, предполагающие осуществление определенной последовательности действий с культуросообразными единицами и объектами. Антропологический ракурс рассмотрения названной картины мира позволил выявить и охарактеризовать качество в структуре Человека информационного – информационную готовность к межкультурному диалогу как актуализатора его интеллектуально-нравственных ресурсов.

ГЛАВА 2.**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ИНФОРМАЦИОННО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ**

Вслед за определением философско-методологических основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов языкового вуза к межкультурному диалогу (далее – ИЯИСПМД) в ходе расширительной диалоговой трактовки содержания МЛП, обнаружения на основе принципа конвергенции синергийного состояния аксиосферы МЯО и установления информационных констант изучения проблемы подготовки личности к межкультурному диалогу необходимо выработать теоретические основы искомой системы. В этой связи первый параграф второй главы исследования направлен на выявление и характеристику антропосозидающих координат искомой системы на основе изучения образовательного конструкта «субъект межкультурного диалога», фиксации в ходе междисциплинарного анализа конфигурации его внутренних – когнитивно-нравственных ресурсов в достижении межкультурного диалога, что послужит основанием для определения архитектоники его (субъекта) образа. Вторым параграфом нацелен на лингводидактическую характеристику ключевого качества субъекта межкультурного диалога – информационно-стратегическую готовность студента к межкультурному диалогу как актуализатору когнитивно-нравственных ресурсов субъекта в ситуации достижения межкультурного диалога, которое является фундаментальной константой системы ИЯИСПМД. Соответственно, третий параграф настоящей главы посвящен описанию теоретической модели системы ИЯИСПМД, в которой представлены взаимосвязанные компоненты образовательного процесса (цель, условия, содержание, средства и результат моделирования искомой лингводидактической реальности), направленного на формирование информационно-стратегической готовности студента к межкультурному диалогу.

2.1. Субъект когнитивно-нравственного (само)развития в системе межкультурного языкового образования

Антропосозидающие доминанты современного межкультурного и иноязычного образования заключаются в его направленности на «развитие личности обучающегося и создание условий для его самореализации и устойчивого развития в социальных и профессиональных сферах [Коряковцева, 2016, с. 11-12]. Поскольку смысл «диалога» предполагает общение двух равных, независимых «субъектов», имеющих право на собственную точку зрения и, соответственно, на аргументацию [Горшкова, 2009, с. 25], то видится вполне закономерным изучение онтологии становления образа субъекта межкультурного диалога (далее – субъект МД), что послужит лингводидактическим основанием и системообразующим фактором определения целей системы ИЯИСПМД.

Формирование содержания образа субъекта МД определяется *внешними* информационно-цивилизационными установками поликультурного многоязычного мира и *внутренними* факторами его (субъекта) развития в ходе выполнения определенных задач, ролей и позиций. Вследствие описанных ранее цивилизационных и антропосообразных тенденций определена важность развития внутренних ресурсов человека²⁷, позволяющих личности адаптироваться к изменяющейся действительности, осуществлять эффективное саморазвитие и продуктивную жизнедеятельность в поликультурном многоязычном мире [Алексеева, 2009; Новиков, 2008; Солдатова, 2018; Холодная, 2014], в том числе в системе иноязычного и межкультурного образования [Гальскова, 2004; Володина, 2018; Коряковцева, 2016].

²⁷ В работах зарубежных и отечественных психологов указывается понятие «внутренний ресурс человека», что означает совокупность свойств, характеристик и способностей отдельной личности осуществлять целенаправленную деятельность в различных, в том числе неблагоприятных условиях (А. Адлер, К. Юнг, Э. Фром, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и др.). Метафора «когнитивного ресурса» в отношении интеллекта основана на положениях теории информации и когнитивных наук. В понимании В.Н. Дружинина, когнитивный ресурс представляет собой интеллектуальный инструмент, позволяющий субъекту выйти за пределы поля задачи, посмотреть на нее со стороны, превратить когнитивные константы в переменные или вывести новое дополнительное измерение в «когнитивное пространство» [Дружинин, 2001, с. 79]. Содержание когнитивного ресурса личности составляют когнитивные элементы, которые отвечают за выполнение отдельных подзадач в структуре общей задачи.

По мнению М. А. Холодной, образование является важнейшей социальной платформой, в рамках которой воспроизводятся, восстанавливаются и качественно улучшаются интеллектуальные ресурсы общества [Холодная, 2014, с. 214]. Анализ философской и научно-педагогической литературы показал, что когнитивное²⁸ развитие человека классически рассматривается в тесной связи с его нравственным развитием (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, К. Колберг, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, и др.), поскольку целостность человека создается на основе развития двух основных сторон духовного мира – способности познавать мир и духовно насыщать его собственными аксиологическими смыслами [Каган, 1974]. Именно поэтому внутренние ресурсы как антропосообразные инструменты достижения межкультурного диалога (далее – МД) в рамках настоящей работы обозначаются как когнитивно-нравственные²⁹ ресурсы субъекта МД.

Подтверждение важности развития данных ресурсов находим в содержании ядра ФГОС ВО по направлению подготовки «Филология» и «Лингвистика» (бакалавриат и магистратура), которое (ядро) сфокусировано в широком плане на формировании компетенций системного и критического мышления (УК-1) и межкультурного взаимодействия (УК-5), в узком смысле – на овладении студентами различными операциями обработки информации при решении многообразных профессиональных задач [ФГОС ВО, 2020] (см. Приложение 2.1). Совокупный анализ содержания информационно-сообразных знаний и умений показал, что они в полной мере отображают определенную (правда, довольно бессистемно представленную) информационно-стратегическую деятельность личности, которая в наименьшей степени соотносится с достижениями МД.

Поэтому появляется необходимость рассмотреть конфигурацию когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД, которые целенаправленно исполь-

²⁸ Ориентируясь на мнение М.А. Холодной, мы рассматриваем понятия «когнитивный» и «интеллектуальный» как синонимичные.

²⁹ В данной работе мы руководствовались следующими определениями интеллекта и нравственности, которые были приняты в качестве рабочих: а) «Интеллект – это общая познавательная способность, которая проявляется в том, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее и в том, какие решения он принимает и насколько эффективно действует в той или иной ситуации» [Дружинин, 1999, с. 267]; б) проявляется в том, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее и в том, какие решения он принимает и насколько эффективно действует в той или иной ситуации» [Там же]; в) «Нравственность - это целостная система воззрений на должную социальную жизнь, выражающаяся в понимании сущности человека и его бытия» [Рубинштейн, 2009, с. 60-61].

зуются в ситуации достижения МД в информационной поликультурной многоязычной среде. С этой целью обратимся первоначально к анализу существующих подходов в системе иноязычного и межкультурного образования в когнитивном и нравственном развитии студентов.

В иноязычном образовании традиционно уделяется большое внимание интеллектуальному развитию обучающихся [Артемов, 1969; Бим, 2001; Брушлинский, 1983; Зимняя, 1989; Леонтьев, 2003; Шамов 2014], содержательное насыщение которого соотносится с различными психологическими и психолингвистическими аспектами овладения иноязычной речевой деятельностью³⁰ [Дружинин, 2001; Залевская, 2007; Лурия, 1998; Леонтьев, 2003]. На уровне методологии иноязычного и межкультурного образования выделяется несколько когнитивно-ориентированных подходов (см. табл. 2.1.1, с. 117-118).

Таблица 2.1.1

Когнитивно-ориентированные подходы в методологии иноязычного и межкультурного образования

Название подхода	Характеристика подхода
<i>Когнитивный подход</i> (А.В. Щепилова, А.Н. Шамов и др.)	Подход «направлен на установление закономерностей познания учащимися лингвистических явлений, разработку техник и стратегий, обеспечивающих овладение иностранным языком и общение на нем; на развитие способности обучающегося эффективно конструировать ментальные представления о языке, совершенствовать их и использовать в речи» [Щепилова, 2013, с. 50]. В рамках подхода рассматриваются вопросы формирования языкового сознания у личности при обучении иностранному языку с акцентом на её когнитивное развитие, развитие мышления и интеллектуальных способностей [Шамов, 2014].
<i>Коммуникативно-когнитивный подход</i> (М. З. Биболетова, И.Л. Бим, А.В. Щепилова и др.)	В рамках данного подхода интеллектуальное развитие обучающихся происходит на основе осознанного овладения системой функционирования языковых явлений в коммуникативной деятельности. Подход реализуется в методических системах обучения иностранному языку как второму и в системе мультилингвального обучения, проявляясь там, где есть «основания для поиска на сознательной основе сходств и различий между языковыми системами родного, первого и второго иностранного языка» [Бим, 2001, с. 18].
<i>Когнитивно-деятельностный подход</i> (Н.И. Алмазова)	В фокусе внимания данного подхода оказываются фреймы, репрезентирующие взаимодействие реалий, когнитивных и речеповеденческих моделей родной и иноязычной культуры и вокруг которых организуется формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Основной дидактической единицей обучения является культурологически и профессионально релевантная учебная ситуация, включающая культурные реалии социума в целом, коммуникативные модели и профессиональные реалии [Алмазова, 2003]. Обучение нацелено на воссоздание в сознании обучающихся когнитивных моделей взаимодействия родной и иноязычной культуры с их последующим социо-лингво-прагматическим анализом.

³⁰ Немалая заслуга в исследовании когнитивных процессов в области восприятия, памяти, умственной деятельности принадлежит советским психологам – Б.Г. Ананьеву, Е.И. Бойко, Л.С. Выготскому, А.А. Смирнову, Б.М. Теплову, С.Л. Рубинштейну и зарубежным – К. Дункеру, М. Вертгеймеру, Ж. Пиаже.

<p><i>Когнитивно-дискурсивный подход</i> (О.А. Обдалова, А.В. Соболева)</p>	<p>Данный подход эксплицирует идею формирования межкультурной коммуникативной компетенции на основе изучения обучающимися вербализованных структур знания об окружающей действительности представителей различных лингвосоциумов, что проявляется в разнообразных характеристиках межкультурного дискурса. Студенты изучают дискурсивное пространство иноязычной культуры в ходе выявления коммуникативных особенностей его реализации в соответствующем лингвосоциуме, интерпретации на когнитивном уровне этнокультурных особенностей. Дидактической единицей образовательной деятельности становится дискурс, в котором отражаются когнитивные модели коммуникативной и речемыслительной деятельности инофона. Перед студентами ставятся задачи по извлечению адекватного смысла, референтного коммуникативной ситуации и когнитивной картины мира иноязычной культуры. Ведущими приемами обучения являются дискурсивный анализ, способствующий пониманию контекстуальных и индивидуальных факторов коммуникации с представителями культуры инофона [Обдалова, 2018].</p>
---	--

Как мы видим, интеллектуальное развитие личности обучающегося обусловлено сформированным «когнитивным» направлением в лингводидактике. Одним из отличий межкультурно направленных подходов от «классического» когнитивного направления в иноязычном образовании является их фокусировка на изучении когнитивных моделей интерпретации культурно-языковых явлений иной культуры, которые затем используются в качестве дидактических средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Аксиоматично, что развитие нравственной сферы личности происходит в процессе воспитания. По мнению И. Л. Бим, воспитание³¹ средствами иностранного языка способствует формированию таких сторон личности, как мировоззрение, черты характера, нормы морали, общепринятые формы поведения, различные способности ... имеет своим неперенным условием обучение ему [Бим, 1977, с. 66]. Успешному индивидуальному развитию при изучении ИЯ способствуют, по мнению Е. И. Пассова, выделение и внедрение в образовательную деятельность номенклатуры воспитательных целей и задач, включающей общенациональные ценности (родная страна как ценность), ценность

³¹ Сфокусированность отечественной системы образования, в том числе иноязычного, на нравственном аспекте воспитания особо подчеркнута в концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Концепция..., 2014]. Согласно данному документу основой организации образовательной деятельности служат базовые национальные ценности, которые находятся в религиозных, семейных, культурных, исторических, социально-исторических традициях народов России: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литературы, природа, человечество. Данные ценности призваны объединить многонациональный мир Российской Федерации, определить самосознание российского народа, формировать отношения человека к государству, семье, обществу, труду и представителям другой культуры. Они являются исключительно важными при организации подготовки личности к межкультурному взаимодействию, поскольку координация культурно-концептуальных миров начинается с глубокого познания ценностного мира родной культуры, которые соотносятся с базовыми координатами другой культуры, (пере)оценивается и переосмысливается, что является основой диалогового согласования.

окружающей жизни (ценность природы, жизни человека, человеческой цивилизации), ценность мировой культуры, ценность свободы и права личности, ценность общения и сотрудничества [Пассов, 2010, с. 267].

В этой связи приведем мнение Ю. Хабермаса о том, что нравственная нормативность как регулятор поведения людей играет ключевую роль в достижении диалогового консенсуса [Хабермас, 2000]. Безусловным ориентиром духовно-нравственного развития личности в условиях поликультурного мира становится выработка индивидуального стиля принятия нравственных решений в ситуации МД, что предполагает проявление нравственного действия в оценке диалогического потенциала культуросообразной информации, в желании осуществлять диалог и сотрудничать, разрешать проблемные ситуации, в умении предвидеть и преодолевать этические затруднения. Такой стиль демонстрирует овладение личностью качественно новым уровнем общения на основе морально-этических норм уважения, равноправия, ответственности, ее способность к самоопределению в системе ценностей в отношении мира, культуры, общества. Все это свидетельствует о гражданской идентичности субъекта [Утехина, 2007].

Анализируя представленные когнитивные подходы в системе иноязычного и межкультурного образования, мы констатируем, что, во-первых, в данной системе существуют достаточные теоретические основания для разработки вопросов когнитивно-нравственного развития личности, во-вторых, нравственный аспект развития личности как основа реализации её когнитивных ресурсов остается в тени исследовательского интереса лингводидактов. Отметим, что в исследованиях Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, Л. Колберга, Ж. Пиаже, посвященных рассмотрению психологии интеллекта, красной нитью проходит мысль о тесной взаимосвязи когнитивной и нравственной сфер развития личности [Психология интеллекта ..., 2010]. Особое значение сопряженность и рядоположенность данных аспектов развития личности имеет в эпоху информационного миропорядка [Алексеева, 2009; Белинская, 2014; Глаголев, 2017; Грачев, 2006; Жилавская, 2013], негативные воздействия которого на процессы межкультурного взаимодействия, развития культурно-языковых сообщества и че-

ловека описаны в первой главе настоящей работы. Данную взаимосвязь мы рассматриваем в качестве исходной позиции при рассмотрении внутренних ресурсов субъекта МД, поскольку интеллект и нравственность, являясь ценностями информационного поликультурного многоязычного миропорядка, одновременно обуславливают деятельность человека в ситуации конструирования диалоговых коммуникативных связей [Дридзе, 1996]. Данную позицию мы последовательно обоснуем в ходе изучения свойств субъекта МД и определения конфигурации его когнитивно-нравственных ресурсов.

В качестве рабочего термина настоящего исследования представим следующее определение понятия «субъект³² межкультурного диалога» – это носитель антропосозидающей и диалогово-конструирующей деятельности, в процессе которой моделируются диалоговые отношения в информационной среде межкультурного взаимодействия³³.

Отправной точкой в формировании образа субъекта МД является собственно МД, который рассматривается нами как продуктивная форма межкультурного взаимодействия. Вслед за исследователями общих свойств субъекта деятельности [Абульханова-Славская, 2013; Ананьев, 2001; Выготский, 2001; Рубинштейн, 2009; Леонтьев, 2005] мы относим к базовым свойствам субъекта МД следующие критерии:

– *интегральность*³⁴, которая позволяет рассматривать значимую для МД логическую «преемственность» отношений субъекта к родной и взаимодействующей культуре;

³² При определении данного понятия мы руководствовались концепцией Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна о субъекте как активном носителе сознания, которое актуализуется в различных формах деятельности по освоению культурно-исторического опыта, как носителя определенной предметной деятельности [Ананьев, 2001; Выготский, 2001; Леонтьев, 2005; Рубинштейн, 2009], реализующейся в системе человеческих взаимоотношений (В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов).

³³ Более подробно диалоговая интерпретация субъекта МВ представлена в нашей статье [Тройникова, 2022], в которой рассматривается ретроспективное становление и развитие данной лингводидактической категории в системе иноязычного и межкультурного образования.

³⁴ Сообразно методологическому принципу субъектности (о нём см. [Абульханова-Славская, 2013]), структура межкультурной интегральности формируется в ходе включения индивида в разнообразные формы межкультурного взаимодействия и выработки к ним системы индивидуальных отношений в проекции «друг с другом». Затем субъект интегрирует данную систему отношений в деятельность по конструированию диалоговых взаимоотношений.

– *активность*, предполагающую актуализацию направленности на достижение межкультурного диалога и использование для этого необходимых когнитивно-нравственных ресурсов;

– *сознательность*, проявляющуюся в целенаправленном информационном моделировании ситуации МД;

– *автономность*, предусматривающую активизацию субъектом самостоятельной познавательной деятельности, которая регулируется внутренними принципами его нравственной культуры.

Рассмотрение специфических свойств субъекта с учетом реализации его когнитивно-нравственных ресурсов производится нами в аспекте трех сторон межкультурного диалога как *формы межкультурного взаимодействия: коммуникативной* (обмен информацией с ориентацией на концептуальный контекст взаимодействия двух или нескольких культурных миров), *перцептивной* (взаимовосприятие и взаимопонимание партнеров по общению) и *интерактивной* (выстраивание определенной «продуктивной» диалоговой стратегии взаимодействия представителей различных культурно-языковых сообществ). Основанием для выделения данных сторон послужил анализа работ Г. М. Андреевой [Андреева, 2009], В. В. Горшковой [Горшкова, 2009], Л. Г. Почебут [Почебут, 2012].

Изучим данные стороны МД на основе междисциплинарного анализа научных работ в области психологии, психолингвистики, лингвокультурологии и лингвистики, отмечая при этом специфику готовности к нему субъекта МД.

Коммуникативная сторона МД традиционно связывается с обменом действиями порождения, восприятия и понимания текстовых сообщений межкультурной коммуникации, под которым понимается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [Верецагин, 1990, с. 26]. Как правило, данная сторона выражается в обмене информацией, знаниями, идеями, мыслями, то есть в установлении информационных связей, осуществляемых определенными средствами (вербальными, невербальными, вещественно-знаковыми) [Серова, 2018б]. Ориентируясь на исследования когнитивной психологии об информационной при-

роде общения [Дружинин, 2001; Когнитивная психология, 2002] и лингвистики относительно уровней межкультурного общения [Карасик, 2009; Леонтович, 2007; Тер-Минасова, 2008], мы можем констатировать, что коммуникативная сторона МД представляет собой семантически полимодальную область, где взаимодействуют содержательно сложные многоуровневые культурно-концептуальные и языковые картины мира, при этом субъект сталкивается с необходимостью учета множества видов культуросообразной информации, отображающей культурно-специфические и общекультурные знания.

Активность субъекта МД в таких условиях направлена не только на выявление, определение и фиксацию некоторого объема культуросообразной информации с целью дальнейшего обмена. Диалоговый «замысел» мотивирует человека на определение диалогового «значения» хаотично циркулирующей в процессе МВ культуросообразной информации, то есть такого «байта» информации, с помощью которого можно сконструировать пространство МД. Данный вид информации мы терминологически обозначаем как *культуросообразная инфорема – лабильная единица культуросообразной информации, отражающая фрагмент взаимодействующих культурно-языковых картин мира и потенциально содержащая в себе определенный «диалоговый» эффект воздействия на воспринимающего и порождающего ее (инфорема) субъекта.*

Определение типологии культуросообразных инфорем напрямую связано с рассмотрением понятия «картина мира», артикулируемого в многочисленных лингводидактических работах в связи с формированием межкультурной компетенции [Алмазова, 2003; Гальскова, 2004; Елизарова, 2005; Тарева, 2014; Халева, 1989]³⁵. В настоящий момент сделано немало попыток определить набор

³⁵ Отправной точкой анализа межкультурного диалога в рамках настоящего исследования служит понятие «картина мира», означающее зримый портрет мироздания, образно-понятийную модель Вселенной, в которой обозначены ее пространственно-временные границы и место в ней человека» [Куликовская, 2002, с. 15]. Антропологичность данного конструкта, его многозначность, полимодальность, потенциал сочетания множества культуросообразных отношений, явлений поликультурной реальности, рефлексивность и интерпретативность, а также заключенная в ней информация, необходимая личности для конструирования диалоговых смыслов, обусловили его выбор в качестве инструментального объекта информационного моделирования межкультурного диалога.

компонентов, входящих в содержание культурной картины мира³⁶ как совокупности специфических взглядов, доктрин, знаний того или иного народа о мироустройстве, его отношении к окружающему миру. «Мир репрезентирован отдельному человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие этого мира» [Леонтьев, 2003, с. 268]. Вся поступающая из внешнего мира информация встраивается в некую существующую у индивида культурно-обусловленную структуру, которая определяет его мировидение и мировоззрение, а также определенное смысловое пространство бытия. В работах А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, В. А. Масловой указывается, что первоэлементом культурной картины мира, его предметной репрезентацией является образ мира, который полностью рефлексивен и представляет собой иерархическую структуру: а) общечеловеческого; б) национального; в) личностного компонентов. Данные структурные компоненты составляют «определенную ориентировочную основу деятельности человека в мире» [Там же, с. 226].

В контексте настоящей работы мы определяем рамки предметного содержания картины мира, связанной с культурой и языком, сообразно совокупности: а) философских понятий и доктрин; б) ценностей и их иерархии; в) коммуникативных кодов, а также их реализации в коммуникативных практиках национальной языковой личности, реализующихся в общечеловеческой, национально-детерминированной и собственно личностно-значимой перспективах. Соответственно этому принимается следующее рабочее определение *картины мира*³⁷: это иерархическое единство общечеловеческих, национальных и лич-

³⁶ Термин «картина мира» стал предметом научно-философского рассмотрения в конце XIX – начале XX века, а к началу XXI получил множество научных толкований как «конструкт опредмечивающего представления» [Хайдегер, 1993, с. 52], как «сетка координат», с помощью которой люди воспринимают окружающую их действительность и проецируют образ мира» [Постовалова, 2017], как «реальность человеческого сознания, знание о мире» [Маслова, 2016, с. 62-63], как пространство, основанное на двух моделях – концептуальной модели мира и языковой (В. Гумбольдт, Э. Сэпир, В.В. Воробьев, Г.Д. Гачев, А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев и др.), как «отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [Тер-Минасова, 2008, с. 121].

³⁷ Существуют различные модели дешифровки смыслового пространства картины мира, связанной с языком и культурой. С позиции лингвокультурологии, информационно-значимые элементы картины мира заключены в таких явлениях, как национальный фольклор, национальные праздники, обряды и традиции, национальная литературы, национальное художественное творчество, фразеологические явления, иносказательные фразы и др. [Маслова, 2010]. Представители лингвоконцептологии полагают, что значимыми объектами дешифровки смысла в разнообразном спектре культур является лингвоконцептосфера и ее объективная единица – концепт как

ностных смыслов, отраженных в культуросообразных информационных единицах и объектах на уровне философско-концептуальных понятий, ценностей, коммуникативных норм поведения³⁸.

Согласно данному концептуальному содержанию культурно-языковой картины мира определяется, что инфорема включает в себя лингвистические (вербальные и невербальные) и концептуальные (смысловые) конструкты, и становится остовом текста или коммуникативной ситуации межкультурной направленности. Базовой функцией культуросообразных инфорем является отражение информации о многообразном содержании культурно-языковой картины мира, что позволяет выделить три гипертипа инфорем: (а) *концептуальные*, представляющие единицы культурно-концептуальной картины мира; (б) *вербальные*, связанные с единицами языка и коммуникации; (в) *невербальные*, включающие невербальные знаки и образы окружающего поликультурного многоязычного мира (см. Приложение 2.2.3).

Таким образом, культуросообразные инфореми являются познавательными единицами информационного моделирования диалоговой реальности субъектом МД. Отметим, что данное разграничение относительно, поскольку все типы объединены универсальными и специфическими культурными смыслами, реализующимися в процессе межкультурного взаимодействия, их число постоянно пополняется за счет различных тенденций развития современного поликультурного многоязычного общества и существующих в нем проблем.

Диалоговый потенциал культуросообразной инфореми обеспечивается в случае, если а) в инфореме репрезентированы базовые ценности родной и взаимодействующей культур; б) на её основе появляется возможность осуществле-

культурно отмеченная вербализованная, представленная в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих свою соответствующую лексико-семантическую парадигму, единица коллективного знания, имеющая языковое выражение и обладающая этнокультурной спецификой (Д.С. Лихачев, Р.М. Фрумкина, В.Н. Телия, С.Г. Воркачев и др.). В смысловом декодировании задействованы ценности, фоновые знания, фреймы, сценарии, когнитивные образы и коммуникативные практики, отражающие картину мира языковой личности, что соответствует основной единице обучения [Алмазова, 2003].

³⁸ Далее по тексту диссертации мы принимаем следующее определение понятия «картина мира» (В.И. Карасик): это комплекс ментальных репрезентаций действительности, сложная система, важнейшим механизмом которой являются ценностные ориентиры, социально выработанные и закрепленные в нормах определенного общества, стереотипах поведения и в текстах культуры во всем их многообразии [Карасик, 2000, с. 106-107].

ния сопоставления, переоценки и координации культурно-концептуальных и языковых миров; в) инфорема дает возможность объяснения диалогового смысла на основе различных видов и форм культуросообразной информации; г) инфорема характеризуется информативной ценностью для достижения межкультурного диалога в плане установления равноценного диалога культур. Культуросообразные инфореми позволяют субъекту МД «двигаться» (ощущать себя) в пространстве не только структур языка и форм речи, но и многообразного культурно-концептуального содержания межкультурного взаимодействия.

На основе вышесказанного мы заключаем, что с точки зрения развития когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД на коммуникативном уровне важно сформировать опыт познавательной и нравственной деятельности в полимодальных информационных потоках межкультурного взаимодействия, в которых используются различные инструменты кодировки и медиации культуросообразной информации (знаки, символы, слова, цифры, звуки, изображения и образы), что предполагает овладение субъектом эффективными стратегиями информационного поиска и обработки культуросообразной информации, её нравственной оценки в проекциях родной и иной культур.

Перцептивная сторона МД анализируется нами в контексте проблемы восприятия (перцепции), которое в широком смысле означает не столько «восприятие другого», сколько процесс «познания и понимания другого» [Бодалев, 2005; Знаков 2005]. Антропосообразный ракурс анализа проблемы достижения межкультурного диалога в информационной среде МД подводит нас к необходимости трактовки в заданном нами ключе феноменов «понимание» и «смыслопорождение».

Неоднозначность мнений о научно-теоретическом конструкте и одновременно антропологическом феномене «понимание» подтверждается нами в таблице на основе различных трактовок явления в гуманитарных науках (см. Приложение 2.2.2). В качестве объекта лингводидактических межкультурно

направленных исследований проблема понимания³⁹ была рассмотрена в ракурсе уровней понимания партнеров по межкультурному диалогу (Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова), способов установления межкультурного взаимопонимания (А. П. Садохин, С. Г. Тер-Минасова), способов понимания устной межкультурной коммуникации (Е. Г. Тарева), межкультурно направленных и культуроведческих текстов (А. Л. Бердичевский, А. Н. Утехина) и др.⁴⁰

Опираясь на позицию М. М. Бахтина о том, что понимание есть пространство смыслов и знаний, возникающих при освоении культуры [Бахтин, 1986], мы утверждаем, что в *предметном (содержательном) плане* перцептивная сторона МД заключается в пространстве диалоговых смыслов, которые служат основанием для достижения допустимого диалогового понимания. Формулировка «допустимое согласование / понимание» является важной, поскольку в реальности когнитивные пространства двух индивидов не могут совпадать полностью, но всегда существует «зона пересечения» этих пространств, которая обеспечивает общность пресуппозиций, являющихся необходимым условием любого общения [Гудков, 1997]. Более того, абсолютное понимание, гипотетически возможное при полном совпадении когнитивных пространств коммуникантов, совершенно обесценивает какой-либо обмен информацией между ними, делает бессмысленным саму коммуникацию. В реальности когнитивные пространства двух индивидов никогда не совпадают полностью, но всегда существует зона пересечения этих пространств, которая обеспечивает общность пресуппозиции, являющейся

³⁹ Многосторонние аспекты понимания проанализированы в рамках гуманитарных направлений: философского (М. М. Бахтин, Г. П. Щедровицкий); лингвистического (Л. В. Щерба, Н. Д. Арутюнова, Б. М. Гаспаров, А. А. Реформатский, Ю. С. Степанов и др.); культурологического (М. М. Каган, Т. Ф. Кузнецова, Э. М. Спирова); психолингвистического (А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. А. Залевская, Н. В. Рафикова и др.); психологического (А. А. Бодалев, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн и др.); семисоциопсихологического (Т. М. Дридзе) и семиотического (Ю. М. Лотман, А. Ю. Нестеров); педагогического (И. И. Сулима, Н. М. Запкина, М. М. Арутюнян, А. Ф. Закирова, Н. Г. Фролова, и др.). Проблема понимания культурно-специфических смыслов исследована с различных точек зрения: психологической (А. А. Бодалев, Д. Мацумото), психолингвистической (А. А. Леонтьев, А. А. Залевская), лингвокультурологической (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), герменевтической и педагогической (Г. И. Богин, А. Ф. Закирова) и др.

⁴⁰ Существует несколько типологий «межкультурного понимания», например, а) согласно уровням развития коммуникативной компетенции (понимание бытовых межкультурных ситуаций; понимание профессиональных межкультурных ситуаций; понимание национально-специфических картин мира и способов их выражения в вербальном и невербальном поведении); б) согласно компонентам содержания культуры: понимание моделей поведения, понимание культурно-обусловленных убеждений, понимание культурных ценностей; в) согласно качеству/глубине понимания: полное межкультурное понимание, частичное межкультурное понимание, межкультурное непонимание и др.

необходимым условием любого общения [Там же]. Данная ориентация на допустимость межкультурного диалога отразилась в ряде лингводидактических работ, в которых рассматривается бинарная оппозиция «диалог культур – недиалог культур» (см., например, [Тарева, 2019]).

Поскольку «понимание представляет собой формирование смысла знания в процессе действия с ним» [Знаков, 2005, с. 54], то диалоговое понимание в *процессуальном аспекте* рассматривается нами как *процесс диалогового смыслопорождения, в котором происходит допустимое согласование взаимодействующих картин мира*. По мнению Т. М. Дридзе [Дридзе, 1984], диалоговое понимание возникает на основе формирования информационных диалоговых связей между взаимодействующими культурами, которые (связи) локализуются в своеобразном «медиативном поле» – динамическом антропокультурном образовании, интегрирующем так называемые «объективные» свойства среды с их индивидуальной интерпретацией.

Достижение понимания в МД возможно на языковом (понимание смыслов языкового кода, декодирование культурно-специфических знаковых явлений и их отношений) и когнитивном уровнях (понимание культурного кода, декодирование собственно культурных явлений, объектов и их отношений) [Дельва, 2006]. Данные уровни понимания взаимосвязаны с декодированием и интерпретацией культурно-специфической языковой и когнитивной картины мира инфона, что нашло свое отражение во ряде лингводидактических работ [Гальскова, 2006; Тарева, 2018б; Халеева, 1989; Шапов, 2014]. Отечественный ученый Г. И. Богин указывает на третий уровень понимания – распремечивающее понимание, совмещенное с языковым и когнитивным пониманием, что предполагает подключение к познанию рефлексивной реальности, то есть реальности в которой осваиваемая ситуация «перевыражается» в следах уже пережитых онтологических картин, в пространстве существующего опыта человека [Богин, 2001].

Исследователи проблемы антропосообразных механизмов достижения смысла⁴¹ [Леонтьев, 2019; Стебляк, 2008] отмечают важный этап понимания – «столкновение смыслов» как сопоставление разных вариантов осмысления действительности и осознание относительности своего смыслового мира. По выражению А. И. Новикова, смысл устанавливает универсальную матрицу отношений культурного и внекультурного в пространстве человеческого существования, связывает историю и реальность [Новиков, 2000]. Сообразно данным позициям установление диалогических смыслов происходит на основе их бинарного «столкновения»: осознания существующей онтологической разницы между родной картиной мира и другим вариантом осмысления действительности; признания их относительности в ходе переоценки (последовательного рассмотрения каждой культурно-специфической позиции внутри другой). При этом личностным результатом «диалогового столкновения» служит сформированный корпус диалоговых смыслов, в котором происходит допустимое согласование различных культурно-языковых картин мира. *Диалоговые смыслы – это антропообразования, устанавливающие фундамент межкультурной диалоговой системы отношений культурно-специфического и общекультурного в индивидуальном мире субъекта МД.* Диалоговый смысл позволяет объединить в целостное содержательное образование разрозненные многоступенчатые информационные связи между культуросообразными инфоремами взаимодействующих культур.

Таким образом, обобщение результатов исследований, описывающих категории «понимание» и «смысл» (А. И. Новиков, Д. А. Леонтьев, Е. А. Стебляк), возможные модели его достижения в ходе текстовой или коммуникативной деятельности (Г. И. Богин, Т. М. Дридзе, А. А. Залевская,

⁴¹ Смысл есть символически-выраженное переживаемое отношение участников общения к миру, ситуации, партнеру и себе [Карасик, 2009, с. 265]. В рамках научной теории смысла, под смыслом речевого произведения обычно понимается то, что возникает в сознании коммуникантов при понимании сообщения, т.е. ментальное образование, которое формируется как результат понимания информации, передаваемой сообщением. Экспериментально доказано, что понимание не заканчивается на уровне переработки текстовой информации, непосредственный результат понимания текста рождает различные связи и отношения, «обрастает» дополнительными компонентами познавательного, эмоционального, прагматического, субъективного характера [Пешкова, 2006].

И. А. Зимняя, А. И. Новиков, Н. И. Жинкин и др.), позволило нам определить следующие уровни достижения диалогового понимания:

1) *лингво-когнитивный уровень*: субъект «подключается» к языковой и когнитивной картине мира инофона через взаимодействие с информационной средой, идентифицирует и декодирует сферу языкового и когнитивного опыта инофона, проверяя собственные представления о познаваемом партнере и его культурно-концептуальной картине мира, активизируя знания о родной культуре, формируя информационный тезаурус ситуации МД;

2) *рефлексивно-диалогический уровень*, на котором происходит идентификация смыслов родной и другой культуры, а также «смысловое столкновение» взаимодействующих концептуально-языковых картин мира: субъект МД формирует систему бинарных отношений – «себя в другом» и «другого в себе» на основе идентификации концептуальных смыслов иной культуры, (само)понимания родной культуры в ситуации взаимодействия с иной культурой, определения специфики восприятия и оценки другой культурой родной и, наконец, представления о том, что думают о себе субъекты;

3) *диалогово-сопряженный уровень*: происходит постижение и допустимое согласование различных позиций в смысловом пространстве личности в процессе ее самостоятельной интеллектуально-нравственной деятельности, устанавливается допустимое равноправие концептуальных пространств (динамическое пространство конвергенции), которое невелико, но которое исключительно важно для достижения диалогового понимания. Далее субъект принимает смысловое решение по диалоговому согласованию культурно-концептуальных картин мира, которое затем переносится в ситуацию МД.

Перцептивная сторона МД является чрезвычайно проблематичной в силу разносторонних факторов, предопределяющих трудности понимания, которые возникают в ситуации межкультурно обусловленных человеческих отношений; этому посвящено достаточное количество работ (Г. В. Елизарова, П. В. Сысоев, О. А. Леонтович, А. П. Садохин, Т. С. Серова, Е. Г. Тарева, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева и др.). Необходимо учитывать возникающие трудности понима-

ния при диалоговом смыслопорождении, преодоление которых возможно на основе реализации определенных познавательных стратегий с подключением ценностной регуляции культурно-концептуальных миров по созданию пространства их допустимого согласования. С учетом сказанного формируется следующий алгоритм достижения диалогового понимания субъектом МД (см. рис. 2.1.1):

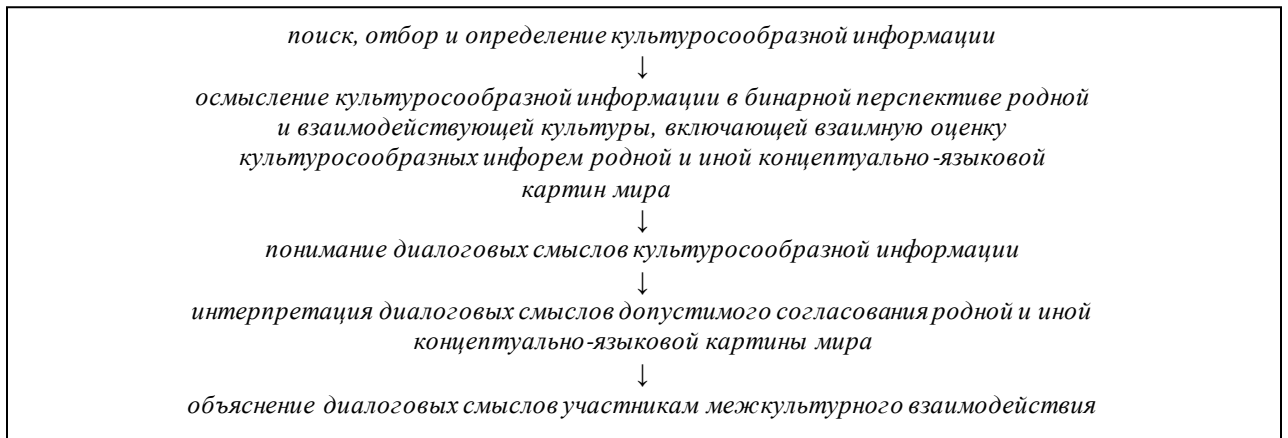


Рисунок 2.1.1. Алгоритм достижения диалогового понимания субъектом МД

Интерактивная сторона МД характеризуется процессом реализации стратегии информационного моделирования диалоговой реальности как единства познавательных действий, нравственного осмысления и диалогово-конструирующих практик по созданию пространства допустимой общности идей и позиций. В своих исследованиях А. А. Залевская обращает внимание на проблему вариативности понимания текстовой информации, которая связана с наличием индивидуального опыта и знаний, индивидуальных переживаний и различного отношения к содержанию текста, включенности понимания в более широкую активную целенаправленную деятельность индивида [Залевская, 2005, с. 272-274], что актуализирует различные позиции личности по отношению к понимаемой информации [Там же, с. 468-469]. Соответственно данными позициям понимания, мы выделяем следующие стратегии, необходимые для объективизации диалогового понимания в информационном моделировании диалоговой реальности:

– *стратегия наблюдателя МД* предполагает осуществление операций узнавания, идентификации, первичной оценки и первичной интерпретации

культуросообразной информации с целью создания информационного тезауруса, необходимого для дальнейшего диалогового смыслопорождения; диалоговое понимание имеет форму понимания-ориентации, понимания-восприятия в пространстве одной культуры, представленной в МД при актуализации знаний о родной и / или иной культурах;

– *стратегия исследователя МД* основана на формировании проекта диалогового понимания в ходе осмысления ситуации МД в совокупности с возможностью появления межкультурных затруднений при исследовании представленной в ней информации; диалоговый смысл конструируется при вторичной интерпретации и вторичной оценке культуросообразной информации согласно установке «*для родной – для другой культуры*» с опорой на существующие варианты репрезентации мира; диалоговое понимание строится на основе логичного и обоснованного исследования возможных способов сопряжения координат двух культурно-языковых систем;

– *стратегия медиатора диалогового понимания* на основе осуществления полимодальной интерпретации культурно-языковых систем. В этом случае имеет место осознанное понимание ситуации МД с опорой на позицию «*для родной культуры – для другой культуры – для диалога культур*» в ходе поиска «объективного» (допустимого) варианта диалогового понимания. Данная позиция «*понимающего субъекта*» предполагает использование возможности взаимодополняемости различных подходов к пониманию культуросообразной информации с учетом значимости полученных результатов для конструирования допустимого пространства диалога культур.

Представленный анализ сторон МД позволяет установить в рамках настоящего исследования специфическое свойство субъекта МД, которое обозначается как *диалоговая субъектность*⁴². Данное свойство является основой *стремления* и *готовности* студента к информационному моделированию допустимо-

⁴² Мы рассматриваем данное качество, опираясь на мнение В. А. Слостенина, что субъектность – центральное образование человеческой субъективности, сложная интегративная характеристика личности, отражающая ее активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к самой себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом [Слостенин, 2000, с. 265] и реализующаяся в готовности субъекта к определенному виду деятельности [Санжаева, 2017].

го пространства межкультурного диалога, которая реализуется на следующих уровнях МД: (а) коммуникативном (формирование информационного тезауруса МД), (б) перцептивном (конструирование диалоговых смыслообразований) и (в) интерактивном (использование стратегий наблюдения, исследования и экстраполяции диалогового понимания при информационном моделировании диалога культур) (см. рис. 2.1.2).

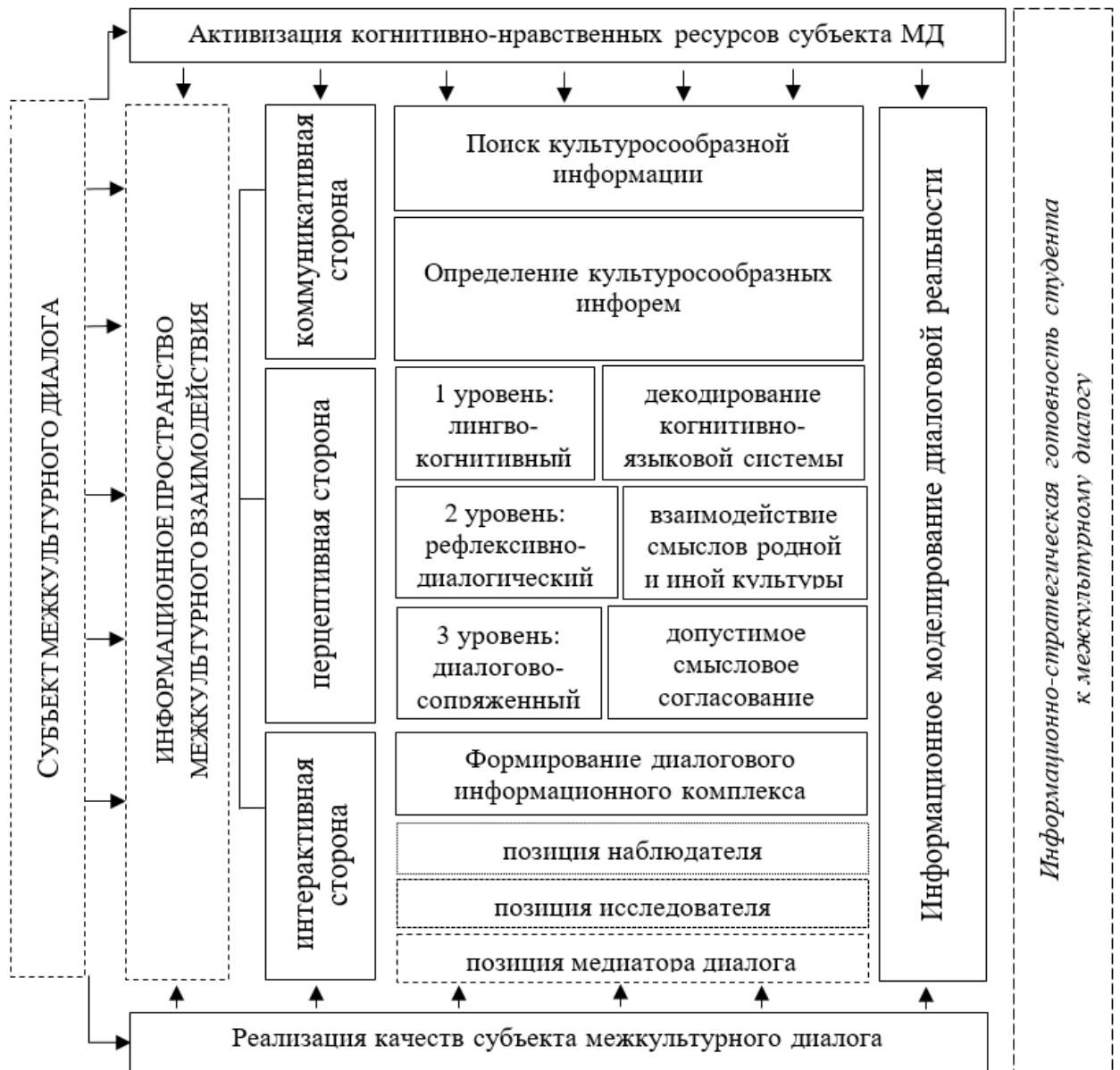


Рисунок 2.1.2. Структура активизации когнитивно-нравственных ресурсов субъекта межкультурного диалога как стремления и готовности к информационному моделированию допустимого пространства межкультурного диалога

Диалоговая субъектность особым образом сближает культурно-языковые миры, связывает их диалоговыми отношениями, находя окончательную сущ-

ностную оформленность в *информационно-стратегической готовности субъекта МД к межкультурному диалогу* как актуализатора субъектных когнитивно-нравственных ресурсов.

Опираясь на вышеизложенное, следует выделить ряд *закономерностей достижения МД* в информационной среде: (1) успешность МД зависит от информационно-стратегической деятельности субъекта МД, направленной на поиск и обработку культуросообразных инфорем как медиаторов допустимых диалоговых смыслов и диалогового понимания, (2) зависимость МД от иерархического трехчленного строения деятельности субъекта МД по его достижению, (3) зависимость МД от использования субъектом стратегий достижения МД. В этой связи определенным *постулатом* развития диалоговой субъектности личности обучающегося выступает то заключение, что совокупность свойств субъекта МД возникает первоначально как форма информационного межкультурного взаимодействия, а затем в ходе поиска допустимых диалоговых смыслов как форма его внутренних новообразований.

При рассмотрении специфики развития когнитивно-нравственных ресурсов *студентов* в системе иноязычного и межкультурного образования следует обратить внимание на сущностные силы и уникальные возможности самоактуализации и саморазвития данной возрастной группы, которые формируют их межкультурно направленную «сензитивность» или диалоговую субъектность как предрасположенность к осознанию, освоению и реализации диалогово-конструирующего опыта деятельности в информационной среде поликультурного многоязычного мира.

На основании анализа работ Б. Г. Ананьева [Ананьев, 2001], И. А. Зимней [Зимняя, 2009], И. С. Кона [Кон, 1967; 2003], С. Д. Смирнова [Смирнов, 2009], Д. И. Фельдштейна [Фельдштейн, 2011] определяются характеристики студенчества. Из них мы отобрали релевантные настоящему исследованию и применимые к высшему языковому образованию (языковой вуз). Студенчество представляет собой максимально продуктивный период развития:

а) интеллектуальной сферы: оптимум развития мышления и его методологии, высших психологических функций, целостной картины мира при установлении междисциплинарных познавательных связей, становление самосознания и мировоззрения в ходе индивидуальной практики активного познавательного взаимодействия с миром, освоение предметно-направленных способностей, связанных с иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенциями;

б) нравственной сферы: формирование системы ценностных ориентаций, отражающих ценности поликультурного многоязычного мира, системы межкультурных диалоговых взаимоотношений, самоопределение личности при оценке и выборе своей культурной идентичности. Указанные внутренние потенциальные возможности личности студента могут обеспечить диалоговое воспроизводство культуросообразной информации (поиск, упорядочивание, отбор, анализ и интерпретацию, диалогово-конструирующую организацию), обеспечивая таким образом информационную платформу МД.

Очевидно, что перечисленные возрастные особенности позволяют определить студенчество как наиболее благоприятный возраст для (само)развития когнитивно-нравственных ресурсов и их актуализатора – информационно-стратегической готовности к межкультурному диалогу.

Перейдем к рассмотрению конфигурации когнитивно-нравственных ресурсов студента как субъекта МД, при формировании которой мы ориентировались на онтологическую теорию интеллекта М. А. Холодной⁴³ [Холодная, 2002; 2012; 2014], информационный подход к рассмотрению психологических механизмов интеллектуальной деятельности индивида [Дружинин, 2002; Ительсон, 2000], концепцию культурно-гуманистических (духовно-развивающих) функций образования вообще и иноязычного образования в частности [Сластенин, 2000; Пассов, 2010; Утехина, 2010].

Согласно концепции М. А. Холодной, выделяются четыре направления организации интеллекта: *когнитивный опыт, понятийный опыт, интенциональ-*

⁴³ Интеллект, по мнению М.А. Холодной, это форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего [Холодная, 2019, с. 106; Холодная, 2014, с. 218].

ный и метакогнитивный опыт. Кратко охарактеризуем данные направления ниже, отмечая их неперенную спаянность и взаимную обусловленность, в синтезированном виде представляющих целостную интеллектуально-нравственную систему ресурсов, которую личность использует при взаимодействии с информационной средой, репрезентирующей множественные культурные «миры», с целью достижения межкультурного диалога.

Когнитивный опыт – это ментальные структуры, отвечающие за хранение, упорядочивание и преобразование наличной и поступающей информации, основное назначение которых заключается в оперативной переработке текущей информации на разных уровнях познавательного отражения [Холодная, 2014, с. 218]. Мы представляем операции когнитивного опыта личности обучающегося как субъекта МД в таблице 2.1.2.

Таблица 2.1.2

Операции когнитивного опыта личности

<i>Название</i>	<i>Характеристика операции</i>
Анализ информационных потоков межкультурного взаимодействия	Выделение элементов контекста, а также способов репрезентации взаимодействующих культур в окружающем мире, выявление взаимосвязей между ними; анализ свойств, качеств и признаков элементов культуры (ценностей, норм, вербальных и невербальных форм поведения), которые могут быть представлены в различных знаково-информационных системах
Синтез выделенных в ходе анализа отдельных культуросообразных инфорем	Отнесение культуросообразных инфорем к определенному типу культурно-языковой системы или к определенному типу межкультурного дискурса, установление связи «ценность – убеждение – модель поведения», конструирование культуросообразного или диалогового типа знания об одной отдельной культуре или о способах диалогового взаимодействия двух культур
Сопоставление культуросообразных информационных единиц и объектов	Выявление и подбор признаков, противоположных выявленным характеристикам и / или схожих с последними, сопоставление ценностей, концептов, понятий предметного мира и явлений культуры, моделей вербального и невербального поведения на основе признаков сходств и различий
Классификация культуросообразных инфорем	Нахождение общих характеристик или свойств выделенных инфорем, явлений культурных контекстов, классификация культурных признаков по ведущему признаку
Обобщение культуросообразных инфорем	Объединение, группировка явлений культуры, определение характерных черт ситуации межкультурного взаимодействия, выделение возможных сбоев или положительного потенциала взаимодействия культурных систем и их контекстов

Итогом реализации данных операций становится возникновение у обучающегося некоторого объема *информационного тезауруса* [Дружинин, 2002], относящегося к родной и иной культурам. Нравственный аспект когнитивного опыта связан с нравственным действием субъекта МД по привлечению и актуализации культуросообразной информации о родной культуре на стадии ее отбора и «первичной» обработки, оценкой корректности выбора культуросообразной информации на основе ценности достижения межкультурного диалога [Межкультурная дидактика..., 2019]. При этом реализация когнитивного опыта является базовым компонентом деятельности субъекта МД по информационному моделированию диалога, но недостаточным для ее полного и системного осуществления.

Понятийный опыт – это ментальные структуры, обеспечивающие обобщение и конструирование информации на основе процедур абстрагирования, идеализации, интерпретации с целью выявления существенных признаков объектов [Холодная, 2014, с. 218]. Как видно из определения, основное назначение понятийного опыта – выявление существенных (имплицитных) характеристик поликультурной реальности, что в случае действий субъекта МД означает использование стратегий работы с культуросообразными инфоремами на смысловом уровне, выделение их концептуального значения, заключающего в себе культуросообразные понятия. Как полагает А. А. Леонтьев, «культурную специфику общности <...> составляет в большей мере система смысловых единиц, конституирующая образ мира и выступающая в деятельности как ориентировочная основа, нежели система речевого реагирования или речепорождения. Этот образ мира построен не из вербальных, а, скорее, из предметных значений» (цит. по: [Уфимцева, 2016, с. 241]). Образ мира формирует целостное «смысловое поле», или картину мира (национальную, историческую, временную, пространственную, когнитивную, языковую и др.). Основным элементом «смыслового поля» культуры выступают культурные коды как система знаков, символов, норм, текстов, ритуалов и других символов, сообразно которым происходит декодирование и кодирование, перенос и хранение информации. Лю-

бая культуросообразная информация может быть интерпретирована в зависимости от того, какой культурный код используется и как она реализуется в культурном понятийном концепте⁴⁴. Реконструкция культуры сообразно понятиям-концептам позволяет экспонировать систему ценностей, выраженную различными знаково-символическими средствами (язык, изображение, символ и др.)⁴⁵, а также осуществить их интерпретацию с позиций универсальных и специфических ценностей, выделяя таким образом потенциал диалогового согласования. В этом проявляется нравственный аспект понятийного опыта студента как субъекта МД, в котором актуализируется духовно-нравственные знания и одновременно формируются нравственные отношения: знания общечеловеческих и культурно-специфических нравственных ориентиров, владение методологией познания духовно-нравственных ценностей различных культур (включение и ценностного пересечения родной и иной культуры от ценности к нормам поведения и наоборот) [Карасик, 2002] и др.

Содержание понятийного опыта направляет деятельность субъекта МД на деконструкцию понятийно-аксиологического ядра родной и иной культурно-языковой системы с целью определения и / или прогнозирования возможности их диалогового согласования. В этой связи следует выделить ряд необходимых информационных стратегий, относящихся к когнитивно-нравственным ресурсам субъекта МД: актуализация ценности «диалог культур» при смысловом анализе понятийного ядра культуры, что предполагает анализ с диалоговой точки зрения концептуальных категорий родной и иной культур; актуализация в процессе познания ценностей родной культуры, которая имплицитно влияет на восприятие и оценку изучаемой культуры; оценка диалогового потенциала и

⁴⁴ Примерами культурных кодов могут быть пространственные и временные категории, универсальные культурные концепты «семья», «ребенок», «дом», «природа», «экология», «трудолюбие», «родина», «дружба» и др., так и специфические – «душа», «тоска», «судьба», «порядок», «ответственность» и др.

⁴⁵ В работах отечественных лингвистов В. И. Карасика, Е. С. Кубряковой, М. В. Пименовой, З. Д. Попова, Ю. С. Степанова, И. А. Стернина и др. представлен определенный порядок исследования концептов, который путем морфологического анализа позволяет выделить следующие мыслительные операции: *анализ* (внутренней и внешней формы слова, понятийных признаков) → *синтез* понятийных признаков концепта (построение лексико-фразеологического, деривационного, лексико-грамматического поля ключевого концепта, включая определение синонимического и антонимического ряда) → *интерпретация* семантического анализа контекстов употребления концепта, культурологического анализа ассоциаций, ценностно-маркированных высказываний (поговорок, афоризмов и др.).

диалогово-направленная интерпретация концептуальных категорий взаимодействующих культур; преобразование культуросообразного информационного тезауруса, достаточного для этих целей.

Стратегии актуализации когнитивного и понятийного интеллектуального опыта позволяют личности интериоризировать смысловые конструкты взаимодействующих культур, сделать их понятными в интересубъективном плане. Следующий шаг, который личности необходимо сделать на пути достижения межкультурного диалога, связан с актуализацией интенционального и метакогнитивного компонентов интеллекта.

Интенциональный опыт – опыт субъективной оценки [Холодная, 2014, с. 218]. Поскольку субъективная оценка личности в значительной степени формируется на основе нравственных ресурсов человека, то данный компонент интеллектуального опыта мы комментируем с позиции выработки субъективного отношения к информации, сформированной «диалоговым» культуросообразным смыслом. Нравственное сознание есть мысленное выражение моральной нормативности и моральной оценочности в форме некоторых общих представлений и специфических понятий к различным фактическим ситуациям в форме конкретных суждений [Симонов, 2023]. В случае определения субъективной оценки к диалоговой форме взаимодействия родной и иной культур необходимо использование следующих стратегий:

– критической (в нашем случае диалоговой) оценки культуросообразной информации и рефлексивной деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия по отношению к родной и иной культуре; данная стратегия определяет действия по взаимооценке и переоценке информационных объектов и явлений в бинарной перспективе;

– конвенционального сопряжения взаимодействующих образов мира при актуализации нравственного потенциала личности (нравственных знаний, понятий, представлений и опыта деятельности) в ситуации МД; данные стратегии обуславливают проявление нравственных качеств субъекта МД (эмпатия, доброжелательность, вежливость, открытость новому и др.).

Метакогнитивный опыт – ментальные структуры, позволяющие непроизвольно и осознанно управлять процессом переработки информации, то есть осуществлять внутренний контроль за ходом интеллектуальной деятельности [Холодная, 2014, с. 218]. Применительно к рассматриваемому предмету деятельности субъекта МД особенно важной становится та направленность метакогнитивного опыта, которая обеспечивает осознанную организацию культуросообразной информации и способствует аккумуляции диалоговых смысловых комплексов. Особое значение в данной ситуации приобретает «многогранное» видение ситуации МД, что позволяет найти оптимальное решение познавательной задачи по допустимому согласованию культурно-концептуальных миров. Осознать – значит приобрести потенциальную возможность сообщить, передать свое знание другому [Симонов, 1985, с. 129], что в случае деятельности субъекта МД означает передачу диалоговых смысловых образований другим, их объяснение, комментирование, что рассматривается нами как элемент метакогнитивного опыта личности. Особую роль в структуре данного опыта субъекта МД играет нравственный аспект, который связан с формированием диалоговых взаимосвязей между родной и иной культурно-языковыми системами, согласование ценностных доминант, установления норм диалоговой конвенциональности (позитивное отношение к родной и иной культурам, готовность к взаимопринятию, эмпатия, уважение и толерантность), что позволяет образовывать определенный тип культуры – культуры как диалогового опосредования и событийности. В дополнение к сказанному, выделим умения интеллектуальной саморегуляции, которые отражают владение стратегиями и приемами самостоятельной деятельности в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога.

Рассмотренная конфигурация интеллектуально-нравственных ресурсов формирует *образ субъекта МД*, актуализация которых необходима для информационного моделирования межкультурного диалога, и представлена в следующей линейной зависимости (см. рис. 2.1.3, с. 140):

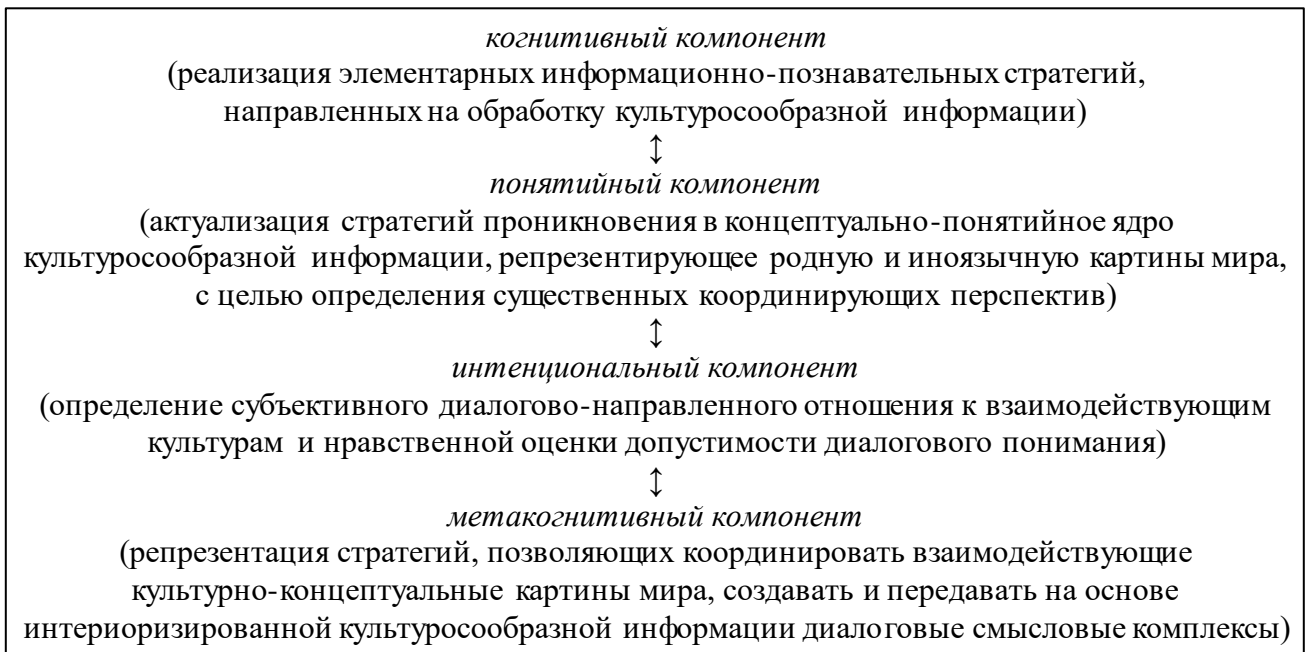


Рис. 2.1.3. Конфигурация интеллектуально-нравственных ресурсов субъекта МД

Таким образом, в логике представленных рассуждений *интеллектуальная сфера* когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД включает в себя все компоненты интеллектуального опыта, актуализирующиеся в действиях по поиску и обработке культуросообразной информации и ее превращению в диалоговые смысловые конструкторы с целью информационного моделирования межкультурного диалога. *Нравственная сфера*, тесно сопряженная с интеллектуальной деятельностью, предполагает овладение субъектом МД нормами диалоговой конвенциональности: осознанное критическое отношение к информационным объектам, функционирующим в поликультурном многоязычном мире, бережное и конструктивное отношение к ценностному миру родной и взаимодействующей культур.

Объективно важным в рассмотрении процесса саморазвития когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД является образовательная ситуация информационного моделирования МД (далее – ИММД), оформляющая целостность и взаимосвязанность данного процесса с иноязычным и межкультурным образованием. В нашем случае образовательная ситуация⁴⁶ представляет собой особый тип отношений между процессами когнитивно-нравственного (са-

⁴⁶ Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции; это ситуация образовательного напряжения, ..., требующая своего разрешения через совместную деятельность всех его участников [Хуторской, 2007, с. 583].

мо)развития и образовательными действиями студента, детерминированными взаимодействием с информационной поликультурной многоязычной средой⁴⁷. Её целью выступает обеспечение присвоения студентами особого личностного новообразования (ценность + знание + отношение + опыт и способы деятельности + умения и навыки) в ходе создания образовательного продукта (схем, моделей и иных конструктов диалоговых отношений, решения проблем достижения допустимого диалогового понимания и преодоления межкультурных затруднений на основе поиска и обработки культуросообразной информации, создание продуктов межкультурного диалогового характера и т.п.).

Образовательная ситуация ИММД определяется через структуру последовательных взаимоотношений между:

– *контекстом* ситуаций обучения, воспитания и (само)развития в условиях информационного взаимодействия культурно-языковых систем, который обусловлен антропообразующими процессами: (1) культурного самоопределения личности студента в ходе целенаправленной деятельности по освоению универсальных постулатов поликультурного многоязычного мира с последующим причислением себя к определенной культурной группе, что обеспечивает ее (личности) базовое «культурно-специфическое содержание», (2) межкультурной социализацией как присвоения личностью ценностей и культуры диалоговых отношений в поликультурном мире, что предполагает активное освоение субъектом личностных качеств, норм, ценностей и опыта МД, позволяющих ему активно моделировать информационные диалоговые связи между культурно-языковыми системами;

– *временем* разворачивания диахронических проекций «здесь и сейчас» для процессов обучения, воспитания и (само)развития и «будущее» для процессов самостоятельного использования субъектом когнитивно-нравственных ре-

⁴⁷ В качестве теоретической основы разработки данного лингводидактического конструкта послужило понятие «социокультурной ситуации развития» как системы взаимоотношений между ребенком и социокультурной действительностью. Обобщение исследований ученых по данному вопросу [Божович, 1996; Выготский, 1996; Эльконин, 1995] позволило определить социокультурную ситуацию развития как уникальное отношение личности к социокультурной среде, включающее межличностные взаимоотношения и взаимоотношения с окружающим миром и происходящее в результате «событийствования», то есть перехода их одного смыслового пространства в другое, из смыслового пространства окружающего мира в мир индивидуальный.

сурсов в ситуации ИММД в континууме его жизнедеятельности. Эффект саморазвития, актуализирующегося в зоне будущей деятельности субъекта МД, наступает в том случае, если личность самостоятельно конструирует информационные диалоговые связи между взаимодействующими лингвоэтносоциумами. Данная проекция является проявлением стремления личности к достижению МД и составляют сущность особого качества личности – *информационно-стратегической готовности к межкультурному диалогу*;

– *пространством* разворачивания, представленного образовательной средой, функционирование которой обеспечивается взаимодействием: (а) содержания межкультурно направленных процессов саморазвития, обучения и воспитания; (б) процессов культурного самоопределения и межкультурной социализации; (в) дидактического консенсуса родной и изучаемых культурно-языковых систем; (г) субъектов образовательного процесса. В лингводидактическом плане данное пространство реализуется в среде соизучения дидактически контактируемых языков и культур, а также обеспечения в этом процессе различных способов интеграции их содержания;

– *системой взаимоотношений*, отражающих диапазон вариативных антропопрактик как практик саморазвития, самоактуализации, самоопределения и самоконструирования [Розин, 2017; Николина, 2017] и практик субъект-субъектного взаимодействия (с преподавателями и студентами), а также сферу информационно-стратегической деятельности субъекта МД с медиаторами информационной образовательной среды. Данная система направлена на формирование единого смыслового поля деятельности у всех участников обучения [Смирнов, 2009, с. 69]. (Само)развитие когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД в виде антропо-созидающей и диалогово-конструирующей практики имеет свою внутреннюю логику самодвижения – освоение системы познавательных действий и выстраивание нравственных суждений в ситуации ИММД родного и иного лингвоэтносоциума.

Итак, ИММД⁴⁸ в лингвообразовательном пространстве представляет собой практику соучастия и события субъекта МД в конструировании допустимой, возможной, открытой межкультурной диалоговой реальности (*идеальной, желаемой и достижимой форм*) на основе познавательного опыта действий и нравственных отношений (*ситуация событийности*) при его взаимодействии со смысловой, предметной, поликультурной многоязычной информационной средой (*ситуация посредничества*), представленной медиаторами родной и иных культурно-языковых систем (культуросообразной информацией и культуросообразными инфоремами).

Отсюда следует выделение линий обогащения когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД в ситуации ИММД: *на уровне когнитивного опыта* – актуализация различных способов и формирование разнообразных когнитивных схем обработки культуросообразной информации; *на уровне понятийного опыта* – формирование способов обработки концептуально-понятийной информации, включающей работу с содержанием культурно-концептуальной картиной мира родной и иной культуры и ее (взаимо)оценку; *на уровне интенционального опыта* – предоставление возможностей для высказывания оценочных суждений в ситуации диалога и не-диалога культур, поощрение открытости к новому, формирование ценностного отношения к родному и иному культурно-языковому сообществу; *на уровне метакогнитивного опыта* – развитие стратегий информационного моделирования диалоговой реальности на основе координации многообразного содержания культурно-концептуальных и -языковых пространств; *на уровне духовно-нравственных ценностей и знаний* – развитие системы воззрений в стремлении достигнуть МД на основе принципов диалоговой конвенциональности, формирование методологической базы достижения диалога аксиосфер родной и иной культуры; *на уровне духовно-нравственных*

⁴⁸ Более подробно характеристика ситуации информационного моделирования межкультурного диалога представлена в монографической статье «Информационное моделирование межкультурного диалога: новая стратегия в лингвообразовании» [Тройникова, 2023].

качеств и опыта деятельности – формирования качеств субъекта МД, позволяющих установить пространство допустимого МД.

Таким образом, сообразно логике изложения определим закономерности (само)развития субъекта МД: (1) единство развития когнитивной и нравственной сфер субъекта МД; (2) разворачивание когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД как совокупности когнитивного, метакогнитивного, интенционального и метакогнитивного компонента сопряжено с ходом информационно-стратегической деятельности по достижению допустимого МД; (3) определяющая роль ситуации ИММД в когнитивно-нравственном развитии субъекта МД, в рамках которой студент пробует и осваивает различные способы интеллектуального и нравственного взаимодействия с информационной средой поликультурного мира с последующим выстраиванием допустимого МД.

Сформулированный образ субъекта МД определяет выбор фундаментальной константы системы ИЯИСПМД – *информационно-стратегическую готовность студента к межкультурному диалогу* как результата взаимодействия линий естественного и образовательного развития субъекта МД в ходе его включения в деятельность и ситуацию информационного моделирования межкультурного диалога.

2.2. Ценностное и предметное содержание информационно-стратегической готовности студента к межкультурному диалогу

Обратимся прежде всего к анализу базовой психолого-педагогической категории «готовность» в аспекте экспликации её межкультурной лингводидактической направленности. В рамках гуманитарного знания понятие «готовность» является общенаучной категорией. В философии «готовность» представляет собой диалектическое единство: деятельности, необходимости, состояния сознания, компонента мировоззрения, воли духа, установки на выполнение необходимого (Плотин, Т. Гоббс, Г. Гегель, И. Кант, М. Хайдеггер; Н. А. Бердяев, И. А. Ильин и др.). Значительный вклад в исследование феномена «готовность» внесли известные отечественные психологи (Б. Г. Ананьев, М. И. Дьяченко, В. А. Крутецкий, К. К. Платонов, Д. Н. Узнадзе и др.) и педагоги (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. Г. Козлова, А. В. Левченко, Р. Д. Санжаева, В. А. Сластенин, А. А. Смирнова, О. И. Шишкина и др.). Анализ психолого-педагогических работ, посвященных рассмотрению категории «готовность», показал наличие разнообразного поля мнений и соответствующих трактовок термина (см. Приложение 2.2.1). Обобщение работ позволило выделить существенные *психолого-педагогические характеристики* понятия «готовность» и рассмотреть их в связи с предметом настоящего исследования.

Термин «*готовность*» является достаточно устоявшимся понятием в психологии⁴⁹ и педагогике, которое в данных науках осмысливается по-разному. В общем плане готовность описывается как комплексное свойство личности, ее состояние, установка, намерение, направленность, пригодность к деятельности,

⁴⁹ В психологии выделяется несколько подходов к изучению готовности. В рамках функционального подхода готовность – это психическое состояние, включающее отдельные психические процессы и обеспечивающее выполнение определенных функций-действий [Дьяченко, 1991]. Представители личностно-ориентированного подхода рассматривают готовность как системное индивидуально-личностное образование, включающее мотивацию, личностные качества и психологические свойства, проявляющиеся непосредственно перед началом деятельности и обеспечивающие успешность ее выполнения [Ананьев, 2001; Асмолов, 2007]. С позиции личностно-деятельностного подхода готовность – это целостное проявление совокупности индивидуально-личностных особенностей, свойств и качеств человека, обеспечивающее возможность эффективного выполнения деятельности. С точки зрения системно-структурного подхода готовность являет собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов, обеспечивающих выполнение специфического рода деятельности.

устойчивая характеристика, это послужило основанием для ее квалификации как сложного, многоуровневого, разнопланового личностного образования.

Большинство исследователей педагогического аспекта рассмотрения готовности [Деркач, 2004; Зеер, 2020; Реан, 2001; Слостенин, 2000; Хуторской, 2007; Шадриков, 1982] трактуют ее содержание в связи с совокупностью знаний, ценностных ориентаций, умений, опыта, позволяющих личности осуществлять определенную деятельность (ср.: готовность к школе, готовность к деятельности, готовность к профессиональной деятельности, готовность к самоопределению и др.). Готовность имеет ключевое значение в социализации личности (Шамянов, <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/54812>). В зарубежной методической литературе [Krumm, 2001; Schatz, 2006] готовность тесно связана с понятием «способность» и определяется как стремление человека к выполнению последовательных действий, как результат овладения какой-либо деятельностью. Данное качество основывается на взаимосвязи деятельности, существующего опыта и внутренних качеств личности – мотивации и воли.

Важной стороной анализа термина «готовность» является его рассмотрение относительно какого-либо действия, деятельности или активности. Деятельность организует и реализует данное качество, поэтому закономерно изучение готовности как свойства активного деятеля – субъекта, формируемого как на подготовительном этапе к определенному роду деятельности, так и на этапе ее самостоятельной реализации [Гершкович, 2002, с. 7]. Рассматривая вопросы готовности к деятельности, С. Л. Рубинштейн придерживался мнения о том, что данное качество является внутренним свойством человека, составляющим набор возможностей – обобщенных и индивидуальных психологических качеств, позволяющих субъекту осуществлять деятельность [Рубинштейн, 2009]. В этом случае готовность в полной мере соотносится с когнитивно-нравственными ресурсами личности (о них мы подробно говорили выше), являясь связующим звеном между внутренними личностными качествами и внешней субъектной активностью человека. Закономерно, что содержание понятия

«ГОТОВНОСТЬ» состоит из «потенциального» и «актуального» элементов, включающих мотивационный, познавательный, эмоциональный и волевой компоненты [Санжаева, 2016; Неделько, 2007; Чучалова, 2015]. Важным для нашего исследования выводом является то, что готовность к деятельности определяется соотношением индивидуальных особенностей человека и требований к соответствующей деятельности, в которой личность реализует данную готовность [Ананьев, 2001; Асмолов, 2007; Рубинштейн, 2009].

Поскольку готовность рассматривается в качестве необходимой предпосылки, установки, настроенности, устойчивой характеристики личности для осуществления какой-либо деятельности, в качестве *структурно-содержательных элементов* готовности учеными (М. И. Дьяченко, К. К. Платонов, Р. Д. Санжаева и др.) выделяются следующие компоненты:

- *мотивационный* (интерес, потребность, стремление к чему-либо);
- *целевой* или ориентационный (чувство долга, ответственность за выполнение тех или иных поступков, требования к личности);
- *познавательный* (осведомленность, знание, опыт);
- *эмоциональный* (проявление и владение чувствами, соответствующих деятельности);
- *волевой* (самоорганизация и регуляция деятельности);
- *процессуальный* или *операциональный* (владение определенными способами деятельности);
- *нравственный* (самоорганизация своей деятельности в соответствие с принятыми моральными ориентирами);
- *профессиональный* (самоконтроль деятельности сообразно профессиональным целям и задачам);
- *оценочный* (анализ деятельности с позиции ее целесообразности).

Структура и содержание готовности по-своему проявляют себя в деятельности и обуславливают её видовое разнообразие, в частности в зависимости от: *компонентов деятельности* (психологическая, моральная и профессиональная, интеллектуальная, мотивационная, эмоционально-волевая, социальная

(К. К. Платонов, Р. Д. Санжаева и др.); *времени актуализации* (заблаговременная, временная и ситуативная (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); долговременная (потенциальные возможности) и ситуативная (возможность задействовать готовность) (В. А. Слостенин, О. И. Шишкина) и др.).

Изучение категории «готовность» с позиций различных подходов и направлений гуманитарного знания позволило выделить ее значимые характеристики: подготовленность, настроенность и установка; внутренний план действий; личностное образование и личностный смысл; отношение, ценности и мотивы; преодоление трудностей и поиск способов решения задач; наличие определенных знаний, умений, навыков, опыта деятельности.

В современной лингводидактике проявляется активный интерес к осмыслению понятия «готовность» к иноязычной деятельности с позиций компетентного и системно-деятельностного подходов (Т. П. Добромыслова (2015), О. В. Капитанова (2009), С. В. Моторина (2006), Е. А. Савельева (2010), О. В. Синяева (2002)). Как отмечает И. А. Зимняя, готовность к деятельности в рамках образования предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности, а также наличие коммуникативной потребности, потребности общения, передачи или получения опыта [Зимняя, 1978, с. 53].

В лингводидактике понятие «готовность» используется в связи с ключевой категорией «*иноязычная коммуникативная и межкультурная компетенция*»; оно неразрывно связано со способностью личности общаться, взаимодействовать, сотрудничать с представителями других культур [Гальскова, 2006; Коряковцева, 2016]. Готовность к межкультурному взаимодействию является одной из универсальных компетенций, предназначенной для формирования у выпускников высшей школы [Safonova, 2018, с. 136]. Данное понятие имеет достаточный потенциал функционирования в терминосфере лингводидактики, поскольку в нем отражается закономерная приверженность прикладных исследований антропосообразной парадигме, доминирующей в межкультурном языковом образовании.

Остановимся для чистоты терминопотребления на соотношении смежных понятий «готовность», «способность» и «компетенция» в рамках рассматриваемой научной области. Термины «готовность» и «способность» используются как реперные конструктивные элементы иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции. Причем в большинстве случаев делается упор на способность осуществлять межкультурное иноязычное общение, а готовность рассматривается как элемент, выражающий мотивационное отношение к данному виду деятельности. В результате создаются ряд дефиниций, которые не проясняют, а в ряде случаев запутывают целостную картину существующих взаимосвязей между «способностью» и «готовностью» в структуре иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции⁵⁰. Такая упрощенная очевидность терминопотребления категории «готовность» затрудняет раскрытие ее дидактического ценностного потенциала при формировании межкультурной компетенции.

В своем первоначальном смысле способность представляет собой индивидуально-психологическую особенность, отличающую одного человека от другого, которая не сводима к знаниям, умениям и навыкам, но является необходимой для их овладения [Теплов, 1961]. «Чем выше способности, чем более искусен человек, тем более совершенен результат» [Шадриков, 2019, с. 27]. Следовательно, способность актуализирует индивидуальные свойства человека, позволяющие ему более эффективно овладевать знаниями, умениями и навыками, проявляя их в определенном виде деятельности.

В педагогике к определению понятия «способность» существует несколько подходов. Н. Ф. Кузьмина считает, что в основе способности находится интегральная чувствительность к объекту, продуктам и средствам педагогического труда [Кузьмина, 1985]. В работах И. А. Зимней [Зимняя, 2009] и В. А. Крутецкого [Крутецкий, 1972] способности раскрываются относительно функциональности деятельности. Такой подход к пониманию категории «способность» реализован в лингводидактике при определении языковых / речевых

⁵⁰ Содержание термина «готовность» не имеет устоявшейся и принятой лингводидактическим сообществом формы; ввиду своей многозначности смысловое различие готовности и способности не всегда очевидно (см., например, [Соболева, 2015]).

способностей как индивидуально-психологических особенностей личности, благоприятствующих овладению знаниям, навыками и умениями в области ИЯ и их использованию в практической речевой деятельности [Гальскова, 2004, с. 84]. И так, на уровне психолого-педагогического анализа категории «способность» определены ее следующие основания: психофизиологические особенности и состояния личности, чувствительность и потенциал в обеспечении эффективности деятельности. В то же время в классическом представлении готовность объясняет и описывает внутреннюю психическую реальность, являясь связующим звеном между «психическим состоянием» и «психическим процессом» [Санжаева, 2016], являясь целостным личностным образованием [Сластенин, 2007].

Таким образом, анализ терминопотребления двух категорий, который основан на изучении работ отечественных психологов и педагогов (М. И. Дьяченко, В. А. Крутецкий, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, Р. Д. Санжаева, В. А. Сластенин и др.), показал, что данные понятия необходимо рассматривать как две самостоятельные терминологические единицы, чье различие основано на ряде характеристик (см. табл. 2.2.1).

Таблица 2.2.1

Характеристика понятий «способность» и «готовность»

<i>Способность</i>	<i>Готовность</i>
<i>Индивидуально-психологические особенности человека, отличающие его от другого</i>	Психологическое <i>свойство</i> личности, ориентирующее его на выполнение определенного вида деятельности
<i>Индивидуальные особенности личности, имеющие отношение к успешности деятельности</i>	Наличие <i>внутреннего</i> и <i>внешнего</i> плана действий, проявляющихся в достижении продуктивного результата деятельности
Обеспечение легкости и быстроты <i>усвоения</i> знаний, умений и навыков	Обеспечение продуктивности <i>решения</i> стандартных и нестандартных ситуаций
Обеспечение эффективного использования знаний, умений и навыков в <i>процессе</i> освоения деятельности	Обеспечение актуализации способностей, знаний, умений и навыков при закономерном ответе на возникшие трудности в <i>результате</i> освоенной деятельности

Как можно заключить, понятие «готовность» отличает, во-первых, *субъектность* – направленная активность личности на выполнение определенного вида деятельности, что предполагает интегрированную актуализацию способ-

ностей, знаний, умений и навыков. Тем самым, готовность, в отличие от способности является проявлением освоенной деятельности. Во-вторых, готовности присуща *предметность* – деятельностно-направленное состояние личности, включающее внутренний и внешний план или программу действий, позволяющих личности решить определенную задачу, преодолеть возникающие в процессе реализации деятельности трудности и пр.

Следует признать, что сложившееся понимание «готовности» в лингводидактике как психического образования в рамках классического модуса познания постепенно исчерпывает себя, поскольку не обеспечивает качественно новых векторов ее реализации как целостного личностного образования в информационном миропорядке, требующем от человека принятия быстрых решений в нестандартных ситуациях. При этом в лингводидактических исследованиях наметилась тенденция, когда содержание «готовности» в своей взаимосвязи с понятиями «компетенция» и «способность» рассматривается как зеркальное повторение их содержания (знание, умение и навыки), что затрудняет ее (готовности) дифференциацию. Обновленный ракурс по отношению к данному образовательному конструкту может быть изучен на основе выдвинутого в п. 1.2 принципа конвергенции, позволяющего определить антропосоцидающие, диалогово-конструирующие, информационные и аксиологические константы данного качества. В этой связи выделим сущностно-образующие характеристики готовности, которые будут приняты в качестве основополагающих ориентиров конструирования впоследствии содержания термина «информационно-стратегическая готовность личности к межкультурному диалогу»: *готовность* – (а) единство внутренних и внешних аспектов деятельности субъекта; б) предполагает актуализацию потенциальных возможностей личности (ее ресурсов) при выполнении определенной деятельности; (в) неотделима от направленности субъекта на решение отдельных задач и активности по преодолению трудностей реализации определенного плана действий; (г) относится к общему процессу формирования знаний, умений, навыков и способностей, поскольку ее реализация связана с *актуализацией* последних.

Перейдем к рассмотрению категории «готовность к межкультурному диалогу». Следует выделить высокий интерес отечественных ученых к разработке содержания и составляющих образовательного конструкта «готовность к межкультурному взаимодействию», а также стремление закрепить за данным понятием статус предметной категории лингводидактики [Захарова, 2009; Макарова, 2010; Сафина, 2005; Симонова, 2008]. На основе предпринятого нами наукометрического анализа свыше 30 диссертационных исследований можно заключить, что готовность к межкультурному взаимодействию является обретаемым качеством, обозначающим предрасположенность субъекта к общению с представителями другой культуры, другого этноса и мировоззрения с определенной сочетаемостью стимулов и реакций, внутренних и внешних особенностей (личностные, социальные и профессионально важные качества, познавательные, эмоциональные и мотивационные и другие особенности, особый психологический настрой) [Лариошин, 2017, с. 13]. В исследовательском пространстве иноязычного и межкультурного образования ([Захарова, 2009; Крузе, 2014б; Лариошин, 2017; Макарова, 2010; Рекичинская, 2014; Рябова, 2012; Сафина, 2005; Симонова, 2008] и др.) мы определили реперные компоненты ядра готовности личности к межкультурному взаимодействию: *мотивационный* (интерес и познавательная активность личности в ситуации межкультурного взаимодействия), *когнитивный* (знание о родной / неродной и иноязычной культурах и методология познавательной деятельности), *личностный* (качества личности, необходимые для успешного осуществления межкультурного взаимодействия), *деятельностный* (владение различными культурно-обусловленными дискурсивными стилями, стратегиями поведения в межкультурном взаимодействии).

Поскольку межкультурный диалог рассматривается нами как форма межкультурного взаимодействия, данные компоненты будут приняты в качестве основы для характеристики структурного содержания понятия «информационно-стратегическая готовность студента к межкультурному диалогу» (далее – ИСГ_{мд}), к рассмотрению которого мы переходим далее.

По мнению Р. Д. Санжаевой, конструкт «готовность» носит «эмерджентный характер» [Санжаева, 2016, с. 13], что относительно предмета настоящего исследования позволяет рассматривать ИСГ_{МД} как общесистемное качество личности, участвующей в межкультурном диалоге. Одновременно данный тип готовности является конструктивным элементом иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции. Выбранный исследовательский сценарий в отношении субъекта МД, описанный в предыдущем параграфе, позволяет прийти к выводу, что в лингводидактическом ракурсе рассмотрение ИСГ_{МД} возможно через изучение деятельности субъекта МД, имеющей информационно-стратегический, антропосозидающий и диалогово-конструирующий характер.

На основе полученных в п. 1.3 и п. 2.1 выводов можно заключить, что системообразующую функцию в данном виде деятельности субъекта МД представляют информационные стратегии⁵¹ достижения межкультурного диалога. Любая комплексная обработка информации является стратегическим процессом, в результате чего в сознании личности конструируется ментальное представление, интегрирующее в себе воспринимаемую и хранящуюся в памяти информацию (В. Н. Дружинин [Дружинин, 2001], Д. В. Ушаков [Ушаков, 2002]). С точки зрения психолингвистики, когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, процесс обработки информации основывается на стратегиях, базирующихся на той или иной модели познания [Дружинин, 2001; Леонтьев, 1997; Залевская, 2005, 2007; Дейк, 1988]. По нашему мнению, такая модель познания включает в себе информационную модель достижения межкультурного диалога, что отражает диалогово-конструирующую функцию ин-

⁵¹ В лингводидактике стратегический подход в формулировании целей и задач овладения иностранным языком и иноязычной культурой имеет давние традиции и одновременно конструктивное будущее. Н. Ф. Коряковцева рассматривает стратегии в качестве способов или приемов самостоятельного овладения иностранным языком и иноязычной культурой [Коряковцева, 2002, с. 15]. В последнее время в лингводидактике наметился постепенный переход от понимания «стратегия как операция» к конструкту «стратегия как совокупность взаимосвязанных действий, образующих содержание деятельности субъекта». В работах Е. Г. Таревой и коллектива авторов данный конструкт представлен комплексом лингводидактических тактик, обеспечивающих последовательное овладение личностью иноязычной и межкультурной компетенцией в различных сферах ее реализации (учебной, профессиональной, научно-академической и др.) [Межкультурное иноязычное образование..., 2014]. Такой комплексный подход к пониманию конструкта «стратегия» соотносится с принятым в гуманитарных науках целостным рассмотрением данного термина с функциональной точки зрения, призванного обеспечить управление отдельными процессами или даже системами, придать им свойства организованности, структурированности, взаимообусловленности своих компонентов и целевой направленности [Прасолова, 2011, с. 9-16].

формационных стратегий. Изучение влияния информационной среды на человека, ее роль и значение в культурно-языковом развитии личности (см. п. 1.3) позволяет сделать вывод о сущностной связи информационных стратегий и соответствующей деятельности с развитием когнитивного, коммуникативного, нравственного потенциала личности, используемого в межкультурном диалоге. Кроме того, в своем онтологическом понимании стратегия представляет собой определенный план, модель решения некой проблемы, что сближает данное понятие с образовательными характеристиками категории «готовность», а, следовательно, может рассматриваться как средство развития сущностных сил субъекта МД. Из этого можно заключить, что информационные стратегии не просто отражают способы и приемы конструирования межкультурного диалога, но задают особое содержание процесса саморазвития субъекта МД.

С точки зрения информационного подхода (К. К. Колин, А. Д. Урсул) деятельность субъекта МД опирается на действия по поиску и определению возможностей достижения диалогового понимания на основе ориентировочной основы, включающей информационные объекты и единицы, что предполагает с точки зрения когнитивной психологии «сознательный или бессознательный выбор стратегии работы с информацией» (цит. по: [Иванов, 2010]).

Для выделения и характеристики основных структурно-содержательных элементов ИСГ_{МД} необходимо рассмотреть логику информационно-стратегической деятельности субъекта, которую мы представили схематично на рис. 2.2.1 (с. 155) на основе конвергентной интерпретации универсальных информационных процессов (см. п. 1.3, табл. 1.3.3) и схемы реализации диалоговой субъектности (см. п. 2.1, рис. 2.1.2).

Как видно на схеме, логика информационно-стратегической деятельности субъекта МД выстраивается на основе процессов, связанных с обработкой культуросообразных информации и инфорем. В настоящем исследовании под информационными процессами понимается совокупность последовательных действий (операций), производимых личностью над культуросообразной ин-

формацией (информемами) с целью достижения диалогового понимания, которое затем переносится в процесс межкультурного общения.

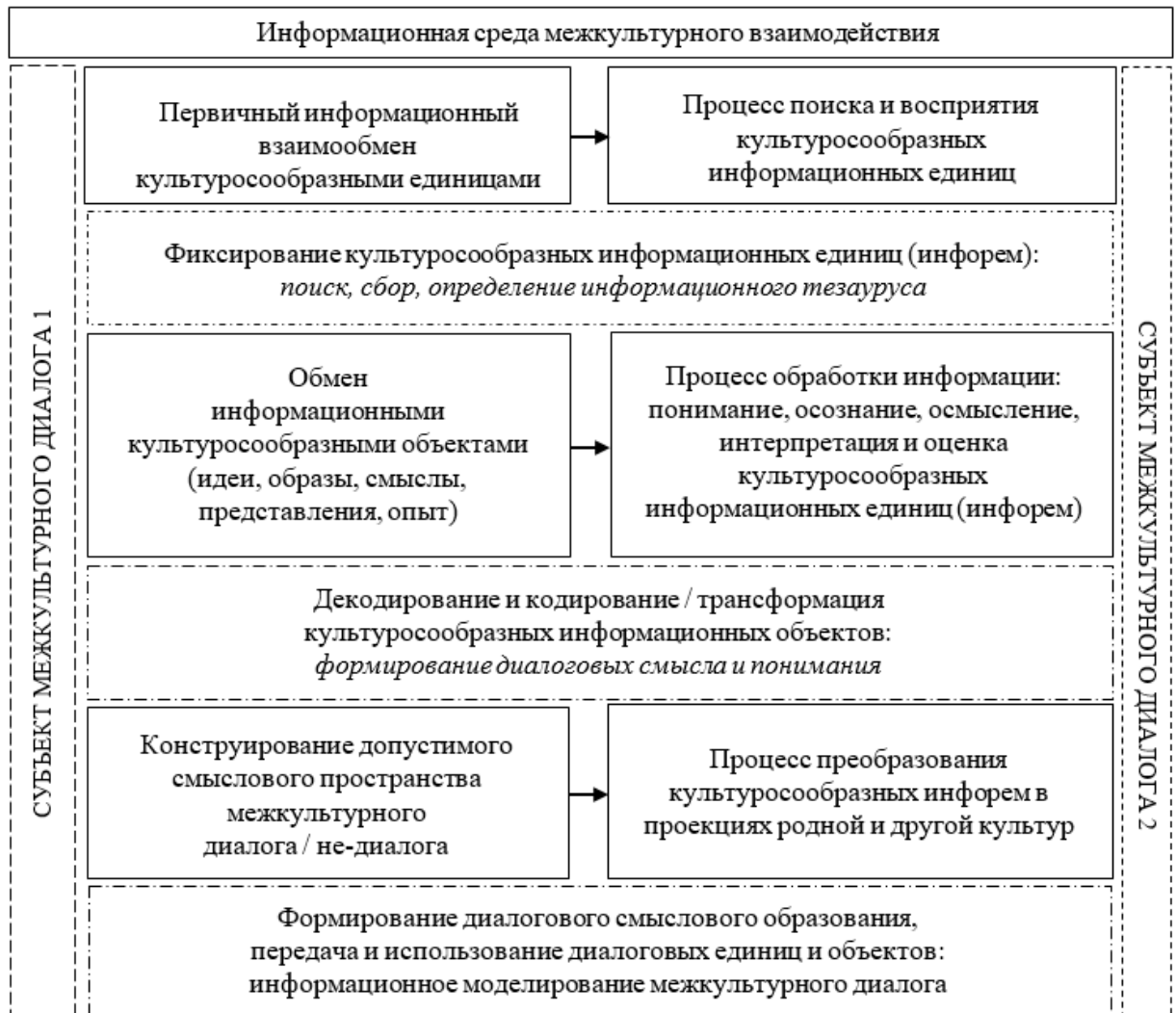


Рисунок 2.2.1. Логика информационно-стратегической деятельности субъекта в ситуации достижения межкультурного диалога

Как было указано в п. 2.1, реализация когнитивных ресурсов личности тесно сопряжена с нравственной деятельностью личности. Сообразно данной логике субъект МВ использует различные информационно-познавательные действия, направленные на информационное моделирование межкультурного диалога. Характеристика данных действий представлена в табл. 2.2.2 (с. 156-157).

*Характеристика информационных действий субъекта
с целью информационного моделирования межкультурного диалога*

<i>Содержание информационно-познавательных действий</i>		<i>Приемы информационно-познавательных действий</i>
<i>Формирование культуросообразного информационного тезауруса ситуации МВ</i>		
Фиксация	Отбор релевантной культуросообразной информации (далее - КИ), сбор и нахождение культуросообразных информационных объектов и явлений в потоке общей информации на родном / иностранном языках	Поиск, выделение культуросообразных признаков информации, нахождение культуросообразных инфорем, аргументов, примеров; выделение темы МВ и соотносимой КИ, относящейся к определенному аспекту МВ в ходе наблюдения и активизации познавательной деятельности, оценка релевантности КИ аспекту МВ
<i>Формирование диалогового смыслокомплекса субъектом МД в ходе преобразования КИ</i>		
Декодирование	Структурирование КИ	Логическая организация КИ в ходе а) определения объектов КИ (например, компонентов содержания культуры: ценностей, убеждений, норм поведения; видов инфорем: вербальных, невербальных и концептуальных и пр.); б) экспликации данных объектов в процесс обработки КИ
	Фильтрация КИ	Выделение ключевых культуросообразных инфорем, определение релевантной и второстепенной КИ, исключение неважной КИ, компрессия КИ, выделение ключевых слов и предложений, обобщенных понятий, связанных с родным и иным лингвосоциумом
	Сортировка КИ	Сравнение и сопоставление, классификация, систематизация, уточнение КИ в бинарной проекции родного и иного лингвосоциума
	Обобщение и оценка КИ	Выбор и интерпретация наиболее значимой (релевантной) КИ: определение цели диалогового согласования родного и иного лингвосоциума; определение основной идеи (ценности, категории) согласования, определение и оценка культурной позиции к элементам МВ; определение точек соприкосновения культурно-языковых систем, формирование диалоговых смыслов и последствий диалогового согласования родного и иного лингвосоциума
Кодировка	Трансформация полученной КИ в информационные объекты диалогового понимания	Перекодирование КИ: формулирование идеи, замысла, структурирование сообщения о диалоговом согласовании, обозначение логики сообщения, изложение фактов, определение аргументов в поддержку своих диалоговых смыслообразований, определение и формулирование выводов по диалоговому согласованию, формулирование индивидуальной позиции в ходе критической оценки КИ

<i>Перенос и трансмиссия диалоговых смыслообразований</i>		
Передача	Представление информационной модели межкультурного диалога	Составление логических схем, карт памяти, детализация, иллюстрация письменными, устными, визуальными и другими примерами, объяснение диалоговых смыслокомплексов, выражение и оценка своей позиции и позиций участников МВ
Защита	Предотвращение непонимания диалогового смыслокомплекса или некорректного применения КИ для его конструирования	Установление возможных межкультурных затруднений, представлений последствий диалогового согласования, определение ценности информационной модели для построения диалоговых взаимоотношений, критическая оценка КИ, ссылка на предыдущие знания участников МВ, адаптация языка представления информационной модели, разбиение сложной информации на отдельные части, усиление плотности сообщения, оптимизация информации, введение ключевых понятий, устранение повторов и пр.
Применение	Принятие релевантных решений в ситуациях МВ на основе имеющегося опыта информационного моделирования межкультурного диалога	Развитие, раскрытие, прогнозирование, предвосхищение КИ

Общеизвестно, что в процессе информационного взаимодействия личности с поликультурной многоязычной средой возникают различного рода барьеры, затруднения, сбои⁵². Изучив работы ряда ученых (А. Л. Бердический, Н. И. Гендина, Н. Ф. Коряковцева, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Е. Г. Тарева и др.), в которых рассматриваются различные аспекты трудностей информационного взаимодействия личности, в том числе в процессе МВ, а также проведенные на организационно-методическом этапе опытно-экспериментального обучения опросы студентов, направленные на выявление трудностей в поиске и обработке культуросообразной информации (результаты данных опросов представлены в п. 4.1), анализ продуктов деятельности студентов по интерпретации культуросообразной информации с позиции диалоговой интенциональности, мы отметили круг *информационных затруднений*, с которыми сталкиваются студенты.

Первая группа трудностей связана с владением операциями поиска культуросообразной информации, последовательностью её обработки на уровне ко-

⁵² В теории межкультурной коммуникации накоплен достаточный опыт в анализе структуры, функций, видов межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия, а также различных видов межкультурных барьеров, затруднений и помех. Некоторые затруднения были описаны автором исследования [Тройникова, 2020]. Учитывая специфику предмета настоящего исследования и выбранные подходы, свой интерес мы сфокусировали на информационной природе межкультурного взаимодействия, что обусловило выделение в этой связи информационных затруднений.

гнитивного опыта деятельности субъекта МД. К ним относятся сложности при выделении культуросообразного контекста информации, неосозанный выбор культуросообразной информации, недостаточный уровень владения стратегиями информационного поиска культуросообразной информации в малознакомой или абсолютно незнакомой поликультурной многоязычной среде, недостаточный опыт познавательной деятельности в полимодальных информационных потоках МВ, в которых используются различные инструменты кодировки информации – знаки, символы, слова, цифры, звуки, изображения, образы и пр.

Вторая группа трудностей связана с необходимостью привлечения в процесс информационного моделирования межкультурного диалога содержания культурно-концептуальной картины мира родной культуры. К ним относятся трудности в работе с культуросообразной информацией на уровне аксиологических культуросообразных понятий, недостаточный уровень культуроведческой осведомленности в области родной культурно-языковой системы, затруднения в определении взаимосвязи внешних (коммуникативных норм и правил поведения) и внутренних (убеждений и ценностей) форм содержания культурно-языковых систем. Данные трудности связаны в первую очередь с понятийным и интенциональным опытом субъекта МД.

Третья группа трудностей обусловлена диалоговой интенциональностью деятельности субъекта МД, в которой на первый план выходит собственно процесс диалогового смыслопорождения. Это трудности в систематизации разрозненной культуросообразной информации; трудности бинарной оценки культуросообразной информации; сложности в определении межкультурных затруднений в процессе диалогового согласования, в выявлении манипулятивных стратегий, различных видов искажения культуросообразной информации, ложных культурных стереотипов, владение ограниченными инструментами согласования культурно-языковых систем. Данные трудности следует отнести к метакогнитивному опыту субъекта МД, заключающему в себе как познавательные, так и нравственные аспекты.

Таким образом, на основании проведенного изучения проблемы развития когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД, чья деятельность интенционально обусловлена информационным моделированием межкультурного диалога, рассмотренных проекций актуализации данных ресурсов в психолого-педагогической категории «готовность», мы предлагаем следующее определение ключевого понятия настоящей работы: *информационно-стратегическая готовность к межкультурному диалогу – это целостное личностное образование, обеспечивающее активизацию когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД на основе реализации системы взаимосвязанных информационно-познавательных стратегий, позволяющих смоделировать информационное пространство межкультурного диалога.*

Рассмотрим структуру ИСГ_{МД}, а именно определим специфику ее *мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов* в проекции взаимосвязи с межкультурной коммуникативной компетенцией и с учетом выводов о содержании когнитивно-нравственных ресурсах субъекта МД, представленных в предыдущем параграфе.

Мотивационный компонент ИСГ_{МД} связан с диалоговой интенциональностью информационно-стратегических действий субъекта МД. По мнению Ю. М. Лотмана, ценность диалога оказывается связанной не с пересекающейся частью, а с передачей информацией между непересекающимися частями. Возникает, таким образом, непримиримое противоречие: мы заинтересованы в общении именно с той ситуацией, которая затрудняет общение, а «в пределе делает его невозможным» [Лотман, 1996, с. 178]. Согласно данной точке зрения, мотив деятельности личности в межкультурном диалоге возникает в пространстве *непонимания* «жизненной проблемной ситуации» [Дридзе, 1996] – ситуации достижения межкультурного диалога.

Интенциональность интеллектуальной деятельности означает расстановку индивидуальных познавательных акцентов, актуализирующихся в поиске, рецепции и отборе культуросообразной информации с использованием *стра-*

тегий ориентации в культуросообразном информационном пространстве.

В таблице 2.2.3 мы приводим их кодифицированное перечисление.

Таблица 2.2.3

Стратегии мотивационного компонента ИСГ_{МД}

<i>Код</i>	<i>Стратегия</i>	<i>Характеристика</i>
СМ1	Стратегия восприятия и узнавания культуросообразных инфорем	Выделение культуросообразных объектов и явлений в общем потоке информации
СМ2	Стратегия фиксирования культуросообразных инфорем	Поиск, сбор и определение специфической информации о родной / неродной и иноязычной культурах
СМ3	Стратегия отбора культуросообразной информации	Выявление культуросообразных признаков информационных объектов и единиц, определение актуальных значений культурных явлений и связанных с ними языковых фактов, определение несоответствий на уровне языковых и культурных явлений, реалий, концептов и ценностей родной / неродной и иноязычной культуры

Когнитивный компонент ИСГ_{МД} представляет собой концептуальную основу деятельности студента в ситуации МД, связанную с процессом смыслового понимания культуросообразной информации, на основе установления смысловых связей между культуросообразными инфоремами и объектами родного и иного лингвосоциума. Происходит воспроизведение в сознании познающего субъекта общих «диалоговых» закономерностей функционирования культуросообразных информационных единиц и объектов (инфорема). Основное предназначение когнитивного компонента ИСГ_{МД} – оперативная переработка (*осмысление – понимание – интерпретация*) культуросообразной информации, ее опосредование на основе «родной системы правил» (выражение А. А. Леонтьева [Леонтьев, 2003, с. 223]) и формирование общих диалоговых смыслов. Диалоговое смыслопорождение является достаточно сложным процессом, поэтому важной составляющей когнитивного компонента ИСГ_{МД} являются действия субъекта по поиску дополнительной культуросообразной информации, репрезентирующей фрагмент родной или иной культурно-концептуальной картины мира.

При конструктивном определении содержания когнитивного компонента ИСГ_{МД}, мы учли мнения отечественных психологов о специфике операцио-

нальный стороны смыслопорождения. Л. Б. Ительсон говорит, что для возникновения смысла психика человека должна извлечь из деятельности и ее результатов информацию о соответствующих общих свойствах вещей и явлений, с которыми человек имеет дело [Ительсон, 2000, с. 663]. Механизм переработки данных, обеспечивающий возникновение смысловой информации, представляет собой следующую последовательность: (1) выявление различных свойств и связей вещей и явлений; (2) их сопоставление; (3) выделение у них определенных общих признаков и (4) объединение всех вещей или явлений, имеющих такие общие признаки, в один класс с помощью общего наименования [Там же]. Элементы данной последовательности представляют собой этапы решения познавательной задачи: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, определение. М. А. Холодная полагает, что последовательность смыслового понимания включает в себя: (1) усвоение, хранение и актуализация значений вербальных невербальных знаков; (2) выделение и оперирование категориальными признаками, образование межпонятийных связей в системе видовых и родовых понятий; (3) порождение новых ментальных содержаний и возникновение нового ментального опыта [Холодная, 2012, с. 256].

На основании данных позиций, а также с учетом последовательности разворачивания информационных процессов (см. п. 1.3) и специфики диалогового смыслопорождения (см. п. 2.1) мы делаем вывод о том, что содержание когнитивного компонента ИСГ_{мд} представлено *стратегиями смыслового анализа и диалоговой интерпретации культуросообразной информации*, классификатор которых представлен в таблице 2.2.4 (с. 162).

Стратегии когнитивного компонента ИСГ_{МД}

Код	Стратегия	Характеристика
СК4	Стратегии анализа и осмысления проявлений родной / неродной и иноязычной культур	Анализ и обобщение концептуальных категорий родной / неродной и иноязычной культур (знание тезауруса культуросообразных ориентиров); выделение главной и второстепенной информации, выполнение сокращение выделенных фактов по смыслу, представление инфорем в сокращенной словесной форме (в виде плана или тезисов) и в наглядно-имволической форме (в виде таблиц, графических схем и диаграмм, карт понятий – концептуальных диаграмм, опорных конспектов, ментальных карт); выделение ключевой информации на основе работы с несколькими источниками
СК5	Стратегии преобразования и интерпретации культуросообразной информации	Интерпретация национально-культурных особенностей родной и иной культур в вербальном и невербальном общении на основе знания выработанных обществом правил и формул речевого этикета в процессе взаимодействия, установление межкультурных соответствий между концептами, моделями поведения, отношением к базовым категориям действительности
СК6	Стратегии дополнения культуросообразной информации с использованием различных источников информации, в т.ч. интернет источников	Дополнение и расширение культуросообразной информации в ходе самостоятельной поисково-познавательной деятельности; преобразование культуросообразной информации с использованием новых (продуктивных) форм ее представления (формулы, графики, диаграммы, таблицы, в т.ч. электронные), переход от одного представления к другому; сопряжение информации, найденной в различных информационных объектах (знаково-символических, визуальных, сенсорно-эмоциональных) со сведениями из других источников

Личностный компонент ИСГ_{МД}. По мнению М. Л. Гаспарова, сегодня познание культуры становится более глубоким, поскольку формы ее проявления становятся более сложными и многообразными, а ее усвоение более творческим и нравственно-ориентированным [Гаспаров, 2012, с. 16]. Духовность и нравственность в отношении познания родной и другой культуры означает осознанную готовность общаться на равных позициях и заботиться о достижении паритетного диалога [Там же]. Личностный компонент проявляется в установлении системы индивидуальных отношений к диалогу родного и иного лингвосоциума. Данная система, реализующаяся в многомерной оценке явлений и объектов родной и иной культуры в бинарной перспективе, является своеобразным ментальным компасом субъекта МД. Достижение МД предполагает ду-

ховное участие, то есть рефлексивное осмысление ситуации межкультурного взаимодействия не только с использованием интеллектуальных ресурсов, но в перспективе диалоговой конвенциональности.

Соглашаясь с идеей о наличии связи между духовностью и интеллектом, о существовании духовного основания интеллектуальной деятельности, обозначенной в работах Х. Гарднера [Gardner, 1999], М. Форда [Ford, 1994], Р. Эммонса [Эммонс, 2004], В. А. Слостенина [Слостенин, 2000] и рассмотренной в п. 2.1 настоящей работы, мы придерживаемся мнения о том, что регулятором процессов познания, решения познавательных задач по согласованию культурно-языковых систем в ситуации межкультурного диалога выступает совокупность ценностных и духовно-нравственных ориентаций личности как система диалоговой конвенциональности, которая детерминирует саморазвитие, самопознание и направленность личности на межкультурный диалог.

Функциональное предназначение личностного компонента ИСГ_{МД} – духовно-нравственное участие личности в ситуации МВ, которое возможно на основе проявления способности использовать систему ценностей для решения проблемы достижения диалогового понимания, для понимания и выбора личностью ценностных приоритетов, способных придать смысл и значение межкультурному диалогу в координатах отдельного человека.

Содержание личностного компонента ИСГ_{МД} раскрывается *стратегиях нравственно-мировоззренческой оценки культуросообразной информации*, представленных в таблице 2.2.5 (с.163-164).

Таблица 2.2.5

Стратегии личностного компонента ИСГ_{МД}

<i>Код</i>	<i>Стратегия</i>	<i>Характеристика</i>
СЛ7	Стратегии конвенциональной интерпретации культурно-языковых явлений и культурно-обусловленных действий	Понимание ценности диалога, понимание общечеловеческих, локальных (региональных), национальных нравственных ориентиров и их реализация в нормах поведения, знание духовно-нравственных ориентиров и норм поведения культур, принятие родной картины мира и понимание другой ментальности, защита диалогового смысла и противодействие его искажению или манипуляции

СЛ8	Стратегии реализации духовно-нравственных ресурсов при достижении диалогового понимания	Способность широко и открыто осмысливать межкультурный контекст взаимодействия, глубоко видеть культурные связи и отношения, рассматривать различные стороны одного культуросообразного объекта или явления, извлекать личностный смысл из культуросообразного опыта на основе его переосмысления, проявление доминантных нравственных качеств (вежливости, доброжелательности, эмоциональной открытости, толерантности, эмпатии, сотрудничества и взаимопомощи), бережное отношение к неродной / иноязычной культуре и ее представителям
СЛ9	Стратегии рефлексивной деятельности	Определение вида культуросообразной информации, оценка ее релевантности и значимости, видение перспективы использования новой информации в учебных и практических ситуациях, оценка культуросообразной информации с точки зрения ее ценности и возможности использования в ситуации межкультурного взаимодействия; оценка культуросообразной информации с позиций представлений о мире родной культуры; критическая оценка информации и высказывание оценочных суждений о ней

Деятельностный компонент ИСГ_{МД} соотносится с той частью деятельности личности, которая обеспечивает информационное моделирование платформы диалогового понимания в ходе формирования диалогового нарратива и его реализации в ситуации МВ на основе процедур «абстрагирования и идеализации» [Холодная, 2014, с. 218]. Функциональное назначение данного компонента связано с активизацией различных позиций субъекта МД, задействованных в процессе трансмиссии диалоговых смыслов в ситуацию МВ. Информационно-стратегические действия индивида в данном случае подобны особому способу «связывания» различных культурно-языковых миров, национально-специфических отношений к окружающего миру, моделей его построения и т.д., формируя совершенно очевидные «коммуникативные сети, то есть «вещества» социальности, в котором возникают, воспроизводятся, взаимодействуют и развиваются разнообразные субъекты социокультурного действия» [Дридзе 1984, с. 146-148]. Как было указано в п. 2.1, объективизация диалоговых смыслов, то есть «диалоговая нарративизация» и трансмиссия возможна на основе (а) наблюдения в ходе генерации значимых диалоговых «инвариантов» и их адаптации к конкретным условиям МВ; (б) исследования, приводящего к диалоговому пониманию между родной и иной культурно-языковыми системами

на основе самостоятельной исследовательской деятельности; (в) экстраполяции, реализующей стратегию собственно диалоговой трансмиссии и предполагающей объяснение диалоговых смыслов участникам МВ. Следовательно, деятельностный компонент ИСГ_{МД} представлен *стратегиями диалоговой трансмиссии* (см. табл. 2.2.6):

Таблица 2.2.6

Стратегии деятельностного компонента ИСГ_{МД}

<i>Код</i>	<i>Стратегия</i>	<i>Характеристика</i>
СД10	Стратегия межкультурного наблюдения	Способность адаптироваться к стандартным и нестандартным ситуациям межкультурного взаимодействия, к иноязычной среде, умение переоценки явлений родной культуры в ситуации межкультурного взаимодействия, умение ориентироваться в культуросообразных маркерах языковой среды и социокультурных характеристиках партнеров по взаимодействию
СД11	Стратегия межкультурного исследования	Самостоятельная организация работы с культуросообразной информацией: владение различными способами прогнозирования, сжатия и расширения культуросообразной информации, умение передавать культуросообразные инфорефы различными знаково-символическими способами, умения их объяснять в различных учебных и познавательных-практических ситуациях.
СД12	Стратегия межкультурной диалоговой экстраполяции	Передача культуросообразной информации различной степени структурированности и сложности, представленной в различных форматах, точная передача оценочных аспектов культуросообразных инфореф, прояснение социокультурных последствий того или иного информационного действия, способность проверить и оценить понимания информации об одном и том же культуросообразном объекте или явлении, умение взвешивать различные точки зрения, связывать различные позиции и развивать идеи межкультурного диалога

Таким образом, рассмотрение ИСГ_{МД} в структурном разрезе делает возможным уточнение определения данного качества и его представление следующим образом: ИСГ_{МД} – *это целостное личностное образование в совокупности мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, обеспечивающее активизацию когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД на основе реализации системы информационно-познавательных стратегий, позволяющих в своей взаимосвязанности смоделировать информационное пространство межкультурного диалога.* Данная готовность предопределяет, во-первых, продуктивность общения представителей различных куль-

тур в плане достижения между ними диалогового понимания; во-вторых, качество индивидуальных интеллектуальных, деятельностных и духовных ресурсов личности, позволяющих ей эффективно действовать в качестве субъекта МД, чья деятельность интенционально обусловлена межкультурным диалогом.

Определив предметное содержание ИСГ_{МД}, перейдем к рассмотрению его ценностного аспекта при установлении функций искомого качества в содержании результативно-целевой основы системы иноязычного и межкультурного образования. На основе определенных в п. 1.2 и п. 1.3 общественно-политических и экзистенциальных трансформаций можно заключить, что готовность граждан эффективно взаимодействовать в информационном пространстве поликультурного многоязычного мира рассматривается как важный элемент государственного и национального позиционирования, его устойчивого развития, межкультурной и лингвистической безопасности, как средство достижения высокого уровня развития поликультурного общества. Отсюда значимость ИСГ_{МД} в широком социальном плане признания его ценностной значимости как совокупного параметра граждан общества. Одновременно ИСГ_{МД} – важное свойство отдельного индивида как субъекта МД. Сегодня личность, готовая и способная решать проблемы установления диалогических отношений между культурно-языковыми мирами в информационном обществе, становится целью образовательных систем различных стран, что отразилось в новых компетентностных реалиях обучения иностранным языкам, касающихся медиативной деятельности субъекта, оперирующего иностранными языками⁵³.

Как следствие из сказанного, представляется целесообразным введение в терминосферу лингводидактики изначально психологического понятия «готовность» с условием придания ему личностно-значимых, субъектных (активность, настроенность на решение поставленных задач) и одновременно образовательных свойств (обучение информационно-познавательным стратегиям достиже-

⁵³ Медиация, рассматриваемая в качестве значимого вида коммуникативной деятельности и ключевого элемента концептуального ядра лингводидактического целеполагания, представлена на трех уровнях взаимодействия между людьми: а) уровень обмена информационными единицами и текстами, б) уровень обмена понятиями, смыслами и ценностями, в) уровень непосредственной коммуникации, имеющей полилингвальный и поликультурный контекст.

ния межкультурного диалога – актуализаторам когнитивно-нравственных ресурсов личности в ситуации МВ). В этом смысле мы поддерживаем мнение Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, которые представили межкультурную компетенцию как *способность*, позволяющую личности реализовывать себя в рамках диалога культур, и как *готовность* принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров (выделено курсивом нами – Е.Т.) [Гальскова 2006, с. 72-73].

Отметим, что формирование ИСГ_{МД} в языковом вузе происходит в тесном взаимодействии с процессом формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций (см. табл. 2.2.7, с. 167-168).

Таблица 2.2.7

Модификация компетенций по направлению подготовки «Филология» и «Лингвистика» в языковом вузе по отношению к содержанию ИСГ_{МД}

Бакалавриат	Магистратура
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез культуросообразной информации, применять системный подход для решения задач по моделированию межкультурного диалога между родной и иными культурно-языковыми системами	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций по информационному моделированию межкультурного диалога на основе системного подхода к поиску и обработке культуросообразной информации, вырабатывать стратегию действий в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога
УК-4. Способен осуществлять межкультурное взаимодействие в устной и письменной форме на государственном Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе информационного моделирования межкультурного диалога	УК-4. Способен применять современные (диалогово-конструирующие) коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального межкультурного взаимодействия
УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах с целью информационного моделирования межкультурного диалога на основе реализации информационно-познавательных стратегий достижения диалогового понимания между родной и иными культурно-языковыми системами	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур, осуществлять комплексную обработку культуросообразной информации, отражающей культурно-концептуальное и культурно-коммуникативное содержание родной и иных культурно-языковых систем в процессе межкультурного взаимодействия с целью информационного моделирования межкультурного диалога

<i>45.03.01 «Филология»</i>	
ОПК-4. Способен осуществлять на базовом уровне сбор и анализ культуросообразных явлений и объектов, культуросообразный анализ и интерпретацию текста и коммуникативной ситуации	ОПК-1. Способен применять в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, спектр диалогово-конструирующих, информационно-познавательных стратегий и тактик, необходимых для достижения межкультурного диалога в разных сферах коммуникации
ОПК-5. Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, диалогово-конструирующие методы и приемы различных типов устной и письменной коммуникации на родном и изучаемом языке	ОПК-2. Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, методологию и приемы межкультурно-направленного исследования
ОПК-7. Способен понимать и применять информационно-когнитивные технологии в сфере межкультурного взаимодействия и использовать их для решения задач по информационному моделированию межкультурного диалога в профессиональной сфере	ОПК-3. Способен владеть информационно-познавательными стратегиями межкультурно-направленной обработки текстов и коммуникативных ситуаций на родном и иностранном языках
<i>45.03.02 «Лингвистика»</i>	
ОПК-3. Способен понимать культуросообразные смыслы устных и письменных текстов на русском и изучаемом иностранном языке	ОПК-1. Способен согласовывать в допустимой степени ценности и представления, присущие культуре родной страны и стран изучаемого иностранного языка
ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах с целью достижения межкультурного диалога между родной и иными культурно-языковыми системами	ОПК-4. Способен создавать и понимать диалогово-конструирующие речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистрам общения
ОПК-6. Способен понимать и применять информационно-когнитивные технологии в сфере межкультурного взаимодействия и использовать их для решения задач по информационному моделированию межкультурного диалога в профессиональной сфере	ОПК-5. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами диалоговой конвенциональности
	ОПК-7. Способен работать с системами вербальной, невербальной и концептуальной форм представления культуросообразной информации и обрабатывать полимодальные культуросообразные потоки

В частности, на уровне универсальных компетенций студенты овладевают системой деятельности по информационному моделированию межкультурного диалога на основе диалогово-направленной обработки культуросообразной информации, в ходе чего происходит развитие их критического и системного мышления; формирование коммуникативной компетенции происходит на

основе освоения студентами информационно-когнитивных технологий достижения межкультурного диалога; включение в информационно-познавательный процесс родной культурно-языковой системы существенно обогащает содержание и инструментальные возможности реализации компетенции межкультурного взаимодействия в своей диалоговой интенциональности. К общей для двух направлений подготовки модификационной характеристике общепрофессиональных компетенций относится овладение информационно-познавательными стратегиями, экспонирующими содержание мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов ИСГ_{МД} и отражающими логику достижения межкультурного диалога в информационной среде.

Таким образом, термин ИСГ_{МД} соединяет в себе 1) *лингводидактические смыслы* относительно целевых ориентиров иноязычного и межкультурного образования; 2) *информационно-цивилизационные смыслы*, расширяющие границы современной образовательной ситуации и отражающие новый этап развития субъекта МД в глобальном информационном взаимодействии культур; 3) *личностные смыслы*, выраженные в конкретных «информационных» инструментах – стратегиях решения проблем достижения диалогового понимания и выполнения диалогово-созидающих функций субъекта.

В этом понимании термин «ИСГ_{МД}» позволяет расширить пространство целевых ориентиров межкультурного образования, оформить концептуальный каркас качественно нового направления в теории и практике обучения ИЯ. Необходимость подготовки человека к жизни в мире полимодальных межкультурных и информационных потоков заставляют пересмотреть спектр содержания компетенций, относящихся к межкультурному взаимодействию⁵⁴.

При анализе существующих моделей межкультурной компетенции [Byram, 2000], иноязычной коммуникативной компетенции [Сафонова, 1996],

⁵⁴ В плане определения компетенции, отражающей готовность и способность личности осуществлять межкультурное взаимодействие, существует терминологическая дезинтеграция [Черняк, 2016]. Существуют термины «межкультурная компетенция», «межкультурная коммуникативная компетенция», «межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция» и пр. Автор рассматривает межкультурную компетенцию как равнозначную межкультурной коммуникативной компетенции, выделяя ключевые содержательные компоненты, которые образовали ее «семантическое» понятийное поле – «иноязычная коммуникативная компетенция», «межкультурная сензитивность», «межкультурная осведомленность», «межкультурная эффективность», «культурный интеллект», «культурная грамотность» и др.

межкультурного аспекта иноязычной коммуникативной компетенции [Елизарова, 2005] было установлено, что в них не удалось в полной мере эксплицировать статус и функции информационно-познавательных стратегий субъекта МД. Включение ИСГ_{МД} в состав таких компетенций позволит, *во-первых*, четко проявить информационную доминанту, соотнесенную с готовностью к информационному моделированию межкультурного диалога, с общей информационной компетентностью личности; *во-вторых*, зафиксировать логику разворачивания информационно-познавательной деятельности, направленной на достижение межкультурного диалога; *в-третьих*, оформить информационно-познавательные стратегии, рассматриваемые не только в качестве методов освоения родной и иной культуры, но и методов их диалогово-направленного согласования в качестве объекта овладения и предмета образовательной деятельности студентов.

С учетом сказанного мы сочли необходимым уточнить существующие модели межкультурно направленных компетенций за счет введения в их компетентностный корпус содержания ИСГ_{МД} (см. табл. 2.2.8, с. 170-171). Предложенные характеристики были сформулированы на основе сопоставления описанных компонентов данной готовности, с одной стороны, и существующих целей, моделей межкультурно направленных компетенций, с другой.

Таблица 2.2.8

*Модификация моделей межкультурно-направленных компетенций
в соотнесении с содержанием ИСГ_{МД}*

Модель	Характеристика модификации
Единые стандарты	Компетенции, связанные с жизнью в многокультурном и информационном обществе: освоение информационно-познавательных стратегий, отражающих сущность и логику информационного моделирования межкультурного диалога

Межкультурная компетенция (М. Байрам)	<p><i>Знания:</i> развитие информированности о родной и иных культурно-концептуальных и культурно-коммуникативных системах;</p> <p><i>Умения интерпретации и соотнесения:</i> развитие стратегий интерпретации культурных явлений в бинарной перспективе (в перспективе родной и иных культурно-языковых систем);</p> <p><i>Умения приобретать новые знания о культуре и культурных практиках:</i> развитие стратегий диалогового согласования родной и иных культурно-языковых систем и овладение диалогово-конструирующей социокультурной практикой;</p> <p><i>Отношения между представителями различных культур</i> строятся на основе познавательно-нравственной активности и готовности субъектов МВ к достижению межкультурного диалога;</p> <p><i>Критическое осознание культуры:</i> умение критически на основе принципов диалоговой конвенциональности осуществлять информационное моделирование межкультурного диалога, что предполагает освоение и реализацию субъектом МД системы бинарной нравственно-мировоззренческой оценки</p>
Иноязычная коммуникативная компетенция (В. В. Сафонова)	<p><i>Языковая компетенция:</i> овладение стратегиями определения связи между языковыми и культурными явлениями родного и иных лингвосоциумов на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях;</p> <p><i>Речевая компетенция:</i> овладение стратегиями реализации речевых умений в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога и трансмиссии диалогового понимания на основе чтения, аудирования, говорения и письма;</p> <p><i>Социокультурная компетенция:</i> овладение информационно-познавательными стратегиями как инструментами изучения родной и иных культурно-языковых систем, информационное моделирование пространства допустимого диалогового понимания между родным и иными культурно-языковыми системами на основе применения информационно-познавательных стратегий;</p> <p><i>Компенсаторная компетенция:</i> развитие стратегий преодоления межкультурных затруднений в ситуации взаимодействия родной и иных культурно-концептуальных и культурно-коммуникативных систем; овладение различными способами диалогового смыслообразования с использованием полимодальных форм представления культуросообразной информации;</p> <p><i>Учебно-познавательная компетенция:</i> развитие интеллектуально-нравственных ресурсов в плане освоения студентами стратегиями интеллектуально-нравственной обработки культуросообразной информации, логикой организации работы с культуросообразной информацией с целью достижения межкультурного диалога</p>
Межкультурный аспект коммуникативной компетенции (Г. В. Елизарова)	<p><i>Лингвистический аспект:</i> развитие знаний о родном и иных культурно-языковых системах с целью достижения межкультурного диалога на основе поиска и обработки полимодальной культуросообразной информации;</p> <p><i>Социолингвистический аспект:</i> овладение информационно-познавательными стратегиями информационного моделирования межкультурного диалога, включающего диалоговое смыслообразование;</p> <p><i>Дискурсивный аспект:</i> овладение стратегиями объяснения собеседнику диалоговых смыслообразований и возможных путей достижения диалогового понимания между взаимодействующими культурно-языковыми системами;</p> <p><i>Социокультурный аспект:</i> развитие умения определять диалоговый потенциал культуросообразной информации посредством межкультурного наблюдения и исследования;</p> <p><i>Стратегический аспект:</i> развитие умения оценивать культуросообразную информацию в бинарной перспективе с целью достижения межкультурного диалога;</p> <p><i>Социальный аспект:</i> освоение стратегий трансмиссии диалогового понимания в ситуацию межкультурного взаимодействия</p>

Как следует из представленного материала, введение ИСГ_{МД} в структуру межкультурно направленных компетенций позволяет дополнить компонентное содержание последних:

– на когнитивном уровне подключаются не столько знания о родной культуре и культуре изучаемого языка, сколько *действия* субъекта, направленные на конструирование данных знаний, на основе овладения информацион-

ными процессами, в которых проявляется направленность, интенциональность познавательного поиска (в понимании Т. М. Дридзе речь идет о мотиве узнавания другого [Дридзе, 1996]);

– на *аффективном уровне* качества субъекта МД обогащены духовно-нравственным измерением, связанным с трансцендентными характеристиками личности (самосознание, саморефлексия и саморазвитие) и позволяющим рассматривать ее действия с позиций духовно-нравственного участия и присутствия в межкультурном диалоге; способностью широко и открыто осмысливать межкультурный контекст взаимодействия, глубоко видеть культурные связи и отношения; способностью извлекать личностный смысл из культуросообразного опыта на основе его переосмысления, видеть не только внешние проявления культурных особенностей, но и обращаться к проблемам смысла и ценностей и решать их, включать в процесс взаимодействия критерий моральной оценки и нравственной позиции личности в ситуации взаимодействия с другими;

– на *деятельностном уровне* содержание межкультурной компетенции обогащено медитативным измерением, объединяющим аспекты двух других измерений в своей практической направленности. Акцент сделан на освоение личностью стратегий трансмиссии диалогового понимания в ситуацию межкультурного взаимодействия, предполагающих соизучение, сопознание и согласование языковых и культурных пространств, преобразование культурно-обусловленных позиций, сознаний и смыслов партнеров по общению на основе культуросообразных информационных объектов и единиц, направляющих взаимодействие к логическому достижению диалогового понимания.

Следует отметить, что благодаря содержанию ИСГ_{МД} укрепляется статус *мотивационного* компонента межкультурно направленных компетенций, который подчеркивает диалоговую направленность действий субъекта МД и в логике осуществления информационно-стратегической деятельности в ситуации ИММД отражает ее ориентировочную фазу. Этот компонент включает действия по восприятию и распознаванию культуросообразных смыслов информации, обладающей различной степенью сложности, структурированности, реле-

вантности, различными вариантами и формами своего представления и др., по выделению общего и культурно-специфического в информационном поле, по определению потенциальных трудностей взаимодействия различных лингвоэтносоциумов.

Таким образом, введение понятия *«информационно-стратегическая готовность личности к межкультурному диалогу»* позволяет внести антропосоцидающий и одновременно информационно-прагматический вклад в становление диалоговой сущности субъекта МД, ее познавательных, коммуникативных, ценностно-мировоззренческих и нравственных качеств. В образовательном плане ИСГ_{МД} обеспечивает адаптацию сущности межкультурной компетенции к информационному контексту в совокупности ее составляющих за счет заостренности ее содержания на развитие информационно-познавательных стратегий – практических инструментов достижения и трансмиссии диалогового понимания.

Таким образом, нам удалось представить актуальное понимание современного общественно-политического контекста жизнедеятельности человека в информационной среде поликультурного многоязычного мира на основе предметного моделирования структуры и содержания информационно-стратегической готовности субъекта к межкультурному диалогу и уточнения ценностного статуса данной терминологической единицы в ходе рассмотрением её соотнесенности с результативно-целевой основой межкультурного языкового образования. Сделанные заключения подводят нас к определению и обоснованию методических условий формирования у студентов рассматриваемой готовности; эти условия способны предопределить качество и эффективность концептуального моделирования рассматриваемого процесса.

2.3. Методические условия эффективности научно-методической модели системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу

Концептуальным элементом настоящего исследования выступает методический конструкт модели системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов языкового вуза к межкультурному диалогу (далее – ИЯИСПМД). *Научно-методическая модель* позволяет объективировать научно-дидактическую систему иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу. Данная *модель* представляет собой образ лингводидактической реальности, позволяющий с функциональной точки зрения выстроить ингерентную, логичную, непротиворечивую, адаптивную связь научно-теоретических констант развития субъекта межкультурного диалога с элементами метасистемы межкультурного языкового образования.

Вследствие установленных информационно-цивилизационных факторов развития языковой личности элементы системы модифицируются в целом и покомпонентно на уровне целеустанавливающих смыслов, стратегий, условий, содержания, средств и результата межкультурно ориентированного лингвообразовательного процесса. Поскольку данный конструкт является в некотором смысле «ментальной» картой научного исследования, в которой оформляется связь «идеального» (теоретические положения) и «реального» (методические прикладные решения), находим также целесообразным обозначение значимых методических условий-факторов взаимосвязанного функционирования данных составляющих модели, обеспечивающих эффективность процесса ИЯИСПМД.

При разработке научно-методической модели ИЯИСПМД мы руководствовались необходимостью: а) методически сообразной трансформации концептуальных положений настоящего исследования в процессуальные аспекты модели ИЯИСПМД; б) диалектической интеграцией информационного подхода в систему межкультурно-направленного образовательного процесса, нацеленного на формирование ИСГ_{мд}. При этом учитываются существующие педагогиче-

ские модели и методические системы: а) антропосообразного образования культуросообразного типа (Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин), б) иноязычного образования (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов и др.), в) межкультурно-направленного языкового образования (А. И. Алмазова, Е. Г. Тарева и др.).

Таким образом, концептуальная модель ИЯИСПМД студентов языкового вуза репрезентирует методически проектируемую реальность (ингерентную, воспроизводимую, адекватную, наглядную, прагматическую), представляющую совокупность ее элементов: цель, содержание, условия, средства, специфику организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также результат моделируемой реальности. Данные элементы будут последовательно рассмотрены далее.

При условии подчинения субъектно-ориентированной заданности данного исследования и перед логическим описанием указанных элементов представляется важным выделение ряда субъектно-онтологических условий – факторов, обеспечивающих саму возможность построения научно-методической модели ИЯИСПМД и являющихся её дидактическими конструктивными константами.

Первое условие обозначается как конвергенция интеллектуальной и нравственной линий развития студента как субъекта МД в образовательной деятельности. Основная интенция данного условия состоит в том, что информационное моделирование межкультурного диалога субъектом МД предполагает сопряженность способов когнитивной и нравственной обработки культуросообразной информации, что обуславливает взаимосвязанное интеллектуальное и нравственное развитие студентов в образовательной деятельности. Все это отразилось в спроектированной в п. 2.1 образовательной ситуации ИММД. Теоретическим основанием данной ситуации послужила культурно-историческая концепция Л. С. Выготского к социальной ситуации развития индивида, в которой взаимодействуют процессы обучения и развития [Выготский, 2001]. В контексте настоящей работы данная ситуация была переосмыслена в проекции взаимодействия интеллектуального (рационального) и нравственного (духовного) развития субъекта МД, поскольку действия личности в ситуации полимо-

дальности и вариативности процессов обработки культуросообразной информации, ценностных противоречий, сложности, неоднозначности взаимодействия культурно-языковых концептуальных систем имеют интегральный характер, когда интеллектуальное действие сочетается с действием нравственным.

В этом смысле овладение студентами методологией реализации индивидуальных когнитивно-нравственных ресурсов и формирование их актуализатора – ИСГ_{МД} определяет важность проектирования дидактических средств, которые по своему замыслу ориентированы на решение данной методической задачи, а именно: а) комплексная представленность интеллектуально-нравственных линий развития субъекта МД в целевых установках образовательного процесса, направленного на формирование ИСГ_{МД} (образовательные, воспитательные, развивающие), б) метапредметный характер отбора и построения содержания обучения студентов, как основы для овладения ими интегративной диалогово-конструирующей деятельностью; в) насыщение учебного процесса напряжённой интеллектуально-нравственной деятельностью, ее глубокое проникновение в процесс поиска и обработки культуросообразной информации, что обеспечивается способами организации культуросообразного учебного материала. Данное условие проецирует следующие условия проектирования методических констант модели ИЯИСПМД.

Второе условие определяется как овладение студентами информационно-познавательной программой моделирования межкультурного диалога. Данная программа, детерминированная логикой реализации диалоговой субъектности студента (см. п. 2.1), предполагает освоение обучающимися определенного алгоритма действий. В традиционном понимании данный алгоритм мог бы рассматриваться как реализация студентом некоторой последовательности умений и навыков по поиску и обработке культуросообразной информации с последующим формированием у него определенного объема знаний о культуросообразных явлениях или объектах. Как было указано ранее, для формирования ИСГ_{МД} важно не только знание, но и определенные ресурсы и опыт деятельности, который актуализируется личностью в ситуации межкультурного взаимо-

действия. Поэтому обращение к онтологической теории интеллекта М. А. Холодной, одной из идеологов которой выступает понятие «субъектное ментальное пространство» (форма организации индивидуального опыта личности) [Холодная, 2012], с учетом образовательной ситуации ИММД позволило рассматривать систему организации данного опыта студентов в качестве четырехмерного соподчиненного порядка элементов: когнитивный (умения и навыки обработки культуросообразной информации), понятийный (знания, мнения, идеи), интенциональный (опыт нравственного действия, диалоговой конвенциональности и рефлексии) и метакогнитивный (саморегуляция информационно-стратегической деятельности при экспликации в ней различных позиций субъекта МД) опыт. Следуя этой организации, информационно-познавательная программа достижения МД представляет собой программу реализации интегративного диалогово-конструирующего опыта деятельности студента.

В качестве средств актуализации данного опыта субъекта МД выступает рассмотренный в п. 2.2 кодифицированный набор информационно-познавательных стратегий, которые расцениваются нами в качестве дидактических средств освоения информационно-познавательной программы моделирования МД, одновременно являясь средствами формирования компонентов ИСГ_{МД}. Все это найдет свое отражение в практическом аспекте цели указанной модели, а также позволит сконструировать специальные лингводидактические практики и информационно-познавательные задания, организация которых эксплицирует алгоритм информационного моделирования МД.

Третье условие звучит как освоение студентами способов саморазвития ИСГ_{МД}. Рассматривая студента как субъекта своего саморазвития и саморазвития ИСГ_{МД}, мы видим, что данный процесс не представляется строго регламентированным, поскольку «разные люди понимают, объясняют и интерпретируют происходящее по-разному» [Холодная, 2012, с. 75], разные люди имеют различные ценностно-смысловые ориентации, различный опыт деятельности и т.д. Все это отражается на результатах информационного моделирования МД и на результа-

тах развития индивидуального опыта деятельности, которые (результаты) характеризуются вполне вещественной степенью индивидуальности и открытости.

Обобщив работы В. И. Слободчикова [Слободчиков, 2015], В. В. Николиной [Николина, 2017], В. М. Розина [Розин, 2017], Е. Г. Таревой [Тарева, 2015], мы приходим к выводу, что дидактический механизм организации «индивидуального и открытого действия» субъекта МД необходимо определять через понятие «практика». В генерализированном виде «практика» представляет собой широкий диапазон индивидуальных действий субъекта по достижению изменений в отношении себя и в отношении социокультурной реальности, которые строятся по принципу открытого действия. Следовательно, традиционный подход в организации учебно-воспитательной деятельности студентов с позиций технологического подхода, осуществляемого через образовательные технологии, дополняется нами лингводидактическими практиками, в ходе которых происходит индивидуальное саморазвитие компонентов ИСГ_{МД} в совокупности с информационно-познавательными стратегиями, на основе которых осуществляется информационное моделирование межкультурного диалога. В этом смысле образовательные практики открывают путь к самостоятельным действиям студентов в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога и саморазвития его свойств: базовых (интегральности, сознательности, активности и автономности) и специфической (диалоговой субъектности).

Описанные дидактические конструктивные константы, характеризующие направленность образовательного процесса на ИЯИСПМД и формирование у студентов ИСГ_{МД}, являются основанием для последовательного представления компонентов концептуальной модели ИЯИСПМД: *целевого, методологического, содержательного, технологического и результативного.*

Целевой компонент модели ИЯИСПМД. Основываясь на сформулированных в предыдущих параграфах выводах, мы определили, что *цель* в структуре искомой модели – формирование у студентов ИСГ_{МД} в языковом вузе в единстве ее (готовности) мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, взаимосвязанная актуализация которых позволяет сту-

денту как субъекту МД осуществлять информационное моделирование межкультурного диалога и (само)развивать свои когнитивно-нравственные ресурсы⁵⁵. Такая установка соответствует требованиям ФГОС ВО по направлениям подготовки «Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование» (сводно выдержки из нормативных документов мы представляем в Приложении 2.1). Согласно указанным выше условиям, данная цель характеризуется нами в комплексе воспитательного, развивающего, образовательного и практического аспектов.

Воспитательный аспект цели настоящей модели, безусловно, связан с «выращиванием человека духовного, человека культуры» [Миролюбов, 2010, с. 29]. В соотношении с личностной сферой субъекта МД специфика указанного аспекта раскрывается, прежде всего, в воспитании у студентов *диалоговой конвенциональности* как нравственно-мировоззренческого регулятора информационного моделирования МД. В данном ракурсе студент присваивает:

а) *ценностно-смысловые ориентации*, необходимые субъекту МД: духовно-нравственные ценности и знания: общечеловеческие ценности, ценность человеческой жизни, ценности гуманизма, ценность диалога и диалогических способов общения, ценность родной и иных культур, ценность познания; знания общечеловеческих, «региональных», национальных нравственных ориентиров и норм поведения, знание духовно-нравственных ориентиров и норм поведения представителей иноязычных культур, знание методологии познания духовно-нравственных ценностей различных культур, знание условий реализации ценностей в убеждениях и нормах поведения;

⁵⁵ При создании модели ИЯИСПМД мы опирались на полученные нами ранее выводы и описанные функциональные характеристики: (а) *объективной реальности*: анализ общественно-политических тенденций, влияние информационной среды на развитие субъекта МД, определяющего особенности его культурно-языкового развития, содержание информационной картины поликультурного многоязычного мира и свойств его информационной среды (см. п. 1.3), (б) *образовательной реальности*: проблематизация в концептуальном содержании межкультурной лингводидактической парадигмы вопросов многовекторной реализации феномена «информация», лингводидактический ракурс исследования информационной картины мира и формирования информационной культуры личности в рамках теории и практики обучения ИЯ, а также исследование вопросов информационного моделирования межкультурного диалога (см. п. 1.1, 1.2), (в) *субъективной реальности*: направления (само)развития когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД при его взаимодействии с информационной поликультурной многоязычной средой, имеющего диалоговую интенциональность (п. 2.1); (г) *лингводидактической реальности*: определение ИСГ_{МД} в качестве одного из целеустанавливающего ориентира МЯО в языковом вузе, уточняющего и выделяющего антропосоцидающие и диалогово-конструирующие характеристики иноязычной и межкультурной компетенций (см. п. 2.2).

б) *диалогово-конструирующие нравственные нормы-отношения поведения*: вежливость и доброжелательность, доброта, любовь и милосердие, готовность к сопереживанию и помощи, стремление к установлению равноправных диалогических отношений, самоуважение и уважение к другому, толерантность, ответственность, эмпатия;

в) *способы нравственно-созидающих личностных действий*, актуализирующие интеллектуально-духовные ресурсы субъекта МД при решении межкультурных проблем: способы культурного самоопределения и самоконструирования российской гражданской идентичности в условиях овладения ИЯ, способы осмысления и оценки нравственной дилеммы «диалог – не-диалог».

Развивающий аспект цели в общем плане обучения ИЯ заключается в развитии речевых способностей, когнитивных, коммуникативных, мотивационно-ценностных и эмоциональных функций личности, а также её готовности к самостоятельной работе [Концепция коммуникативного ..., 1993, с. 18]. Данный аспект цели настоящей модели реализуется в процессе овладения студентами методологией информационного моделирования межкультурного диалога с позиций субъекта МД, описанных нами в п. 2.2, как наблюдателя, исследователя и медиатора. Соответственно этому развивающий аспект цели модели ИЯИСПМД определяется нами в совокупности:

а) *стратегически-познавательной ориентации* на достижение межкультурного диалога, интеллектуальной активности и справедливости, что реализуется в исследовательском типе поведения в ходе взаимодействия с информационной средой МВ (овладение основами проведения наблюдения и научно-исследовательской деятельности в ситуации достижения МД), выбора наиболее эффективных способов достижения диалогового понимания и объяснения диалоговых смыслообразований;

б) *диалогово-конструирующих стратегий*: выбор диалоговой интенциональности в ситуации МД, овладение комплексной деятельностью по диалоговому согласованию родной и иной культурно-языковой системы в информаци-

онной среде с использованием различных форм коммуникации и источников культуросообразной информации;

в) *субъектно-созидающих познавательных действий*, таких как интеллектуальная автономность (самостоятельная активизация информационно-стратегической деятельности в ситуации МВ), сознательность при конструировании культурной идентичности на основе стратегий самопознания родной культуры и специфики ее реализации в информационной среде МВ, независимость от чьей либо культурной позиции в принятии решения по диалоговому смыслообразованию (выдвижение идей по преодолению межкультурных затруднений, генерирование новых форм межкультурного диалога, умение видеть новое в знакомом), саморефлексии своих когнитивно-нравственных ресурсов.

Образовательный аспект цели рассматривается нами в проекции формирования информационной культуры студента (см. п. 1.3) как части общей культуры человека, состоящей из сплава информационного мировоззрения и информационной грамотности [Гендина, 2005, с. 57]. Соответственно сказанному образовательный аспект цели ИЯИСПМД представляет собой совокупность:

а) *информационно-ценностных ориентаций студентов*, проявляющихся в понимании ценности информационной среды поликультурного мира, её функциональных характеристик, негативных свойств воздействия и позитивных потенциальных антропо-, культуро- и диалоговосозидающих возможностей, ценности культуросообразной информации и её критическое оценивание;

б) *информационно-созидающих стратегий*, предполагающих освоение информационно-познавательных стратегий и тактик переработки культуросообразной информации в различных видах её представления;

в) *субъектно-созидающих действий*, предполагающих осознание себя как в качестве субъекта МД, чья деятельность направлена на информационное конструирование диалоговых взаимоотношений между представителями родной и иной культурно-языковых систем.

Практический или прагматический аспект цели предполагает овладение студентами информационно-познавательными стратегиями ИСГ_{МД} как актуали-

заторов когнитивно-нравственных ресурсов личности (культуросообразных, языковых и нравственных знаний, навыков, умений, качеств и отношений) в ситуации достижения межкультурного диалога в информационной среде иноязычного МВ в образовательном пространстве языкового вуза. Данный аспект связан с содержанием компонентов ИСГ_{МД}, которые были описаны в п. 2.2.

На основе рассмотрения данных целеустанавливающих ориентиров мы формулируем *первое методическое условие* успешной реализации модели ИЯИСПМД: требуется многоаспектная представленность ее (подготовки) воспитательного, развивающего, образовательного и практического аспектов в целевых ориентирах языкового образования студентов, определяющая специфику организации содержания, методов и форм процесса формирования ИСГ_{МД}.

Методологический компонент модели ИЯИСПМД. На основании достигнутых в главе 1 результатов мы можем говорить о расширении методологических основ межкультурного подхода [Тарева, 2014; 2020] в аспекте выделения *информационной* природы последнего. В контекст методологии межкультурного подхода привносятся:

– *его аксиологически-информационная направленность*, которая реализуется в настоящем исследовании в связи с ценностью культуросообразной информации – фундаментального элемента информационной картины мира поликультурного многоязычного мира; межкультурный диалог представляет собой информационную среду, в которой культуросообразная информация является одним из движущих элементов диалогового упорядочивания взаимодействия культурно-языковых систем;

– *его коммуникативно-диалоговая направленность*, предполагающая перенос акцентов с межкультурной коммуникации на межкультурное взаимодействие, которое основано на установлении субъектом МД информационных диалоговых отношений в ходе информационного моделирования МД;

– *его культуро-ориентированная направленность*, в ходе установления равноправия культурно-языковых систем в условиях обучения ИЯ, в образовательный процесс привносятся родная и региональные лингвокультуры как объ-

екты информационно-стратегической деятельности студентов; расширяется дидактический диапазон соизучаемых языков и культур: *родная – региональные – общегосударственная – иноязычные культурно-языковые системы;*

– *его личностно-ориентированная аксиологическая направленность*, обусловленная (а) ценностью самой личности и (б) ценностью для личности (Е. Г. Тарева); в первом случае углубляется субъектно-ориентированная стратегия, в которой субъект рассматривается как актер межкультурного диалога, во втором межкультурная компетенция личности расширяется за счет введения в ее конструктивное ядро особого качества личности – ИСГ_{МД} как актуализатора и средства развития ее когнитивно-нравственных ресурсов;

– *его субъектно-когнитивная составляющая*, которая уточняется нами в связи с сопряженностью процессов когнитивной обработки культуросообразной информации и формирования нравственно-мировоззренческого отношения к ней студента, что приводит к синхронизации логики информационно-когнитивных действий обучающегося и нравственного диалогового смыслообразования, а также к органическому взаимодействию учебной и воспитательной деятельности в образовательной среде языкового вуза.

Созвучно данным уточнениям межкультурного подхода мы определяем *второе методическое условие* успешной реализации модели ИЯИСПМД: необходима экспликация в межкультурной стратегии обучения ИЯ элементов информационного подхода, которые в своем синергичном единстве образуют лингводидактическое пространство развития студента как субъекта МД. При этом конвергенция межкультурного и информационного подходов развивает новые представления о природе функционирования человека в информационной среде межкультурного взаимодействия, интенционально обусловленного межкультурным диалогом, инициирует определение теоретических основ создания новых методических систем и образовательных технологий, отражающих постулаты информационно-диалоговой картины мира современного мира.

Содержательный компонент модели ИЯИСПМД конструируется на основе не потерявшего своей актуальности системного подхода к организации

содержания обучения ИЯ, предложенного И. Л. Бим [Бим, 1977]. Сообразно данному подходу, содержательный компонент модели ИЯИСПМД представляет собой многоуровневую подсистему, включающую уровень первого порядка – общую идею и стратегию организации содержания учебных дисциплин, включая учебную дисциплину «Иностранный язык»⁵⁶, нацеленных на ИЯИСПМД студентов языкового вуза; уровень второго порядка – организацию содержания учебного материала, эксплицирующего дидактические единицы формирования ИСГ_{мд}.

При определении *уровня первого порядка* содержательного компонента модели ИЯИСПМД мы берем во внимание метапредметный и междисциплинарный характер ИЯ как учебного предмета. Метапредметность материализуется в компетенции межкультурного взаимодействия, установленной в ФГОС ВО 3++ в качестве универсальной компетенции по гуманитарно-языковым направлениям подготовки. Одновременно она позволяет в целях и содержании обучения отражать предметный и социальный контекст деятельности [Коряковцева, 2018, с. 37]. В нашем случае метапредметность реализуется в двух проекциях.

1. Метапредметность проявляется в междисциплинарной организации содержания учебных дисциплин гуманитарного, общепрофессионального и профессионального циклов и ИЯ как учебной дисциплины вокруг аксиологической доминанты – межкультурного диалога, обуславливающей выделение идейно-тематического единства содержания предметных дисциплин в наполнении учебного плана основной профессиональной образовательной программы языкового вуза и общие основания проектирования дидактического процесса сообразно представленным далее этапам формирования ИСГ_{мд}, а именно:

1 этап – стимулирование посредством содержания метапредметного единства учебных дисциплин всех форм познавательной активности студента в направлении освоения универсального концептуально-исторического пространства поликультурного многоязычного мира (философско-

⁵⁶ Под этим термином мы понимаем все многообразие номинаций дисциплин, основным предметом овладения которых является язык как инструмент межкультурного диалога.

культурологический блок дисциплин) и всего многообразия проявления культурно-концептуальных картин мира в художественно-эстетическом мире литературы (литературоведческий блок дисциплин);

2 этап – формирование собственно ИСГ_{МД} в ходе освоения студентами многоуровневой палитры информационно-познавательных стратегий достижения МД, основами (само)развития когнитивно-нравственных ресурсов личности студента через экспликацию основных понятий, содержания и структуры информационно-стратегической деятельности в образовательном процессе (психолого-педагогические и лингвистические дисциплины);

3 этап – практическая реализация студентами ИСГ_{МД} в ходе решения теоретико-прикладных задач в области межкультурного языкового образования, проявление собственно диалоговой субъектной позиции с учетом усиления роли профессионально-ориентированной деятельности в ходе самостоятельных межкультурно-направленных исследований (профессиональный блок дисциплин).

Следует отметить, что ИЯ на всех этапах как учебный предмет является дисциплинарным ядром формирования ИСГ_{МД}.

2. Метапредметность актуализируется в создании пространства дидактического консенсуса равноправно-контактирующих языков и культур в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык». Подлинная реализация межкультурного подхода, по мнению Н.Д. Гальсковой, возможна на основе опоры на родной язык и родную культуру, предопределяющих лучшее осознание иной этносоциолингво-реальности и овладения иной языковой системой [Гальскова, 2012, с. 8]. Дидактический консенсус равноправно-контактирующих языков и культур в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» реализуется посредством: а) создания поликультурной образовательной среды в языковом вузе; б) последовательного включения в межкультурно направленную иноязычную деятельность студентов дидактической комплементарной общности *«родная-национальная – региональная – российская – иноязычная культурно-языковая система»*.

В рамках последней проекции метапредметности мы определили три типа дидактического согласования равноправно контактирующих языков и культур:

а) *«единство многообразия»*, определяющее соподчиненность представленности культурно-концептуальных картин мира родного и иного лингвосоциума в информационном моделировании студентом межкультурного диалога сообразно универсальному содержанию понятия «культура» (ценности, отношения, убеждения, нормы и пр.);

б) *«равноправие в многообразии»*, эксплицирующее идею равноправного изучения студентом различных способов проявления родной и иных культурно-языковых систем в вербальном и невербальном поведении их представителей, позволяющих сконструировать не предполагаемую, а действительную диалоговую реальность в информационной среде;

в) *«расширяющийся круг культур и языков»*, отражающий направленность на самоконструирование студентом индивидуальной программы профессионально-языкового развития на протяжении своего дальнейшего жизненного и профессионального пути (выбор новых языков и культур как объекта изучения и инструмента познания поликультурного многоязычного мира, в том числе в системе дополнительного образования вуза).

При определении *уровня второго порядка* содержательного компонента модели ИЯИСПМД требуется установление лингводидактической иерархии учебного материала. Для этого необходимо, во-первых, определить дидактически-функциональную характеристику медиаторов (трансляторов) информационной среды МВ, во-вторых, рассмотреть аспекты содержания учебных тем как дидактических единиц, предполагающих формирование у студента ИСГ_{мд}.

С этой целью обратимся к лингво-дискурсивной метафоре *межкультурного диалога*, поскольку диалог – это дискурс⁵⁷, в рамках которого происходит

⁵⁷ Ю. Хабермас понимает дискурс как сложное коммуникативное явление (действие), в рамках которого происходит обмен значениями в межличностных контекстах (самому себе или партнеру), направленное на достижение консенсуса. Коммуникативное действие, ориентированное на достижение согласия, должно отвечать следующим критериям: понимание темы коммуникации, истинность высказывания, справедливость (верно ли высказывание по отношению к другим), правдивость (адекватность выраженного коммуникативного намерения) [Хабермас, 2000, с. 91-120].

согласование спорных притязаний на значимость с целью достижения согласия [Хабермас, 2011]. Обобщение ряда исследований, характеризующих межкультурный дискурс⁵⁸, позволяет говорить, что он изоморфен понятию информационное пространство, в котором информация, ценности, межкультурный опыт и знания распределяются между участниками МВ. Каждый из них, как представитель определенной культуры, стремится перенести в данное пространство различные культурно-концептуальные смысловые конструкции, то есть «символически выраженное переживаемое отношение участников общения к миру, ситуации, партнеру и себе» [Карасик, 2009, с. 265], что определяет «неизбежность знакового посредничества» [Лотман, 2002] и появления межкультурного диалогового нарратива, благодаря которому преодолевается чужеродность партнеров по общению.

Как указывает В. Е. Чернявская, дискурс можно рассматривать как «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном <...> коммуникативном пространстве» [Чернявская, 2021а, с. 111]. Поэтому в дискурсе-диалоге, как особом коммуникативном пространстве, текст и коммуникативную ситуацию⁵⁹ целесообразно рассматривать в *целостности*, образующейся на основе дискурсивной заданности межкультурного диалога. Это позволяет изменить существующий в

⁵⁸ Как показал анализ фундаментальных работ отечественных и зарубежных ученых [Арутюнова, 1990; Дейк, 1989; Карасик, 2009; Красных, 2003; Кубрякова, 2004; Куликова, 2006; Чернявская, 2021а], в теории и практике межкультурной коммуникации, когнитивной и коммуникативной лингвистики, а также в рамках межкультурной лингводидактики до сих пор отсутствует универсальное определение понятия «межкультурный дискурс», что связано с многосложной структурой самого «дискурса», междисциплинарным подходом к его рассмотрению и тесной связью с текстом и речью. Тем не менее существует ряд исследований, посвященных рассмотрению типологии дискурса межкультурной коммуникации (Т. Е. Землинская (2013), Л. В. Куликова (2019), Н. Г. Ферсман (2013) и др.), обусловленных лингвистическим ракурсом рассмотрения проблемы моделирования межкультурного взаимодействия. В качестве рабочего мы принимаем определение Л. В. Куликовой, которая представляет межкультурный дискурс как «межличностное общение между представителями различных культурно-языковых групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партнеров по коммуникации, влияющая на результат дискурсивного взаимодействия [Куликова, 2011, с. 77]. Основным фактором проявления «чужеродности» выступает национальный коммуникативный стиль, в котором отражаются опосредованные культурой нормы и правила коммуникативного поведения.

⁵⁹ Психолингвистические и лингводидактические основания анализа коммуникативной ситуации, представленные в работах И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, И. А. Зимней, Н. Е. Кузовлевой, Е. И. Пассова, О. А. Обдаловой, В. Л. Скалкина, Е. Н. Солововой и др., позволяют рассматривать коммуникативную ситуацию межкультурного взаимодействия как совокупность речевых и неречевых предпосылок взаимодействия, задаваемых в результате воздействия внутренних условий (социокультурный статус коммуникантов, обусловленный концептуальной картиной мира, коммуникативные намерения, мотивы, цели и др.) и внешних условий взаимодействия (пространственно-временные, социокультурные, сфера и специфика коммуникативной деятельности, различные коммуникативные жанры и формы межкультурной коммуникации и др.).

лингводидактике дискретный подход в описании текстов или коммуникативных ситуаций как единиц репрезентации культуросообразной информации и организации межкультурного языкового образования личности. Отметим, что разделённость единиц «текст» и «коммуникативная ситуация» в образовательной деятельности не позволяет отобразить все свойства полимодального и семантически сложного, динамического и постоянного изменяющегося информационного пространства МВ. В нашем случае идея метапредметности содержательного компонента модели формирования ИСГ_{МД} эксплицируется в дидактически сообразной соотнесенности текста и коммуникативной ситуации, образующих коммуникативное событие – информационное моделирование межкультурного диалога. Важно, что текст и коммуникативная ситуация как медиаторы информационной среды МВ, как два пространства функционирования культуросообразной информации и как «продукты» диалогово-конструирующей деятельности субъекта МД обуславливают друг друга в пространстве целостной информационной модели межкультурного дискурса-диалога. В лингводидактическом плане это означает перенос акцентов в учебно-познавательной деятельности студентов с текста или коммуникативной ситуации на диалогово-конструирующую обработку содержащейся в данных медиаторах культуросообразной информации.

Целостность текста и коммуникативной ситуации как форм МВ обеспечивается следующими признаками:

1. *Антропоцентричность* – текст и коммуникативная ситуация как «пространство общения сознаний» (Т. М. Дридзе), являются продуктом, порожденным языковой личностью (как «автором», выражающим культурную картину мира и создающим культуросообразное содержание текстового или коммуникативного пространства) и адресованным другой языковой личности (как «субъекту» – конструктору диалогового понимания).

2. *Диалогичность* – смысл двух конструкторов постигаем на «рубеже двух миров» [Бахтин, 1996], диалогичность является фундаментальным свойством текста и коммуникативной ситуации, в которых пересекаются и совмещаются

лингво-концептуальные пространства языковых личностей через «диалог с другим» – «автодиалог» – «сотворчество» [Стельмашук, 1993].

3. *Культуросообразность* – текст и коммуникативная ситуация строятся с учетом ценностей, убеждений и норм, составляющих сущность определенной культурной общности и проявляющихся на языковом, прагматическом и других уровнях [Маслова, 2010; Болотнова, 2007; Викулова, 2008; Чернявская, 2021a].

4. *Функциональная общность* – текст и коммуникативная ситуация являются информационными, коммуникативными, регулятивными, оценочными, социализирующими единицами языкового и межкультурного взаимодействия [Гальперин, 2020; Маслова, 2010].

5. *Смысловая иерархичность* – диалоговый смысл рождается на основе выделения отдельных культуросообразных смыслов, которые могут структурироваться согласно культурно-концептуальной картине мира автора или адресата текстового / коммуникативного отрезка, объективизированных во внешней, знаковой, языковой, коммуникативной или экстралингвистической форме [Залевская, 2005; Тарасов, 1996].

6. *Аутентичность* как отображение естественного способа функционирования иностранного языка и иноязычной культуры [Казакова, 2016; Миролюбов, 2011; Носонович, 1999a; 1999б): культуроведческая, ментальная, ситуативная, эмоционально-реактивная, аутентичность оформления.

Общие признаки, таким образом, обуславливают рассмотрение текста и коммуникативной ситуации в *концептуальной целостности* (проявляется в информационном отображении смыслового отрезка культурно-концептуальной картины мира), *культуросообразной связности* (проявляется в структурно-содержательной организации культуросообразной информации сообразно компонентам культурно-концептуальной картины мира) и *культуросообразной информативности* (проявляется в способности хранить культуросообразную информацию, закодированную при помощи лингвистических и экстралингвистических средств, доносить ее в устной или письменной формах для декодирования языковой личностью).

Вследствие сделанных заключений возникает возможность типологизировать данные медиаторы информационной среды МВ с учетом:

а) внешнего (эксплицитного) и внутреннего (имплицитного, смыслового) плана выражения содержащейся в них культуросообразной информации;

б) обусловленных критериев понимания культуросообразной информации субъектом МД, среди которых *полнота* (объем выделенной культуросообразной информации, обеспечивающая понимание информационного тезауруса моделирования межкультурного диалога), *точность* (степень адекватности информации теме межкультурного взаимодействия и диалоговой интенции, обеспечивающая истинность диалогового смыслообразования) и *глубина* (степень диалоговой интерпретации, обеспечивающая адекватность и верность диалогового смыслообразования) понимания культуросообразной информации.

Мы выделили следующие типы медиаторов (текстов и коммуникативных ситуаций) информационной среды МВ с позиции их информационно-интерпретационных свойств, видовое разнообразие которых обобщенно представлено в Приложении 2.3:

1) *культурно-универсальные тексты и коммуникативные ситуации* с выраженностью универсальности культурно-языковых систем; предметом деятельности студента становится определение объективной картины мира поликультурного многоязычного мира, выделение общеуниверсальных нравственных нормативов, ценностных ориентаций, норм коммуникативного поведения и пр.;

2) *монокультурные тексты и коммуникативные ситуации* с выраженностью национально-специфических характеристик культурно-языковой системы; предмет деятельности студента заключен в обработке информации о культурно-специфических ценностных отношениях, убеждениях, коммуникативных стандартах и нормах поведения и пр.;

3) *межкультурные тексты и коммуникативные ситуации* с выраженностью возможного взаимодействия культурно-языковых систем; предметом деятельности студента является определение диалогово-конструирующей или «не-

диалоговой» информации в ситуации «столкновения» культурно-концептуальных и культурно-коммуникативных единиц межкультурного дискурса.

Единицы содержания культуросообразной информации должны способствовать нравственному воспитанию студентов, иметь образовательную и познавательную ценность при актуализации знаний о родной и иной лингвокультурах, демонстрировать образцы содержания культурно-концептуальной и культурно-коммуникативной картин мира, содержать различные жанры и речевые образцы поведения представителей взаимодействующих культур, соответствовать уровню языкового развития студентов, их реальным учебным возможностям и интересам.

Представляется целесообразным определение *тематического содержания* медиаторов информационной среды МВ (см. таблица 2.3.1, с. 192-193). В случае формирования ИСГ_{мд} особенностями тематической организации, содержащейся в текстах и коммуникативных ситуациях культуросообразной информации, являются:

- способность отражать последовательность (само)познания и (само)развития межкультурных субъектных качеств студентов, включать отдельные сферы МВ, в рамках которых осуществляется информационное моделирование межкультурного диалога;
- способность организовывать и упорядочивать культуросообразную информацию в соответствие с предметным содержанием культуросообразных информем, отражающих содержание культурно-концептуальной и культурно-коммуникативной картины мира;
- способность интегрироваться с общей системой обучения ИЯ в языковом вузе.

Выделенные аспекты тематического содержания представляют собой открытую, гибкую и динамическую систему, что позволяет адаптировать, модифицировать, сокращать или расширять набор тем, которые целесообразно использовать в процессе ИЯИСПМД.

*Характеристика тематического содержания медиаторов
информационной среды межкультурного взаимодействия*

Темы	Содержание
<i>Бакалавриат</i>	
Субъектный мир	Ценностно-мировоззренческий аспект: типология культур и межкультурной коммуникации, концептуальное содержание культуры, репрезентация универсальных и культурно-специфических ценностей в отношении культуры к окружающему миру
	Культурное самоопределение: система национальных ценностей, национальный характер, культурные нормы поведения
	Культурная презентация: характеристика национальных культур и их содержания, национальных символов, ценностные приоритеты, культурные модели поведения и пр.
	Формы организации межличностного межкультурного взаимодействия: приветствие, обращение к собеседнику, привлечение внимания, просьба, согласие и отказ, благодарность, извинение, прощание и пр.
Мир культуры	Национальный фольклор: пословицы, поговорки, сказки, песни, загадки, игры и др.
	Национальный быт: жилище, предметы домашнего обихода, культура быта, организация пространства дома и др.
	Национальная кухня: национальные блюда, национальные рецепты, организация пространства приема пищи и пр.
	Культурное наследие: национальные традиции, обычаи, праздники, ритуалы, суеверия и др.; национальная литература, художественное и поэтическое наследие
	Культурно-специфическая организация межличностных отношений: родственные связи, термины родства, типы семейных отношений, дружеские отношения, гендерные и возрастные отношения и др.
	Культурная репрезентация в реальном и виртуальном мире: СМИ, культурные сообщества в социальных сетях, корпусы текстов, видеоролики, образовательные программы и др.
	Специфическая языковая репрезентация культуры: на фонетическом, лексическом, грамматическом, дискурсивном уровнях, лингвокультурологическая концептология
Мир межкультурной коммуникации	Межкультурные затруднения: стереотипы, предрассудки, межкультурные сбои, культурный шок, межкультурные конфликты, экология межкультурной коммуникации, этноцентристские и этнорелятивистские типы освоения культуры, виды культурной дискриминации: национализм, шовинизм, ксенофобия, расизм, геноцид и др.
	Репрезентация универсальных и культурно-специфических особенностей в системе образования и политике, в научной деятельности, в сфере искусства, в общественной жизни
	Туризм и путешествия: организация многоязычных экскурсий по городу для иностранных студентов и гостей, составление многоязычного путеводителя по городу, составление многоязычных информационных буклетов о культурных памятниках региона, участие в работе туристических групп, описание памятников и художественных произведений, архитектуры города и пр.

<i>Магистратура</i>	
Мир межкультурной коммуникации (деловое общение)	Особенности межкультурного делового общения
	Лингвистические и экстралингвистические особенности делового общения
	Этикет делового общения
	Международные нормы вербального и невербального делового общения
	Жанры устного делового общения и принципы развертывания произведений конкретных жанров
	Целевые, композиционные, речевые и поведенческие характеристики делового общения
	Принципы и приемы публичной деловой речи
Мир культуры (историческая память)	Послевоенная Европа и начало интеграционных процессов
	Языковая политика европейских стран и их регионов <i>Окончание таблицы 2.3.1</i>
	Миграционные процессы в российском и европейском обществе
	Системы образования России, европейских и азиатских стран
	Культурные коды в профессиональной сфере
Мир разнообразия культуры и языка	Типология языков в полилингвальном образовательном пространстве
	Семиотика в межкультурной коммуникации
	Лингвоконцептология (национально-специфические и универсальные лингвокультурные концепты)
	Язык и стиль русской и иноязычной коммуникации (англ. / нем. / фр. / исп.)
Межкультурное образование	Дидактика межкультурного языкового образования
	Психология многоязычия и дидактика мультилингвального образования
	Технологии и практики организации межкультурного обучения и воспитания

Обратим внимание на метапредметный характер тематического содержания, который инструментально оформляет: а) междисциплинарную интеграцию учебных дисциплин, включая дисциплину ИЯ; б) позволяет обеспечить включение родной культурно-языковой системы в процесс изучения студентами ИЯ, способствуя тем самым формированию дидактической комплементарной общности соизучаемых языков и культур.

Учебную тему следует рассматривать как предмет учебной информационно-стратегической деятельности студентов, на основе которой возможны, во-первых, «диалоговая» обработка культуросообразной информации, и во-вторых, порождение интенционально обусловленного «продукта» – диалогово-

го смыслокомплекса, с последующей его краткой или развернутой вербализацией в письменной или устной речи. Каждая из указанных тем, представленная в тексте или коммуникативной ситуации как в культуросообразных информационных медиаторах для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование), развивается в продуктах диалогового смыслообразования (говорение и письмо). Например, после прочтения или аудирования национальных сказок, поиска, фиксации и интеллектуально-нравственной обработки культуросообразных инфорем, на основе которых происходит диалоговое смыслообразование, студенты излагают, сообщают, презентуют возможные диалоговые взаимоотношения в письменной или устной форме. Таким образом складывается процесс формирования ИСГ_{МД} в контексте общеречевого и иноязычного речевого развития студентов языкового вуза.

Учитывая сказанное, в качестве *третьего методического условия* успешности модели ИЯИСПМД мы определяем метапредметный характер организации диалектического единства содержания учебных дисциплин, включая учебную дисциплину «Иностранный язык» и учебного материала в процессе формирования ИСГ_{МД}.

Технологический компонент модели ИЯИСПМД. Сообразно изложенным концептуальным положениям, цели, методологическим ориентирам и содержанию модели определены лингводидактические механизмы её технологического компонента, а именно:

- 1) информационно-стратегической деятельности студентов, интенционально обусловленная информационным моделированием межкультурного диалога, в рамках которой происходит формирование ИСГ_{МД};
- 2) программа информационного моделирования МД;
- 3) алгоритма достижения диалогового понимания в образовательной деятельности студентов.

1. *Информационно-стратегическая деятельность (далее ИСД) студентов.* Целенаправленный процесс взаимодействия личности с культуросообразными информационными объектами и единицами обозначается в рамках насто-

ящего исследования как *информационно-стратегическая деятельность*. *Информационно-стратегическая деятельность в процессе межкультурного взаимодействия* – это деятельность, направленная на создание, сбор, хранение, обработку, отражение, передачу, распространение и использование средствами родного и иностранного языка культуросообразной информации, связанной с взаимодействием представителей различных культур и отражающей многообразные культурные пространства жизнедеятельности современного человека. Данная деятельность нацелена на диалоговое смыслообразование с его последующей трансмиссией в процесс МВ с целью создания диалоговых отношений между взаимодействующими культурно-языковыми системами. К элементам данного лингводидактического механизма относятся:

1) *диалоговые учебно-познавательные мотивы (то, что инициирует деятельность студента)*, в основе которых находится интенция достижения межкультурного диалога посредством моделирования информационной платформы диалогового понимания. Данные мотивы обусловлены потребностью получения новой информации о родном и ином лингвосоциуме и создания нового – диалогового результата их взаимоотношений, что представляет собой определенные познавательные проблемы и нравственные вызовы, поскольку результат данного согласования предположительно, индивидуален, не всегда ясен и позитивен;

2) *субъектно-созидающие учебные задачи (то, что студент должен освоить)* по информационному моделированию межкультурного диалога, в рамках которых студенты овладевают различными позициями субъекта МД и тактиками ИСД, что обеспечивается использованием межкультурно-направленных технологий и лингводидактических практик, нацеленных на решение ключевых задач субъекта МД;

3) *диалогово-конструирующие учебные операции (то, что студенту необходимо сделать)*, направленные на овладение студентами алгоритмом информационного моделирования межкультурного диалога;

4) *(само)контроль и (само)оценка (то, что позволяет оценить корректность и результативность деятельности студентов)* в рамках которого про-

исходит определение успешности ИСД студентов, во-первых, при оценке результатов информационного моделирования межкультурного диалога, во-вторых, при оценке системной реализации компонентов ИСГ_{МД} в ИСД.

Рассмотренные элементы уровня ИСД обусловили разработку межкультурно-направленных лингводидактических практик и диалогово-конструирующих лингводидактических заданий, образующих содержание процессуального аспекта процесса ИЯИСПМД студентов языкового вуза.

2. Программа информационного моделирования межкультурного диалога. Программа представляет собой характеристику видов деятельности, которые субъект МД использует в ходе информационного моделирования диалога культур и в рамках которых происходит освоение студентами компонентов ИСГ_{МД}. К элементам этого лингводидактического механизма мы относим:

1) аналитико-синтетическую стратегию, связанную с процессом обработки культуросообразной информации, декодирования культуросообразных инфорем, диалогового смыслообразования на основе диалогово-направленной интерпретации и нравственно-мировоззренческой оценки. Основными способами аналитико-синтетической деятельности являются: способы целенаправленного восприятия культуросообразной информации, способы компрессии (сокращения культуросообразного информационного поля в ходе выделения основной (ключевой, значимой, универсальной, специфической), второстепенной и несущественной культуросообразной информации), способы расширения культуросообразного информационного поля для обеспечения полноты, точности и глубины диалогового смыслообразования (повышение диалогово-смысловой информативности в ходе привлечения дополнительной культуросообразной информации, примеров, цитат, утверждений, в том числе актуализирующей репрезентацию родной культурно-языковой системы в процессе диалогового смыслообразования);

2) диалогово-конструирующую стратегию, связанную с процессом кодирования диалогового понимания, бинарной оценкой его полноты, точности и глубины, с последующей трансмиссией в процесс МВ. В качестве способов

диалогово-конструирующей деятельности выступают: способы обеспечения полноты, точности и глубины диалогового понимания, которое затем переносится в процесс МВ на основе взаимосвязанной реализации продуктивных видов деятельности – письма и говорения в сочетании с использованием субъектом МД диалогово-конструирующих речевых жанров, поскольку при создании и восприятии речевого произведения / текста создается определенное жанровое предписание [Чернявская, 2021а, с. 62], в нашем случае интенционально обусловленное межкультурным диалогом.

Данная деятельность материализуется 1) в передаче и объяснении конкретных культуросообразных фактов, явлений или объектов (культуросообразных инфорем) при обращении внимания собеседников на конкретное содержание культуросообразной информации с целью развития культуросообразной осведомленности партнёров по общению в области родного и иного лингвосоциума, 2) в передаче диалогового смыслообразования, что требует объяснения способов диалогового согласования родной и иной культурно-языковой систем, оценки его адекватности (корректировка позиций партнеров по общению), полноты (сбалансированная представленность родного и иного лингвосоциума), глубины (определение возможных точек соприкосновения и потенциального конфликтного поля) и точности (выбор наиболее значимых линий согласования) с учетом использования различных форм кодировки культуросообразной информации.

Диалогово-конструирующая деятельность подразумевает реализацию студентами следующих видов диалога: *эвристический диалог*, который обусловлен познавательной потребностью субъекта в поиске культуросообразной информации для формирования информационного тезауруса; *координативный диалог*, предполагающего (само)идентификацию диалогово-значимых координат родного и иного лингвосоциума; *аффилятивный диалог*, предопределенного необходимостью создания аксиологически-ценностной связи между взаимодействующими культурно-языковыми системами; *регулятивный диалог*, в рамках которого происходит объяснение личностно-значимых диалоговых смыс-

лов МВ. Данные практики реализуются в форматах речевых жанров, наиболее релевантных для достижения межкультурного диалога: информативного (эвристический, координативный и регулятивный диалог), оценочного (аффилятивный диалог), императивного и этикетного (регулятивный диалог) (см. Приложение 2.3).

3. Алгоритм достижения диалогового понимания в образовательной деятельности студентов представлен в таблице (см. табл. 2.3.2, с. 198-199):

Таблица 2.3.2

Алгоритм достижения диалогового понимания

<i>1. Этап ориентации в информационной среде МВ</i>	
Цель этапа	Формирование информационного тезауруса для информационного моделирования МД
Функциональная характеристика	Восприятие культуросообразной информации и первичный информационный обмен в условиях взаимодействия субъекта с текстом или коммуникативной ситуацией
Информационно-познавательные действия студента	<ul style="list-style-type: none"> - актуализация существующих когнитивно-нравственных ресурсов в совокупности с межкультурным опытом и знаниями студента относительно родной и иной культурно-языковой системы; - восприятие культуросообразной информации, воспроизведение в этой связи известных фактов, сведений и знаний; - поиск, определение и фиксация культуросообразных инфорем и их смыслов, во внешнем и внутреннем смысловых планах текста / коммуникативной ситуации; - выделение культуросообразных признаков в информационных объектах
Результат	Формирование информационного тезауруса, состоящего из отдельных смысловых потенциально диалоговых образований, работа над которыми осуществляется на следующем уровне
<i>2. Этап диалогового смыслообразования</i>	
Цель этапа	Диалоговое смыслообразование как моделирование пространства допустимого согласования родной и иной культурно-языковой системы
Функциональная характеристика	Смысловое прогнозирование диалогового потенциала выделенных культуросообразных инфорем – категориальное сравнение выделенных (относящихся к культуре инофона) и привлеченных (относящихся к родной культуре) культуросообразных инфорем – установление смысловых диалоговых связей между опорными образованиями – принятие смыслового решения «диалоговое понимание»
Информационно-познавательные	<ul style="list-style-type: none"> - выделение и сопоставление смысловых культуросообразных инфорем или смысловых концептуальных тематических единств; - анализ и интерпретация сформированного информационного ресурса (понятий, категорий, смыслов), обладающих диалогическим потенциа-

действия студента	<p>лом в соотношении с родным лингвосоциумом;</p> <ul style="list-style-type: none"> - рационализация (сокращение) культуросообразной информации с целью конкретизации информации, уменьшения объема общего потока информации: выделение существенной или несущественной культуросообразной информации, перегруппировка информации, выделение важной и ключевой информации; - рационализация (расширение) культуросообразной информации с целью прояснение ее понимания через включение дополнительных примеров и деталей, проясняющих выделенный смысл компонентов родной и иной культурно-языковой системы; - выделение смысловых опор, репрезентирующих содержательные компоненты родной и иной культурно-языковой системы и определяющих связи языковых и культурных явлений данных систем; - устранение пробелов в культуросообразной информации (поиск недостающей информации или ее более глубокое осмысление); - формирование структуры «диалоговых» культуросообразных инфорем, конструирующих диалоговые отношения, и их оценка в системе: а) родного, б) иного лингвоэтносоциума, в) индивидуальных координат; - принятие смыслового решения «диалоговое понимание» на основании сформированного диалогового смыслового комплекса
Результат	Концептуализация диалогового смыслообразования
<i>3. Этап трансмиссии и эвалюации диалогового понимания</i>	
Цель этапа	Вербализация информационной модели межкультурного диалога
Функциональная характеристика	Формирование вербализированной программы допустимого согласования родной и иной культурно-языковой системы и ее объяснение в учебной ситуации МВ
Информационно-познавательные действия студента	<ul style="list-style-type: none"> - создание информационной модели межкультурного диалога, поиск оптимальных способов ее презентации в устной или письменной формах; - определение способа сообщения информационной модели МД; - формулирование идеи, замысла сообщения и его структурирование; - обозначение логики сообщения; изложение фактов; сравнение фактов, формулирование оценочных суждений; - раскрытие идеи межкультурного диалога через уточнение, детализацию, иллюстрацию фактов, примеров и пр.; - проектирование аргументации и выстраивание рассуждений: формулирование аргументов / контраргументов и оценка их диалогового потенциала; - формирование диалогового межкультурного нарратива: объяснение диалоговых связей, консультирование, инструктирование, комментирование, интерпретация и оценка фактов; - формулирование выводов, обобщение, комментирование результатов
Результат	Достижение диалогового понимания или не-понимания между родной и иной культурно-языковой системой

Обобщая рассмотрение технологического компонента модели ИЯИСПМД, мы формулируем *четвертое методическое условие* её (модели) успешной реализации: необходима организация иноязычной информационно-

стратегической подготовки студентов к МД как процесса освоения обучающимися сущности, структуры и содержания информационно-стратегической деятельности по информационному моделированию межкультурного диалога в образовательной деятельности.

Результативный компонент модели ИЯИСПМД представляется нами в виде внутреннего и внешнего результата образовательной деятельности, направленной на формирования ИСГ_{МД}. *Внутренним результатом* является позитивная динамика в освоении компонентов формируемого качества, положительная мотивация и познавательная активность, способность к отбору наиболее эффективных информационно-познавательных стратегий в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога, защита и аргументация результатов информационно-стратегической деятельности по достижению диалога родного и иного лингвосоциума. *Внешним результатом* является формирование студентами диалогово-конструирующего «продукта» как результата активизации стратегий ИСГ_{МД}: создание непосредственных моделей диалогового понимания между родным и иным лингвосоциумом. Предполагаем, что данные векторы организации результативного компонента модели ИЯИСПМД позволят в п. 3.3 сформировать сбалансированную систему диагностики динамики развития ИСГ_{МД}.

В обобщенном виде модель ИЯИСПМД изображена на рисунке 2.3.1. Представляется, что изложенный выше подход к конструированию научно-методической модели системы ИЯИСПМД в совокупности с методическими условиями ее успешной реализации позволит создать методическую систему, адекватную содержанию сконструированной модели, которая будет представлена в третьей главе настоящей работы.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИЯИСПМД			
ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ: ФОРМИРОВАНИЕ ИСГМД В СОВОКУПНОСТИ СТРАТЕГИЙ: СМ1, СМ2, СМ3, СК-4, СК-5, СК-6, СЛ-7, СЛ-8, СЛ-9, СД-10, СД-11, СД-12			
Воспитательные задачи формирование системы диалоговой конвенциональности	Развивающие задачи формирование методологии информационного моделирования межкультурного диалога	Образовательные задачи формирование информационной культуры субъекта МД	Практические задачи Формирование информационно-познавательных стратегий
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ (УСЛОВИЯ): КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО И ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДОВ			
- аксиологически-информационная направленность; - коммуникативно-диалоговая направленность		- культуру-ориентированная направленность; - личностно-ориентированная направленность; - субъектно-когнитивная направленность	
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ: МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ХАРАКТЕР ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ			
<i>Уровень первого порядка</i>		<i>Уровень второго порядка</i>	
А) Междисциплинарная организации содержания учебных дисциплин гуманитарного, общепрофессионального и профессионального циклов и учебной дисциплины ИЯ; Б) Дидактическая комплементарная общность родной и иных культурно-языковых систем		А) Целостная соотнесенность медиаторов информационной среды МВ (текст и коммуникативная ситуация); Б) Тематическое содержание медиаторов информационной среды МВ	
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ (СРЕДСТВА)			
А) Информационно-стратегическая деятельность: - диалоговые учебно-познавательные мотивы; - субъектно-созидающие учебные задачи; - диалогово-конструирующие учебные операции; - (само)контроль и (само)оценка	Б) Программа информационного моделирования межкультурного диалога: - аналитико-синтетическая стратегия; - диалогово-конструирующая стратегия	В) Алгоритм достижения диалогового понимания: 1. Этап ориентации в информационной среде МВ; 2. Этап диалогового смыслообразования; 3. Этап трансмиссии и экстраполяции диалогового понимания	
Межкультурно-направленные технологии и лингводидактические практики – диалогово-конструирующие информационно-познавательные задания – система форм взаимоотношений			
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ			
Овладение студентами мотивационным, когнитивным, личностными и деятельностным компонентами ИСГМД			

Рисунок 2.3.1. Научно-методическая модель иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в языковом вузе

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Вторая глава настоящего исследования посвящена разработке теоретических основ информационно-стратегической подготовки студентов языкового вуза к межкультурному диалогу.

1. После уточнения целеустанавливающих ориентиров межкультурного языкового образования в условиях всеобъемлющего воздействия информационного миропорядка на образовательную реальность определено особое значение когнитивно-нравственных ресурсов человека, которые являются фундаментальной основой его эффективного (само)развития и осуществления продуктивной жизнедеятельности в информационной среде поликультурного мира. На основе анализа существующей системы когнитивного и нравственного развития (вторичной) языковой личности в теории и практике иноязычного и межкультурного образования установлен ряд противоречий, которые не позволяют в полной мере реализовать потенциал данных типов образования в формировании когнитивно-нравственных ресурсов личности, соотнесенных с предикацией в образовании информационной составляющей. Для преодоления данных противоречий произведен междисциплинарный анализ базовых (интегральность, сознательность, активность и автономность) и специфического (диалоговая субъектность) свойств субъекта МД, чья деятельность интенционально обусловлена информационным моделированием межкультурного диалога.

Реализация специфического свойства субъекта МД рассмотрена на основе междисциплинарного анализа информационной природы трех сторон межкультурного диалога как формы межкультурного взаимодействия: *коммуникативной* (обмен культуросообразной информацией и культуросообразными смысловыми единицами (инфоремами) при взаимодействии родной и иной культурно-языковой системы), *перцептивной* (логика диалогового смыслообразования и достижения диалогового понимания между родной и иной культурно-языковой системой) и *интерактивной* (использование диалогово-конструирующих стратегий в процессе межкультурного взаимодействия в информационной среде).

На основании данного анализа представлена структура активизации когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД, актуализатором которых является готовность к достижению межкультурного диалога. Определено, что студенческий возраст представляет собой оптимум для формирования интеллектуально-нравственной сферы субъекта МД, что подтвердило необходимость теоретического обоснования и описания конфигурации когнитивно-нравственных ресурсов субъекта, которые активизируются им в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога (когнитивный, понятийный, интенциональный и метакогнитивный опыт). Далее рассмотрена образовательная ситуация информационного моделирования межкультурного диалога, в которой происходит (само)развитие когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД. Обобщение результатов изучения содержания когнитивно-нравственных ресурсов личности, чья деятельность разворачивается в информационной среде межкультурного взаимодействия, позволило определить ведущее качество субъекта МД, которое в проекции целеустанавливающих ориентиров иноязычного и межкультурного образования означает информационно-стратегическую готовность личности к межкультурному диалогу.

2. В ходе междисциплинарного анализа понятия «готовность» были выделены его общенаучные и образовательные характеристики, позволяющие представить данный образовательный конструкт как особое качество личности, выражающее подготовленность, настроенность и установку на выполнение соответствующего вида деятельности, как личностное образование, имеющее индивидуальный аксиологический смысл и актуализирующее внутренние потенциальные ресурсы личности для поиска способов решения задач, преодоления трудностей при наличии определенного уровня знаний и опыта деятельности. Изучение данного понятия в межкультурно-ориентированной лингводидактической проекции обусловило необходимость уточнения терминопотребления образовательных конструктов «готовность» и «способность», которые в своей целостной взаимосвязи образуют структуру иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции. В этой связи были определены сущностные раз-

личия данных конструктов, позволяющие выделить «готовность» в качестве самостоятельного элемента терминосферы лингводидактики и рассмотреть его сущностно-образующие характеристики. В ходе анализа смежного понятия «готовность к межкультурному диалогу» произошло выделение реперных структурно-содержательных элементов исследуемого понятия (мотивационный, когнитивный, личностный и деятельностный), системообразующую функцию в которых выполняют информационно-познавательные стратегии. Последовательность реализации данных стратегий обусловлена логикой информационного моделирования межкультурного диалога и связанными с ней информационными действиями субъекта МД.

Проведенный теоретический анализ позволил сформировать лингводидактическую архитектуру образовательного конструкта «информационно-стратегическая готовность студента к межкультурному диалогу» в виде компонентов и описать кодификацию информационно-познавательных стратегий, входящих в состав данных компонентов (мотивационный компонент – стратегии ориентации в культуросообразном информационном пространстве; когнитивный компонент – стратегии смыслового анализа и диалоговой интерпретации культуросообразной информации, личностный компонент – стратегии нравственно-мировоззренческой оценки культуросообразной информации, деятельностный компонент – стратегии диалоговой трансмиссии).

Проведенный анализ конфигурации когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД, изучение научно-образовательных характеристик базового понятия «готовность», рассмотрение специфики осуществления деятельности субъекта МД по информационному моделированию межкультурного диалога в информационной среде МВ позволили представить следующее определение ключевого понятия настоящего исследования: *информационно-стратегическая готовность личности к межкультурному диалогу – это целостное личностное образование в совокупности мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, обеспечивающее активизацию когнитивно-нравственных ресурсов субъекта МД на основе реализации системы информа-*

ционно-познавательных стратегий, позволяющих в своей взаимосвязанности смоделировать информационное пространство межкультурного диалога.

Установление ценностного аспекта данного качества произошло в ходе определения его информационно-цивилизационных, лингводидактических и личностных смыслов, описанных в исследовании с точки зрения модификационных характеристик универсальных и общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки «Филология» и «Лингвистика», дополнения содержания иноязычной и межкультурной компетенции.

3. Организация процесса иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу потребовала разработки его научно-методической модели с предикацией в ней методических условий успешной реализации данного процесса. Научно-методическая модель разрабатываемой системы подготовки отражает системную реализацию ее компонентов: цели, условий, содержания, средств и результата моделирования искомой лингводидактической реальности, обеспечивающих в своей совокупности развитие субъекта межкультурного диалога и формирование его информационно-стратегической готовности к межкультурному диалогу. Ключевой константой искомой подготовки является ИСГ_{МД} студентов. *Целевой компонент* модели представляет собой системную реализацию воспитательных, развивающих, образовательных и предметных аспектов развития субъекта МД и его ИСГ_{МД}. *Методологический компонент* рассмотрен с точки зрения экспонирования информационной составляющей в ключевых стратегиях-направленностях межкультурного подхода: аксиологической, коммуникативно-диалоговой, культурно-ориентированной, личностно-ориентированной и субъектно-когнитивной при конструировании процесса формирования ИСГ_{МД}. *Содержательный компонент* модели, определяемый через призму метапредметности, включает в себе два подуровня. Уровень первого порядка устанавливает междисциплинарную форму организации содержания учебных дисциплин гуманитарного, общепрофессионального и профессионального циклов во взаимосвязи с учебной дисциплиной «Иностранный язык», реализуемых в системе вузовского языко-

вого образования, и форму организации дидактической комплементарной общности между родной и иными культурно-языковыми системами, позволяющей на паритетной основе с позиции трех видов «дидактического консенсуса» включить в процесс формирования ИСГ_{МД} родную культурно-языковую систему. Уровень второго порядка формируется на основе рассмотрения двух медиаторов информационной среды межкультурного взаимодействия (текста и коммуникативной ситуации) в своей целостной соотнесенности при выделении признаков их сопряжения в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога и характеристике их поли-информативных, информационно-интерпретационных, диалогово-конструирующих и субъектно-созидающих свойств. Все это позволило в обобщенном виде представить типологию данных медиаторов и определить адаптивные ключевые аспекты их тематического содержания.

Технологический компонент искомой модели рассмотрен с точки зрения *характеристики* методологии информационно-стратегической деятельности субъекта МД в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога, *описания* программы информационного моделирования межкультурного диалога, в которой субъект МД реализует две стратегии информационно-стратегической деятельности (аналитико-синтетическую и диалогово-конструирующую), *представления* алгоритма достижения диалогового понимания субъектом МД в образовательной деятельности (этап ориентации в информационной среде МВ, этап диалогового смыслообразования, этап трансмиссии и экстраполяции диалогового понимания в ситуацию МВ), а также *определения* лингводидактических форм взаимоотношений субъекта МД (межкультурно-направленные образовательные технологии и лингводидактические практики, диалогово-конструирующие информационно-познавательные задания). Предполагается, что описанные компоненты модели ИЯИСПМД позволят оформить лингводидактические границы методической системы, направленной на формирование ИСГ_{МД} при соблюдении методических условий успешной реализации спроектированной научной модели.

ГЛАВА 3.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

Философско-методологические и теоретические основы системы ИЯИСПМД, представленные в 1 и 2 главах исследования, обуславливают особенности специальной методической системы, рассмотрению которой посвящена настоящая глава. *Методическая система* искомой подготовки – это функционирующий в лингвообразовательном пространстве вуза объект, включающий комплекс процессуального ресурсного обеспечения. В этот комплекс входят целенаправленно сконструированные и избирательно вовлеченные компоненты образовательного процесса, взаимодействие которых между собой и с образовательной средой языкового вуза обеспечивает оптимальную реализацию научно-методической модели ИЯИСПМД. Общеизвестно, что одним из признаков научного знания является *системность* как базовая категория, позволяющая представить процесс формирования ключевой константы ИЯИСПМД – информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу в виде методической системы. По мнению В. В. Краевского и А. В. Хуторского, основная задача исследователей при построении системы состоит в описании ее содержания (выделении элементов системы), характеристики ее структуры (демонстрации взаимосвязи между выделенными элементами) и описании функций каждого элемента [Краевский, 2008, с. 14]. Данным пониманием построения системы мы будем руководствоваться в наших последующих исследовательско-прикладных действиях.

В свою очередь формирующими элементами настоящей методической системы выступают научно-обоснованные иерархически выстроенные взаимосвязанные лингводидактические элементы: цель, содержание, принципы, средства, формы, лингводидактические практики (как технологически оправдавшие себя и подтвердившие свою результативность приемы обучения), задания (как

инициальные конструкты упражнений) и инструменты (оценочные средства) контроля планируемых результатов подготовки студентов⁶⁰.

Рассмотрение данных элементов будет происходить в рамках двух взаимосвязанных крупных блоков:

1) *стратегически-ориентирующего*, вбирающего в себя постановку цели и определение содержания (объектов овладения), сообразного формированию ИСГ_{мд};

2) *технологического*, репрезентирующего совокупность а) принципов обучения, б) последовательность этапов, которые регламентируют (алгоритмизируют) действия субъектов лингвообразовательного процесса в ходе последовательно реализуемых методов, приемов (практик), форм обучения и в) оценочные процедуры, определяющие результативность формирования ИСГ_{мд}. Ядром разрабатываемой методической системы является синергия ее содержательных элементов, осуществляемая в трех проекциях (таблица 3.1).

Таблица 3.1

Интегративно обусловленные проекции элементов методической системы ИЯИСПМД

<i>Проекция</i>	<i>Функционал</i>
<i>радиальная</i>	1) определяет целостность результативно-целевой основы, методологических ориентиров и принципов процесса формирования ИСГ _{мд} ; 2) конструирует динамическое равновесие между всеми компонентами методической системы
<i>вертикальная</i>	1) образует структуру всей методической системы, включающей последовательность этапов и уровней формирования ИСГ _{мд} в процессе освоения студентами различных средств и способов достижения диалогового понимания, а также информационно-познавательных стратегий; 2) конкретизирует временные рамки данного процесса
<i>горизонтальная</i>	1) формирует дизайн лингводидактического пространства внутри методической системы; 2) характеризует условия межпредметной интеграции содержания дидактически сопряженных языков и культур по принципу расширяющегося круга; 3) задает целесообразную дидактическую организацию содержания дисциплин и последовательное обучение соответствующим диалогово-конструирующим практикам

⁶⁰ Применительно к определению понятия «методическая система» отметим множественность ее трактовок и дескриптивной экспликации. В настоящем исследовании в качестве ведущего используется следующее определение данного понятия [Бим, 1977; Шатилов, 1986]: методическая система обучения представляет собой совокупность структурно-содержательных компонентов: целей и задач, принципов, содержания, методов, приемов, форм и средств обучения, а также упражнений.

3.1. Стратегически-ориентирующий уровень методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу

Цель обучения есть заранее планируемый результат, своеобразная результативно-целевая основа обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студента, задаваемая нормативными регламентациями. В соответствии с данными положениями цель рассматриваемой методической системы конструируется в связи со следующими факторами: социальный заказ, реализуемый в требованиях ФГОС ВО (3++), социокультурные и социально-педагогические приоритеты актуального состояния лингводидактической науки⁶¹ в ситуации информационного поворота общественного миропорядка.

Ориентация проектируемой нами лингводидактической деятельности на получение верифицированных результатов в виде освоения личностью информационно-познавательных стратегий позволяет определить *цель* разрабатываемой методической системы следующим образом: *формирование информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу, обеспечивающей владение и оперирование системой информационно-познавательных стратегий, необходимых для достижения диалогового понимания в процессе межкультурного взаимодействия в информационной среде.*

Принимая во внимание уровневую модель содержания образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского [Теоретические основы ..., 1983], стратегически-ориентирующий блок настоящей методической системы включает следующие уровни своего лингводидактического конструирования:

– *уровень целостной результативно-целевой основы*, в котором содержание процесса формирования ИСГ_{мд} представлено в виде опыта деятельности субъекта МД, тождественного по структуре компонентам искомой готовности, при этом описываются когнитивная, личностная, деятельностная и мотивационная составляющая цели настоящей методической системы;

⁶¹ Данные факторы были рассмотрены нами в п. 1.2 и п. 1.3 исследования.

– *уровень лингводидактического пространства*, который применительно к настоящему исследованию рассматривался относительно пространства организации учебных дисциплин в интегративном единстве с учебной дисциплиной «Иностранный язык» в рамках образовательных областей языкового образования «Филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование», нацеленных на формирование у студентов ИСГ_{мд};

– *уровень культуросообразного учебного материала*, на котором (уровне) происходит конструирование лингводидактически обработанного (адаптированного) культуросообразного материала с применением критериев и требований к последнему, а также фиксация условий его реализации в рамках ситуации информационного моделирования межкультурного диалога.

В общем виде конструирование уровней стратегически-ориентирующего блока разрабатываемой методической системы мы изобразили на рисунке 3.1.1 и далее теоретически обосновали каждый из них.

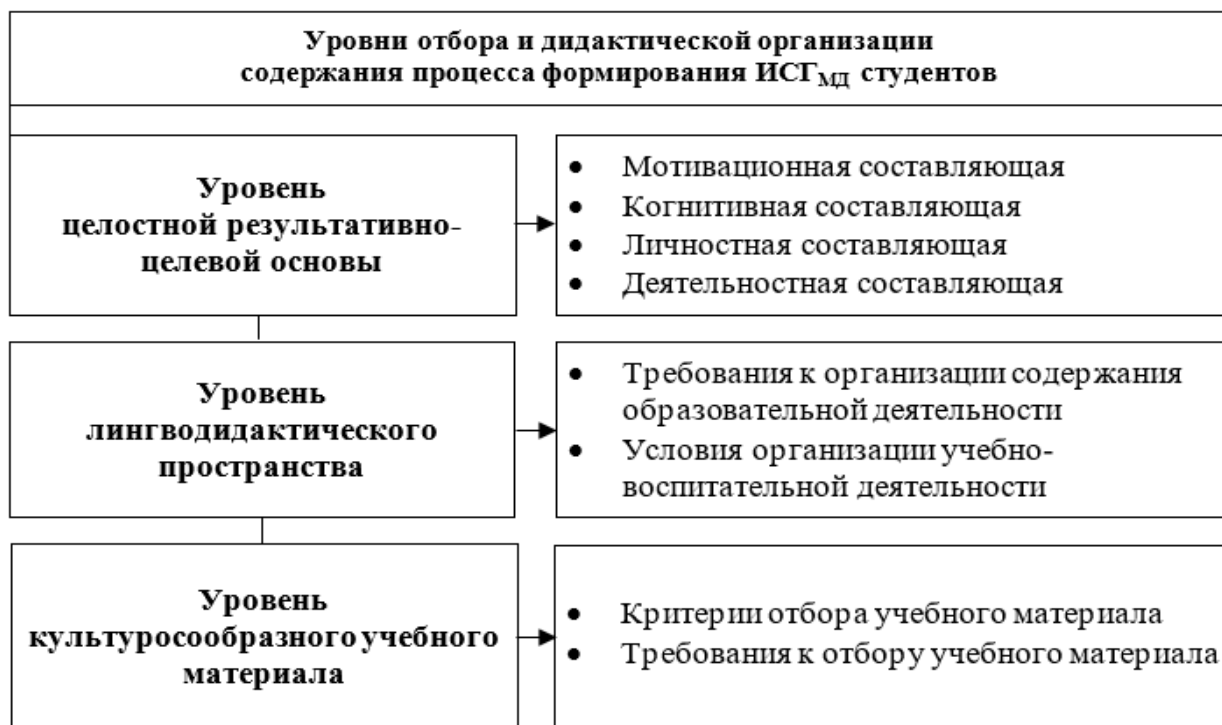


Рисунок 3.1.1. Уровни организации содержания процесса формирования ИСГ_{мд}

Уровень целостной результативно-целевой основы процесса формирования ИСГ_{мд} студентов, в котором содержание образовательного процесса задается не только в виде системы определенных знаний, но и включает «сред-

ства, техники, методы, алгоритмы, и приемы, используемые для получения знания» [Якиманская, 2011, с. 31]. Данный уровень представлен составляющими, которые мы опишем далее, обозначая при этом номенклатуру знаний, умений, навыков и отношений, которые в своей соотнесенности со стратегиями ИСГ_{МД} образуют ее (готовности) целостность (предметность, процессуальность и результативность).

Когнитивная составляющая содержания определяется нами как сформировавшаяся система межкультурных знаний, необходимых для информационного моделирования межкультурного диалога на основе реализации субъектом МД информационно-познавательных стратегий. Базисом данной системы является содержание культурно-концептуальной картины мира взаимодействующих в образовательном пространстве учебного заведения языков и культур. Функциональное назначение когнитивной составляющей заключается в формировании у студентов целостной картины поликультурного многоязычного мира, включающей полимодальное взаимодействие различных культурно-концептуальных и языковых систем. Соответственно этому в когнитивную составляющую вошли несколько взаимосвязанных элементов:

1) ключевые типы культурной репрезентации: исторический (совокупность знаний о языке, верованиях, искусстве, нравственности и др.), социальный (совокупность культурных традиций – историческая система норм, правил и образцов поведения) и специфический (совокупность культурных особенностей, то есть то, что составляет своеобразие культуры);

2) круг понятий, включающий разнообразное содержание знаний о культуре, языке и межкультурном взаимодействии:

а) на уровне концептуальной картины мира: межкультурные феномены (межкультурный диалог, понимание и взаимопонимание, сотрудничество и конфликт, межкультурные затруднения, культурный шок, типы культур, межкультурные помехи и т.д.), философские понятия и доктрины (поликультурное общество, информационная культура, картина мира, символ, смысл, человек), общечеловеческие и национально-специфические ценности (мир, наука, твор-

чество, труд, семья, родина и др.), различные виды культурно-специфических моделей поведения (западный и восточный стиль воспитания, западный и восточный когнитивный стиль и др.);

б) на уровне языковой картины мира – совокупность знаний о концептуальном содержании контактируемых языков или культуросообразные языковые знания (безэквивалентная лексика, культурно-специфическая лексика, фразеологизмы, культуремы, инфоремы, концепты, грамматический строй языка и пр.), знания культурно-специфических дискурсивных моделей поведения (сценарии, ритуалы, игры, речевой этикет, детский фольклор, модели вежливости, модели сотрудничества, модели невербального поведения, лингвострановедческие сведения и др.);

в) на уровне «проблемного поля» межкультурного взаимодействия и диалога культур:

– социальные проблемы (миграция и гармонизация поликультурного общества, гетерогенность обучающихся в образовании, социокультурные и социолингвистические различия и толерантное отношение);

– культурные и лингвистические проблемы (проблемы развития национальных культур в глобальном конгломерате культур; типы межкультурного взаимодействия; межкультурные затруднения и конфликты; лингвистический экстремизм как проявление негативного отношения к родной и иноязычной культуре; проблемы презентации родной культуры в иноязычном окружении; развитие мультилингвального опыта речевой деятельности);

– проблемы личности в поликультурном многоязычном мире (развитие творчества и способности к постоянной адаптации в поликультурном мире; развитие навыков совместной деятельности в поликультурном коллективе);

– информационные проблемы (этноцентричное восприятие и передача информации; корректность культуросообразной информации и адекватное использование информационных ресурсов в межкультурном взаимодействии; верификация и критическая оценка информации; стратегии обработки культуро-

сообразной информации; поиск новых информационных ресурсов и технологий в презентации культур и языков);

– лингводидактические проблемы (интеграция культур в содержании образования; формирование непрерывного межкультурного и иноязычного образования; развитие новых технологий межкультурного и мультилингвального обучения в рамках иноязычной подготовки; организация и управление поликультурными и мультилингвальными педагогическими системами).

С целью *отбора понятий для культуросообразного насыщения* содержания процесса формирования ИСГ_{МД} и связанных с ней *стратегий* нами используются следующие критерии:

– критерий экспликативности: культуросообразное понятие должно обеспечить объяснение феноменов «культура», «язык» и «межкультурное взаимодействие» в их взаимосвязи (например, категории «ценность», «убеждения», «модель поведения», «норма», «фрейм», «смысл», «ментальность», «картина мира» являются междисциплинарными понятиями, они помогают согласовать и структурировать знания из разных научно-дисциплинарных направлений согласно определенным ключевым ориентирам);

– критерий информационно-познавательной ценности: культуросообразное понятие должно быть использовано в качестве предмета информационно-стратегической деятельности, то есть раскрывать особенности культурного мировосприятия и миропонимания в отношении человека, окружающего мира, природы, родной и иной культурной группы, творчества, здоровья, красоты, трудолюбия и др.;

– критерий межпредметной состоятельности: культуросообразное понятие должно рассматриваться в проекции нескольких учебных дисциплин (понятия «нация», «национальный характер», «национальные традиции», «национальный фольклор» значимы в контексте философии, истории, этнологии, психологии, языкознания, литературоведения и других дисциплин).

Когнитивная составляющая цели, таким образом, тесно связана с тезаурусом культуросообразных и языковых понятий, а также межкультурных знаний;

все они, взятые в совокупности, содержат познавательные и нравственные коды, формируют ориентировочную основу, помогают личности понять и осознать ментальность партнеров по общению и в режиме реального времени создать пространство диалоговых смыслов.

Личностная составляющая содержания представляется как совокупность «диалоговых» личностных качеств и свойств субъекта, необходимых для достижения межкультурного диалога. На первый план в данной составляющей мы выводим диалоговую конвенциональность, которая означает способность критически оценить и рефлексировать в отношении родной и взаимодействующей культурно-языковой системы. Согласование культурных ценностей есть в определенной степени морально-этическая дилемма в ситуации осознания различий между родной и другой системой ценностей. В этом случае личности необходимо использовать интеллектуально-нравственные ресурсы осмысления родной системы ценностей, являющейся априори «нормальной», в соотношении с другой / иной ценностной детерминантой. Вполне очевидно, что в условиях морально-этических альтернатив личность не отказывается от родных ценностных координат. Она осуществляет деятельность, направленную на сближение двух полюсов через «диалоговое понимание» (об этом мы подробно говорили во 2 главе исследования).

Использование определенного алгоритма информационно-стратегической деятельности приводит человека к диалоговому знанию, а допустимые диалоговые смыслы для обоих участников взаимодействия создаются в ходе творческой деятельности. Применительно к условиям межкультурной лингводидактической среды творческая деятельность студентов реализуется в способности использовать в учебном проблемном пространстве межкультурного взаимодействия освоенные стратегии достижения диалогового понимания или находить нестандартные решения в ситуациях межкультурных затруднений. Это происходит благодаря освоенным информационно-познавательным стратегиям, которые используются не только в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык», но и в метапредметном поле научно-практического знания, когда сту-

денты анализируют и интерпретируют ту или иную культуросообразную информацию в междисциплинарной перспективе, видят ситуацию межкультурного взаимодействия с позиций различных культурно-детерминированных картин мира, осуществляют поиск возможных способов их согласования.

Особое место в личностной составляющей содержания имеет последовательное «движение» личности (на когнитивном уровне) от осознания своей национально-специфической идентичности до понимания себя в качестве субъекта МД. В этом процессе личность вырабатывает особые «диалоговые отношения» к поликультурному и мультилингвальному миру, которые приобретают форму личностных смыслов, познавательной мотивации и установок на диалог культур. Важными качествами в этом контексте становятся вежливость, доброжелательность, эмоциональная открытость новому, эмпатия, взаимопомощь, конструктивное критическое оценивание другого в аспекте переосмысления его ценностных приоритетов и пр.

Деятельностная составляющая содержания связана, прежде всего, с формированием у студентов информационно-стратегических навыков и умений для достижения диалогового понимания, с овладением различными моделями достижения диалогового понимания и проявления различных позиций в проекции «наблюдатель – исследователь – медиатор диалогового понимания».

Информационно-стратегическая деятельность личности основана на реализации описанных ранее (см. гл. 2.2) стратегий, которые, в свою очередь, предполагают совершение определенных операций и действий. С учетом определений, данных А. А. Леонтьевым [Леонтьев, 2003], И. А. Зимней [Зимняя, 1985], операции рассматриваются нами в качестве информационно-познавательных навыков, а действия в качестве информационно-познавательных умений. С учетом специфики механизма выработки смысловой информации, представленного в п. 2.2 настоящей работы, мы определяем *информационно-познавательные навыки* как базовые интеллектуальные автоматизированные операции, связанные с узнаванием, фиксацией, кодирования и декодирования культуросообразной информации. Данные навыки являются

средством формирования смыслового поля (первоосновы) диалогового понимания. В таком своем качестве они характеризуются рядом критериев сформированности: *качеством* выполнения автоматизированных действия (определение культуросообразной информации); *устойчивостью* (корректностью выполнения информационно-познавательных операций); *гибкостью* (автономностью использования в различных коммуникативно-текстовых практиках); *целесообразностью*.

Ориентируясь на существо и специфику информационно-познавательной деятельности, мы определили следующие группы информационно-познавательных навыков:

- *навыки узнавания и автоматизированной фиксации культуросообразной информации* (выделения ее в имплицитной и эксплицитной форме, произвольного определения конкретных элементов культуросообразных информем);

- *навыки декодирования культуросообразных информем* (автоматизированного выделения ключевых слов, обладающих культуросообразными диалоговыми смыслами);

- *навыки кодирования и декодирования культуросообразной информации в процессе речевосприятия и речепорождения* (передачи релевантной для достижения межкультурного понимания информации в вербальном, невербальном, визуальном, графическом, мультимедийном и смешанном форматах с использованием коммуникативно-текстовых, визуальных, графических, мультимедийных и смешанных практик).

Информационно-познавательные умения в ситуации информационного взаимодействия определяются нами как *усвоенный субъектом способ выполнения информационно-познавательных действий в условиях смыслового решения достижения допустимого диалогового понимания*. Данные умения характеризуются рядом параметров: *продуктивностью* (достижение диалогового понимания); *самостоятельностью* (перенос освоенных умений в динамичные условия межкультурного взаимодействия); *осознанностью* (целенаправленное ис-

пользование в ситуации межкультурного взаимодействия); *динамизмом* (комбинация умений в зависимости от ситуации межкультурного взаимодействия).

Информационно-познавательные умения представлены нами в следующем перечислении:

– *умения осуществлять поиск, сбор и определение культуросообразной информации* (воспринимать культуросообразную информацию и находить в общем потоке культуросообразные инфорефы; распознавать имплицитные и эксплицитные культурно-специфические сигналы; выявлять культуросообразные признаки информационных единиц и объектов, выраженных различными языковыми, знаково-символическими, визуальными способами);

– *умения анализа культуросообразной информации* (выделять ключевые характеристики культуросообразных инфореф; определять главные и несущественные характеристики культуросообразных инфореф; устанавливать связь между выделенной культуросообразной инфорефой и концептуально-ценностными характеристиками картины мира);

– *умения преобразования и интерпретации культуросообразной информации* (сравнивать и сопоставлять культуросообразные инфорефы на основе последовательного выделения признаков их сходства и различия; группировать культуросообразные инфорефы в проекциях взаимодействующих культур на основе уточнения смысловых диалоговых связей; дополнять культуросообразную информацию с использованием различных источников информации, прежде всего через Интернет);

– *умения формирования диалоговых смыслообразований* (оценить диалоговый потенциал выделенных свойств культуросообразной информации и возможные трудности, риски их согласования; установить точки соприкосновения смысловых пространств культуросообразных инфореф и возможных зон компромисса; выстроить логику диалогового согласования и построить программу достижения диалогового понимания);

– *умения рефлексивной оценки* (критически оценивать культуросообразную информацию в плане выделения ее диалогового потенциала; анализировать ре-

зультаты согласования диалоговых пространств взаимодействующих картин мира и ситуаций «не-диалога»; анализировать различные точки зрения с целью развития новых способов достижения диалогового понимания).

Кроме выделенных информационно-познавательных навыков и умений мы определяем в содержании основополагающие *информационно-познавательные модели поведения личности*, посредством которых создается смысловое пространство диалогового понимания. Первой, исходной и фундаментальной, является *модель носителя определенного языка и культуры, реализующего стратегию межкультурного наблюдения*. Находясь на начальном этапе межкультурной социализации, студент, используя информационно-познавательные навыки и умения формирует индивидуальный межкультурный «нарратив» – индивидуальное ментальное пространство организации межкультурного знания, в котором факты родной культуры и языка постепенно переосмысливаются во взаимном соотнесении.

Этот процесс имеет две перспективы: с одной стороны, понимание родной культуры становится более глубоким, с другой, – постепенно расширяется индивидуальное понимание и допустимое принятие других культур. Данная модель в координатах межкультурной социализации в полной мере соотносится с первым этапом культурно-языкового развития личности, поскольку она функционально направлена на развитие познавательного опыта и познавательных инструментов деятельности в формате отдельных концептуально-культурных картин мира, языковых пространств и формирования межкультурной наблюдательности и любознательности. Продуктивным результатом данного процесса, с точки зрения достижения диалогового понимания, служат следующие умения, позволяющие объяснить, разъяснить и конкретизировать культуросообразные понятия и объекты: передавать и аргументировать культуро-диалоговую информацию различной степени структурированности и сложности, представленную в вербальных, невербальных, визуальных, графических, мультимедийных и смешанных форматах; объяснить смысл культуросообразной информации и разъяснить различные нюансы культуросообразных инфо-

рем, содержащих в себе как диалоговый, так и «не-диалоговый» потенциал; хранить, накапливать и представлять культуросообразную информацию, культуро-диалоговые идеи, используя различные вербальные, невербальные, визуальные, графические, мультимедийные и смешанные форматы.

Вторая модель является *моделью собственно исследователя межкультурного взаимодействия*, что соотносится со вторым этапом межкультурной социализации (осознание себя как субъекта МД). Данная модель предполагает реализацию умений использовать различные модели достижения диалогового понимания на основе расширения культуросообразного информационного пространства; использовать алгоритм достижения диалогового понимания в ситуации взаимодействия родной и иной культуры; определять культурно-обусловленные трудности и диалоговые сложности на различных уровнях межкультурного взаимодействия и предложить способы их преодоления.

Третья модель – это *модель собственно медиатора диалогового понимания*, она связана с третьим этапом межкультурной социализации – этапом действия активного субъекта межкультурного диалога как организатора процесса межкультурного взаимодействия. Данная модель подразумевает актуализацию следующих умений: самостоятельно развивать диалоговые идеи и выдвигать предложения по диалоговой оптимизации межкультурного взаимодействия; выступать посредником между взаимодействующими представителями культур: оценивать различные точки зрения, согласовывать различные позиции и развивать идеи межкультурного диалога; самостоятельно организовать информационно-стратегическую деятельность с культуросообразной информацией в целях достижения диалогового понимания.

Мотивационная составляющая содержания процесса формирования у студентов ИСГ_{мд}. Основными характеристиками мотивационной сферы считаются осознанность, устойчивость и действенность реализации, то есть взаимосвязь с содержанием деятельности, которую она побуждает [Бакшаева, 2006, с. 43-45]. В нашем случае мотивационная сфера задает особое – осознанное отношение студента к межкультурному диалогу, которое формируется через

предметность диалогово-конструирующей (информационно-познавательной и нравственной) деятельности субъекта МД. Данная сфера создается и поддерживается средствами межкультурной лингводидактической среды – пространством обучения, предусматривающим целенаправленное проектирование различных видов деятельности, образующих определенное смысловое единство вокруг конструкта «межкультурный диалог». Придерживаясь определения образовательной среды А. В. Хуторского⁶², мы задаем ориентиры межкультурной лингводидактической среды, в которой деятельность по освоению компонентов ИСГ_{МД} осуществляет *сам студент*, самостоятельно проявляя свои интенции, интересы и способности. Внутренняя мотивация поддерживается «внешним» оформлением среды: использованием различных форм межкультурного взаимодействия и диалога в учебной, воспитательной, научной и проектной деятельности.

В рамках нашего исследовательского проекта в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета была спроектирована межкультурная лингводидактическая среда, нацеленная на развитие субъекта МД и формирование у студентов ИСГ_{МД}. Данная среда представлена следующими компонентами:

– *учебный компонент среды* предстает в виде разработки и внедрения в образовательный процесс вуза образовательных программ:

– в рамках направлений подготовки бакалавриата: 1) «Филология», профиль «Мультилингвальное обучение»; 2) «Лингвистика», профили «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и 3) «Педагогическое образование», профили «Английский язык. Китайский язык»);

– в рамках направлений подготовки магистратуры: 1) «Лингвистика», программы «Сопоставительное исследование языков и культур», «Дидактика

⁶² Под образовательной средой мы понимаем естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение учащихся, включающее различные виды средств и содержания образования, способных обеспечить продуктивную деятельность учеников [Хуторской, 2007, с. 145].

межкультурной коммуникации»); 2) «Педагогическое образование», программа «Дидактика межкультурной коммуникации»;

– дополнительного образования (довузовская, вузовская и послевузовская подготовка): «Полиглот» (иностранные языки для школьников, студентов и взрослых)), «Теория и практика преподавания иностранных языков и культур»;

– *воспитательный компонент среды* реализуется в процессе проведения студенческого театрального многоязычного и поликультурного фестиваля «Языковая радуга», всероссийской олимпиады по методике преподавания языков и культур, фонетических конкурсов по иностранным языкам, недели языков и культур, научно-образовательного форума «Международная неделя многоязычия в Удмуртском государственном университете», встреч с участниками программ международных обменов, лаборатории «Межкультурная коммуникация»;

– *научно-исследовательский компонент среды* формируется в рамках организации межкультурно-направленной научно-исследовательской деятельности студентов, которая поддерживается развитием межкультурного научно-исследовательского потенциала преподавателей Института языка и литературы (ФГБОУ ВО «УдГУ») в рамках деятельности научной школы «Языковое и межкультурное образование», проведения методологического семинара «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании», подготовки и издания монографий⁶³, проведения заседаний научной лаборатории по соответствующей тематике, например, «Сопоставительная лингвистика и лингвокультурология», «Перевод как средство сопоставления языков и культур» и др.; студенческих научных сообществ, проведения международных, российских, региональных конференций, ежегодной студенческой конференции УдГУ;

– *научно-методический компонент среды* реализуется в рамках работы ресурсного центра Удмуртской республики по немецкому языку МБОУ «Лингвистический лицей № 22», учебно-методического центра «УдГУ-Лингва» (раз-

⁶³ «Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе» (2007), «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании» (2008), «Межкультурная дидактика» (2011), «Международная конвергенция образовательных систем» (2013), «Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской республике» (2013), «Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве» (2019).

работка программ повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков), МОУ «Гимназия № 6» (внедрение и апробация модели мультилингвального обучения на базе общеобразовательного учреждения) и др. ;

– *международный компонент среды* был реализован в ходе совместной исследовательской и научно-методической деятельности по вопросам межкультурного взаимодействия (выпуск сборника научных статей), ежегодного обмена студентами и преподавателями, участие студентов и преподавателей в программах академического обмена.

В качестве результата продемонстрируем в таблице 3.1.1 (с. 222-223) формируемые в пространстве межкультурной лингводидактической среды стратегии и включенные в них умения, составляющие специфику ИСГ_{МД}.

Таблица 3.1.1

*Содержание процесса формирования ИСГ_{МД} студента
(соотнесение стратегий и умений, подлежащих освоению)*

<i>Содержание</i>	<i>Содержание стратегий</i>
<i>Мотивационный компонент: стратегии ориентации в культуросообразном информационном пространстве</i>	
<i>Стратегия восприятия и узнавания культуросообразной информации</i>	- умение воспринимать и узнавать культуросообразные информационные единицы
<i>Стратегия фиксирования культуросообразной информации</i>	- умение поиска, сбора и определения информации о родной / неродной и иноязычной культурах;
<i>Стратегия отбора релевантной культуросообразной информации</i>	- умение выявлять культуросообразные признаки информационных объектов и единиц, определение культуросообразных признаков языковых единиц или объектов
<i>Когнитивный компонент: стратегии смыслового анализа и диалоговой интерпретации культуросообразной информации</i>	
<i>Стратегия анализа и осмысления культуросообразной информации</i>	- умение анализировать и обобщать концептуальные категории родной / неродной и иноязычной культур; - умение выделять главную и второстепенную культуросообразную информацию с учетом ее диалогового потенциала; - умение сокращать или пояснять смысл культуросообразных информем
<i>Стратегия преобразования и интерпретации культуросообразной информации</i>	- умение сравнивать и сопоставлять культуросообразные информемы на основе последовательного выделения признаков их сходства и различия; - умение группировать культуросообразные информемы в проекциях взаимодействующих культур на основе уточнения их смысловых связей; - умение дополнять культуросообразную информацию с использованием различных источников информации, в т.ч. Интернет

<p>Стратегия целостного представления диалогового смысла культуросообразной информации</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умение оценить диалоговый потенциал выделенных свойств культуросообразной информации и возможные трудности их согласования; - умение установить точки соприкосновения смысловых пространств инфорем и возможных «зон» уступок; - умение выстроить логику диалогового согласования и создать программу достижения диалогового понимания
<p><i>Личностный компонент: стратегии нравственно-мировоззренческой оценки культуросообразной информации</i></p>	
<p>Стратегии конвенциональной интерпретации культурно-языковых явлений и культурно-обусловленных действий</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умение воспринимать и принимать новое; - интеллектуально-нравственная независимость и автономность в принятии смыслового решения диалогового понимания; - интеллектуально-нравственная эмпатия как умение понять иерархию ценностей и логику мышления другого, осознать причины его поведения
<p>Стратегии реализации духовно-нравственных ресурсов при достижении диалогового понимания</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умение проявлять интеллектуально-нравственную справедливость; - умение рассматривать культуросообразную инфорему с позиции различных культур; - умение проявлять диалоговые личностные качества: вежливость, доброжелательность, эмоциональную открытость, толерантность, эмпатию, соучастие и взаимопомощь
<p>Стратегии рефлексивной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умение критически оценивать культуросообразную информацию и высказывать оценочные суждения о ней, - умение анализировать результаты межкультурного взаимодействия и выявлять культурно-обусловленных трудностей; - умение анализировать различные точки зрения с целью развития новых способов достижения диалогового понимания
<p><i>Деятельностный компонент: стратегии диалоговой трансмиссии</i></p>	
<p>Стратегия межкультурного наблюдения</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет проводить целенаправленные наблюдения в ситуации межкультурного взаимодействия; - умеет объяснить смысл культуросообразной информации и разъяснить нюансы культуросообразных инфорем, содержащих в себе диалоговый или «недиалоговый» потенциал; - умение хранить, накапливать и представлять культуросообразную информацию, культурно-диалоговые идеи, используя различные вербальные, невербальные, визуальные, графические, мультимедийные и др. форматы
<p>Стратегия межкультурного исследования</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умеет использовать различные информационно-познавательные стратегии достижения диалогового понимания на основе расширения культуросообразного информационного пространства; - умеет использовать алгоритм достижения диалогового понимания в ситуации взаимодействия родной и иной культуры; - умение определить культурно-обусловленные трудности в межкультурном взаимодействии и предложить способы их преодоления
<p>Стратегия межкультурной диалоговой экстраполяции</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умение самостоятельно развивать диалоговые идеи и выдвигать предложения по диалоговой оптимизации межкультурного взаимодействия; - умение выступать минимум наблюдателем и исследователем, максимум посредником между взаимодействующими культурами; - умение самостоятельно организовать информационно-стратегическую деятельность в ситуации межкультурного взаимодействия в целях достижения диалогового понимания

Освоение стратегий и умений происходит в процессе выполнения различных видов деятельности, а среда создает условия для равнозначного функционирования языковых и культурных систем, для самостоятельного формирования собственной траектории языкового и культурного развития.

Уровень лингводидактического пространства в рамках образовательных областей «Филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование» в конструировании содержания процесса формирования ИСГ_{МД}.

Данное конструирование осуществляется на основе определенной в научно-методической модели искомой системы подготовки (см. п. 2.3) *метапредметной дидактической интеграции* учебных дисциплин по указанным направлениям подготовки с учебной дисциплиной «Иностранный язык». Ее (интеграции) предметом служит, во-первых, информационно-познавательные стратегии достижения диалогового понимания, которые являются ведущим инструментом познания культуросообразного межкультурно-насыщенного информационного пространства; во-вторых, разнообразные средства репрезентации культуросообразной информации в коммуникативно-текстовых практиках, включающие межкультурные знания (нарратив) и разнообразные формы его существования в образовательном контексте (вербальные, невербальные, визуальные, графические, мультимедийные и смешанные формы); в-третьих, собственно продукт данной деятельности – конструкт «диалоговое понимание», программа его достижения и формы трансмиссии в межкультурное взаимодействие, формы позиционирования себя в качестве субъекта МД. В пользу *дидактической интеграции содержания* процесса формирования ИСГ_{МД} служит ряд аргументов, перечисленных ниже.

Первый аргумент. Дидактическое пространство предполагает комплексное (интегральное) освоение личностью способов (само)развития в процессе межкультурного взаимодействия в условиях «единства многообразия», то есть присутствия в образовательном процессе множественной репрезентации социокультурного опыта во всем его многообразии, наличия различных практик освоения данного опыта и использования результатов индивидуальной информации

онно-стратегической деятельности для достижения нового качества межкультурного взаимодействия – межкультурного диалога. Единство этого многообразия появляется через включение в содержание обучения общего конструкта культуры как целостного развивающегося явления в мировом пространстве, как системы социокультурного опыта и общечеловеческого достояния.

Современное состояние поликультурного мира характеризуется общими процессами «соразвития» и «соизменения» под влиянием эволюционных тенденций. Каждая отдельная культура структурирует свой опыт согласно общечеловеческим координатам и является одновременно частью мировой системы духовных, интеллектуальных, культурных и социальных отношений, направленных на решение глобальных цивилизационных проблем. Тем самым обучение диалогу культур возможно в ходе раскрытия отношений культурно-языкового взаимовлияния в диахронии и синхронии. Это, *например*, возможно при исследовании общего лексического ядра индоевропейских (славянских, германских и романских языков) или изучении языкового и культурного взаимовлияния германских и романских, славянских и финно-угорских языков⁶⁴. Такое взаимовлияние может быть вскрыто в рамках некоторых дисциплин лингвистического блока («История языка», «Введение в спецфилологию», «Лексикология», «Теоретическая фонетика», «Теоретическая грамматика», «Латинский язык», «Первый иностранный язык», «Второй иностранный язык», «Третий иностранный язык»).

Второй аргумент. В основании природы интегрирующих в образовательном пространстве языковых и культурозначимых систем содержатся сходные фундаментальные метакогниции (лексический, грамматический, фонетико-фонологический, дискурсивный и другие уровни языка, а также ценности, убеждения и модели поведения и т.п. на уровне культуры). Единство, обеспечивающее дидактическую интеграцию содержания, заключается в существовании непрерывной неразрывной связи между культурой, языком и человеком в

⁶⁴ Данные группы языков включены в дидактическое пространство Института языка и литературы (ФГБОУ ВО «УдГУ»). Безусловно, номенклатура данных групп может быть расширена и другими языками.

различных культуросообразных контекстах – региональном, национальном, мировом. С учетом данного тезиса представляется возможным выделение ряда характеристик архитектоники поликультурного многоязычного дидактического пространства по принципу *«равноправие в многообразии»*, а именно:

а) дискурсивность (вербальные и невербальные формы организации и ретрансляции культурно-исторического и языкового опыта);

б) историчность (историческая память в изучении языкового и культурного многообразия; присутствие древних языков, отражающих процесс глобального взаимовлияния языков и со-развития культур на становление современного поликультурного и многоязычного общества);

в) социальность (язык и культура как отражение множественности антропосообразных миров – детский язык и культура, подростковая культура, язык молодежи и другие национальные или общемировые субкультуры);

г) креативность (язык и культура как хранитель культурного наследия национального, регионального и общемирового уровня, а также источник для исследования и творчества в различных сферах деятельности человека);

д) ситуативность (язык и культура как особые формы выражения мировосприятия в моделях организации коммуникативно-текстовых практик, например, использование определенной модели речевого этикета в академической, научной, профессиональной и бытовой сферах и др.).

Третий аргумент. Изучение языков и культур строится на основе принципа *«расширяющегося круга культур и языков»*, когда личность естественным способом, сообразно индивидуальным интересам осваивает необходимое ей культурно-языковое пространство. *Равноправие* означает в этом случае, что любая культура, представленная в дидактическом пространстве определенным субъектом, имеет право (возможность) быть представленной в различных формах образовательной деятельности. Дидактическая задача в этой связи заключается в построении среды, создающей разнообразные культурно-языковые перспективы и предоставляющей разнообразные возможности для культурно-языкового развития личности, для (само)выражения национально-

специфических особенностей в различных формах организации учебной, научной и воспитательной деятельности и движения в направлении концептуального диалога культур.

Учет сказанного позволяет выделить основные требования к дидактической организации содержания процесса формирования ИСГ_{МД} на уровне учебных предметов в рамках указанных выше образовательных областей. Требования заключаются в следующем:

- определение оптимального баланса между национальным, региональным и международным аспектами в культуросообразном содержании входящих в соответствующие предметные блоки учебных дисциплин, ориентированных на формирование ИСГ_{МД};

- установление универсального и специфического при рассмотрении вопросов межкультурного взаимодействия и организации работы по формированию информационно-познавательных стратегий достижения диалогового понимания;

- тематико-дидактическая организация культуросообразной информации сообразно пути становления межкультурной социализации и освоения студентами позиций субъекта МД: от культурного самоопределения к осознанию себя в качестве субъекта межкультурных отношений, далее к освоению роли посредника между культурами и связанных с этих стратегий достижения диалогового понимания;

- организация культуросообразной образовательной практики, связанной с традиционной коммуникативной практикой либо с дискурсивной практикой, при этом первая имеет отличия в плане выраженности имплицитных факторов межкультурного взаимодействия через актуализацию диалога сознаний, ценностей и смыслов.

Основу содержания на уровне образовательных областей составила дидактическая организация учебных дисциплин в рамках следующих направлений подготовки: бакалавриат – 45.03.01 *Филология* (ОПОП «Зарубежная филология (мультилингвальное обучение (английский / французский / немецкий язык));

45.03.02 *Лингвистика* (ОПОП «Перевод и переводоведение английский / французский / испанский / немецкий язык», ОПОП «Теория и практика межкультурной коммуникации английский язык», «Теория и методика преподавания языков и культур английский язык»; магистратура – 44.04.01 *Педагогическое образование* (программа «Дидактика межкультурной коммуникации»); 45.04.02 *Лингвистика* (программы «Сопоставительное исследование языков и культур», «Дидактика межкультурной коммуникации»). В аккумулятивном виде поэтапно представленная дидактическая организация дисциплин и их содержания по указанным направлениям подготовки приводится в Приложении 3.1.1.

Дидактическая организация учебных дисциплин predetermined этапностью процесса формирования ИСГ_{мд} в совокупности с информационно-познавательными стратегиями. *Первый этап*, направленный на формирование позиции межкультурного наблюдателя, реализуется в рамках преподавания учебных дисциплин «Философия», «Психология», «Культурология» и др. Во взаимодействии этих предметов реализуются междисциплинарные ориентиры, позволяющие проводить информационно-стратегическую деятельности при взаимодействии с культурно-концептуальными картинами мира. Требуется минимум значимых понятий, которыми целесообразно оперировать при сравнительно-сопоставительном анализе информационных единиц и объектов взаимодействующих культур, а также при структурировании общего потока культуросообразной информации и создания целостной картины ситуации межкультурного взаимодействия на концептуальном уровне. Одновременное погружение студентов в языковую среду позволяет им представить культурную и языковую вариативность, осуществлять первичный поиск взаимосвязи языковых и культурных явлений.

Второй этап, нацеленный на формирование позиции межкультурного исследователя, связан с углублением и расширением знаний студентов культуросообразной и межкультурной направленности, на основе которых субъект учится определять баланс между родным и иным в различных межкультурно-опосредованных практиках, находить устойчивые связи между языковыми и

культурными единицами, создавать смысловые ментальные комплексы, репрезентирующие содержательные компоненты различных картин мира. Важное значение в этом процессе имеют общепрофессиональные дисциплины межкультурной направленности, например, такие, как: «Введение в межкультурную коммуникацию», «Основы сопоставительной концептологии», «Дидактика межкультурной коммуникации», «Семиотика», «Основы прикладной лингвистики», «Лингвострановедение в европейской перспективе», «Методология и методы научных исследований в профессиональной сфере» и др.

Третий этап обеспечивает формирование позиции медиатора межкультурного диалога в ходе осуществления информационно-стратегической деятельности на основе диалогово-конструирующих практик. Актуализируется педагогическая составляющая, связанная с межкультурным языковым образованием в рамках курсов «Основы лингводидактики», «Дидактика межкультурной коммуникации», «Современные лингводидактические практики», «Мультилингвальное образование и межкультурное взаимодействие в современном мире», «Дидактика мультилингвального образования» и др. Данные дисциплины, наряду с теоретическими основами межкультурного языкового образования, позволяют студентам во время прохождения учебных и производственных практик реализовывать качества субъекта МД.

Как можно заключить, дидактическая интеграция содержания на уровне направлений подготовки и учебных дисциплин представляет собой взаимосвязанное и взаимообусловленное функционирование учебных предметов в структуре четырех составляющих современного межкультурного языкового образования:

– универсального концептуально-исторического пространства осмысления антропосообразных характеристик поликультурного и многоязычного мира (философско-культурологический блок дисциплин);

– литературоведческого пространства, позволяющего получить доступ к культурно-концептуальной картине мира в ходе расшифровки художественно-эстетических кодов концептуально-культурных картин мира;

– психолого-педагогического пространства, актуализирующего антропосо-
здающий потенциал действий студентов по реализации субъектом различных
компонентов ИСГ_{мд};

– лингвистического пространства, создающего условия для проведения
лингвистических исследований процесса межкультурного взаимодействия и ор-
ганизации непосредственной практики изучения национально-культурной спе-
цифики реального функционирования языка и связанных с ним культурных
ценностей, для освоения моделей достижения диалогового понимания и пози-
ций медиатора межкультурного диалога.

Дидактическая интеграция содержания процесса формирования ИСГ_{мд}
обеспечивается на уровне двух векторов интеграции:

а) *горизонтальной*: направлена на образование межпредметных связей,
взаимобогащение содержания каждого блока посредством содержания других
блоков, обеспечение межкультурно направленного блока внутри каждого по-
знавательного пространства;

б) *вертикальной*: направлена на поддержку преемственности между ком-
понентами ИСГ_{мд} и различными степенями развития студента в качестве субъ-
екта межкультурного диалога в единстве формирования компонентов ИСГ_{мд}.

Конкретизация данных векторов дидактической интеграции будет пред-
ставлена в следующей главе при описании опыта реализации разработанной
методической системы.

*Уровень культуросообразного учебного материала в организации содер-
жания процесса формирования ИСГ_{мд}.*

Основным источником содержательного наполнения данного уровня ста-
новится многоперспективная интерпретация человеческой культуры, а именно
достижений национальных культур (родной, региональной и иноязычной) в
развитии общечеловеческой культуры и роли родного языка и культуры в зер-
кале чужой культуры [Гальскова, 2004, с. 85]. Данное обстоятельство актуали-
зировало использование *культуросообразных аутентичных материалов*, кото-

рые имеют общечеловеческую и национальную ценность в развитии субъекта МД и формировании ИСГ_{МД}.

Использование аутентичных учебных текстов обусловлена их ценностью [Бим, 1988; Гальскова, 2004; Гальскова, 2006; Мильруд, 2016; Hofmann, 1985]:

– в лингвистическом аспекте: речь идет о культуросообразных особенностях лексической, морфологической, синтаксической и дискурсивной составляющих языкового материала;

– в социокультурном аспекте: речь идет об отображении национально-культурной специфики языкового и страноведческого материала;

– в психологическом аспекте: речь идет о повышении мотивации обучающихся за счет подключения их к реальным лингвокультурным ситуациям;

– в информативном аспекте: речь идет о разнообразии форм представления культуросообразной информации в вербальной, невербальной, визуально-графической, аудиальной, знаково-символической, мультимедийной и смешанной формах;

– в ситуативном аспекте: речь идет об аутентичности коммуникативно-познавательных действий, стимулирующих взаимодействие с коммуникативно-текстовыми практиками.

Достаточный объем культуросообразной информации обеспечивается включением различных типов аутентичности в образовательной деятельности студентов: культурологической, информативной, ситуативной, национально-специфической, реактивной, визуально-графической и др. [Мильруд, 2016; Казакова, 2016]. Студенту предоставлена возможность воспринимать, осмыслять, анализировать, сравнивать и сопоставлять, интерпретировать, продуцировать и передавать информацию, значимую для достижения диалогового понимания. Данный процесс происходит на основе аутентичных материалов, аутентичных коммуникативных ситуаций, аутентичных дискурсивных практик и аутентичных информационно-познавательных заданий.

Нами разработаны критерии отбора культуросообразного учебного материала. При их выявлении и обосновании были учтены общедидактические тре-

бования к средствам обучения [Миролюбов, 2001]. К таким критериям мы отнесли:

– *критерий культуросообразной ценности* определяет необходимость отбора учебного материала, заключающего в себе информацию о национальных культурах и их реалиях, знание которых способствует формированию целостной системы представлений о культурно-историческом опыте и его содержательных аспектах (содержание культурно-концептуальной картины мира, национальные традиции и обычаи, национально-специфическое мировосприятие и миропонимание); всё это позволяет соотносить значение лексических, грамматических, дискурсивных единиц, во-первых, с национальной картиной мира, во-вторых, с другим языковыми и культурными пространствами в процессе достижения диалогового понимания;

– *критерий ориентации на современную поликультурную и многоязычную действительность* помогает представить в культуросообразной информации факты современной действительности страны родного и изучаемых языков, что создает более точное представление о специфике межкультурного диалога между ними;

– *критерий культуросообразной дифференциации* информации учитывает необходимость предотвращения простого переноса знаний из родной культуры в культуру иноязычную или фактов иноязычной культуры в родную; учитывается фактор негативной интерференции в культурном пространстве, когда определенный факт родной или иноязычной культуры (например, модель поведения в ситуации приветствия либо модель отношения в академической среде) переносится в другую без должной аналитической деятельности субъекта, что приводит к недопониманию им существенных особенностей, связанных с культурно-концептуальной картиной мира, следовательно, введение любого культуросообразного материала необходимо сопровождать аналитической, сравнительно-сопоставительной и оценочной деятельностью в рамках общей информационно-стратегической деятельности;

– *критерий тематической организации*⁶⁵ и формы предъявления культуросообразного материала определяет целенаправленный отбор языковых и культурных единиц и объектов в сочетании с тематикой выбранных образовательных областей в различных контекстах деятельности студента (академическом, научном, профессиональном, бытовом, внеучебном и др.); важное значение приобретают формы представления культуросообразной информации, которая окружает обучающихся на каждом шагу; следовательно, важно обращать внимание на соответствие ее представления возрастным особенностям студентов, их интересам и направленности учебной и внеучебной деятельности, языковому и культурному контексту обучения студентов, а также традиционным и современным формам лингвистического и экстралингвистического выражения культурно-концептуальной картины мира в коммуникативном пространстве; речь прежде всего идет о сетевом и электронном форматах межкультурного взаимодействия: тексты и интернет-тексты (блоги, веблоги, форумы, посты в социальных сетях, веб-страницы, гипертексты и др.), аудиально-визуальные тексты (художественное искусство и ее современный вид представления электронная фотография, мультимедия, виртуальные объявления и реклама и др.), коммуникативные ситуации (непосредственное взаимодействие с представителем другой культуры и общение в чатах, форумах, социальных сетях, электронная почта, виртуальные миры, виртуальные игровые пространства);

– *критерий функциональности*, определяющий важность отбора культуросообразного материала в зависимости от выбора позиции в межкультурном диалоге: наблюдение, исследование или трансмиссия;

– *критерий надежности и объективности культуросообразного материала*, что определяет необходимость критической оценки исходных культуросообразных аутентичных и учебных материалов с целью предотвращения их искажения (случайного или целенаправленного); важно определить, отображают ли исходные материалы объективные и проверенные факты о родной / ино-

⁶⁵ О тематической организации учебного материала речь шла в п. 2.3 при описании научно-методической модели ИЯИСПМД.

язычной культурах или искаженную информацию, содержат ли они диалоговый потенциал или в них представлены ложные культурные стереотипы, скрытые манипулятивные приемы; работа в данном направлении проводится преподавателями и студентами, которые в образовательной ситуации информационного моделирования межкультурного диалога учатся критически оценивать культуросообразный информационный контент.

Набор критериев предопределил *требования к отбору культуросообразного материала*, используемого в процессе формирования ИСГ_{МД}. К ним отнесем:

– *требования образовательного характера*: использование культуросообразного и языкового материала, отражающих наиболее существенные категории и ориентиры взаимодействующих культурно-языковых пространств в рамках тематико-ситуативной организации культуросообразного материала в соответствии со ступенями культурно-языкового развития личности и позициями субъекта МД;

– *требования воспитательного характера*: обеспечение духовно-нравственного развития студентов в образовательной ситуации информационного моделирования межкультурного диалога, направленность материала на развитие эмоциональных, творческих и межкультурных качеств личности, положительного и критического отношения к родной и иной культурам;

– *требования развивающего характера*: поддержка интеллектуального развития студентов в плане наличия познавательных проблем, задач и ситуаций, направляющих познавательный поиск и развитие навыков и умений информационно-стратегической деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия, возможность использования материала для исследования разнообразных проблем поликультурного общества на основе содержания ситуаций межкультурного сбоев, межкультурных затруднений и конфликтов;

– *требования личностного характера*: соответствие материала интересам и когнитивным возможностям студентов, их актуальному социокультурному и речевому опыту.

На основании определенных принципов организации содержания методической системы нами установлено, что к *условиям реализации культуросообразного учебного материала* в процессе формирования ИСГ_{МД} следует отнести:

– образовательную ценность материала в развитии активности субъектов МД, способных и готовых осуществлять информационно-стратегическую деятельность по достижению межкультурного диалога, следовать принципу культурного и языкового разнообразия в условиях информационного поликультурного общества;

– междисциплинарную интеграцию в построение содержания обучения, при которой средствами различных учебных дисциплин формируется поликультурное многоязычное пространство культурно-языкового развития студентов, а также последовательное освоение ими информационно-познавательных стратегий и позиций субъекта МД;

– междисциплинарное структурирование учебных дисциплин согласно этапам обучения.

Таким образом, конкретизация содержания процесса формирования ИСГ_{МД} происходит за счет дидактической интеграции множественной репрезентации предметного содержания равноправно контактирующих языков и культур, пространство которой содержит культуросообразный материал, предоставляющий возможности осмысления различного мировидения, понимания родной и иной ментальности, а также различных тактик информационно-стратегической деятельности в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога.

В обобщенном виде методическая система формирования ИСГ_{МД} представлена следующим образом (см. рис. 3.1.2, с. 236).

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЯИСПМД		
Цель	Мотивационная составляющая: осознанное отношение к межкультурному диалогу	
	Когнитивная составляющая: система межкультурных знаний	
	Личностная составляющая: совокупность «диалоговых» личностных качеств субъекта МД	
	Деятельностная составляющая: информационно-стратегические навыки и умения	
Стратегии организации обучения: межкультурный и информационный подходы		
Принципы организации процесса обучения		
<p><i>а) уточненные общедидактические принципы обучения:</i> научности, системности и последовательности, наглядности, индивидуализации, воспитывающего и развивающего обучения, сознательности и активности</p>	<p><i>б) принципы межкультурного языкового образования:</i> принцип диалога культур, принцип культуросообразной дидактической целесообразности, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип культурной рефлексии</p>	<p><i>в) специальные принципы:</i> принцип сбалансированной культуросообразной и языковой вариативности в индивидуальном образовательном пространстве студента; принцип лингводидактического консенсуса (диалогизации) концептуального ядра содержания учебных дисциплин; принцип антропосоздающего и культуросоздающего моделирования диалоговой учебной деятельности</p>
Бакалавриат и магистратура	Содержание процесса обучения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уровень целостной результативно-целевой основы. 2. Уровень лингводидактического пространства. 3. Уровень культуросообразного учебного материала.
	Методы и приемы обучения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Межкультурно направленные технологии обучения. 2. Межкультурно направленные лингводидактические практики. 3. Информационно-познавательные диалогово-конструирующие задания.
	Результат	<ol style="list-style-type: none"> 1. Критерии и показатели сформированности компонентов ИСГМД. 2. Уровни владения компонентами ИСГМД. 3. Владение компонентами ИСГМД.
<p><i>Информационно-стратегическая готовность студентов к межкультурному диалогу как компонент иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции</i></p>		

Рисунок 3.1.2. Методическая система иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу

3.2. Технология формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу

Цель настоящего параграфа заключается в описании *технологии* формирования ИСГ_{мд}, принципов ее организации, раскрытии сущности содержания лингводидактического обеспечения и механизмов реализации алгоритма диалоговой информационно-стратегической деятельности в целеобусловленных лингводидактических практиках. Представленная технология является одним из компонентов методической системы, в целом рассмотренной в предыдущем параграфе. Основными элементами описываемой технологии становятся собственно технологический (образовательные технологии, лингводидактические практики, учебные действия и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса) и оценочный компоненты (контроль, оценка и рефлексия результатов учебной деятельности).

Проведенный анализ понятия «технология» показал, что данный образовательный конструкт представляет собой совокупность специально отобранных образовательных процедур, операций и приемов, составляющих целостную дидактическую систему (Виленский, 2005), научно-обоснованный способ деятельности субъектов образовательного процесса для получения высокого качества образовательных результатов (А. И. Ракитов), проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике (В. П. Беспалько), целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся для достижения поставленных дидактических целей (Е. С. Полат), воспроизводимые способы организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностически-заданную цель (М. В. Кларин).

Сказанное позволяет обозначить ключевые компоненты технологии формирования ИСГ_{мд}.

1. *Цель обучения, согласно разрабатываемой технологии*: определяется стратегической целью методической системы ИЯИСПМД, а именно: формирование компонентов ИСГ_{мд} в совокупности с информационно-познавательными

стратегиями, позволяющих личности на основе освоения вариативных алгоритмов информационно-познавательной программы достигать диалогового понимания и переносить его результаты в процесс межкультурного взаимодействия.

2. *Принципы обучения, лежащие в основе технологии.* В основе выделения принципов находятся общедидактические требования к организации процесса обучения иностранному языку и иноязычной культуре, определенные в трудах И. Л. Бим, Н. Ф. Коряковцевой, А. А. Миролюбова, Е. И. Пассова, Е. Н. Солововой и др., обобщение и критический анализ передового опыта обучения в рамках межкультурного языкового образования, представленного в работах Н. И. Алмазовой, А. Л. Бердичевского, Г. В. Елизаровой, В. В. Сафоновой, В. П. Сысоева, Е. Г. Таревой, А. Н. Утехиной и др. Сообразно предмету исследования общедидактические принципы уточнены нами в связи с целевым компонентом разрабатываемой методической системы и представлены в таблице 3.2.1, с. 238-239).

Таблица 3.2.1

Общедидактические принципы формирования ИСГ_{мд}

<i>Принцип</i>	<i>Характеристика</i>
Научности	Процесс формирования ИСГ _{мд} студентов происходит на основе дидактического содержания, раскрывающего существенные концептуальные категории, языковые нормы, модели поведения родной / неродной и иноязычной культур; отбор и организация культуросообразного материала происходит с учетом достижений современных научных направлений: философии, культурологии и лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации, психологии и психолингвистики, педагогики и лингводидактики.
Системности и последовательности	Технология представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов и приемов, направленных на последовательное освоение студентами компонентов ИСГ _{мд} и интеграцию разрозненных знаний и умений, позволяющих осуществлять информационно-стратегическую деятельность.
Наглядности	Системным требованием к процессу формирования ИСГ _{мд} студентов выступает требование по обеспечению наглядности, которая связана в первую очередь с различными видами дискурсивно-текстовых практик, различными источниками информации и способами ее постижения в поликультурном мире, а также различными репрезентативными системами или каналами, которые задействованы в восприятии культуросообразной информации: лингвистическая, визуальная, графическая, слуховая, невербальная, предметная, мультимедийная и т.д.

Индивидуализации	Формирование ИСГ _{мд} студентов происходит с опорой на индивидуальный культуросообразный статус студентов, на мотив «быть представителем родной культуры» в ходе осмысления, адекватной (пере)оценки явлений родной и иной культур в ситуации межкультурного диалога, поощряется проявление личного опыта и собственных знаний для достижения межкультурного диалога, стремление преодоления ситуаций межкультурного сбоя и межкультурных конфликтов.
Воспитывающего и развивающего обучения	Процесс формирования ИСГ _{мд} студентов рассматривается как движение личности по пути совершенствования познавательной и нравственной культуры в ходе стимулирования «нравственной чувствительности», выработки индивидуальной системы ценностей, обеспечивающей межкультурный диалог, а также овладения различными видами информационно-стратегической деятельности и т.д.
Сознательности и активности	Процесс формирования ИСГ _{мд} студентов направлен на осознанное, целенаправленное и активное освоение ценностных ориентаций, культурно-языковых норм и информационно-познавательных способов деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия, их осмысление, творческое преобразование в личностный опыт и его активное использование в дальнейшем.

Помимо общедидактических принципов, важными являются известные принципы межкультурного языкового образования: *принцип диалога культур, принцип культуросообразной дидактической целесообразности, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип культурной рефлексии*, подробно рассмотренные в работах А. Л. Бердичевского, Г. В. Елизаровой, В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева, Е. Г. Таревой. Данные принципы отображают общие требования к организации языкового социокультурного, поликультурного и межкультурно ориентированного образования.

Разрабатываемая нами методическая система, определяя значимость межкультурного диалога и обеспечивая информационно-стратегическую деятельность обучающихся, концентрируется вокруг двух взаимосвязанных составляющих: *макродialoga*, то есть межкультурного диалога между представителями различных культур, и *микродialoga*, возможного на основе образования диалоговых смыслов и достижения диалогового понимания в сознании обучающегося, которое (понимание) далее транслируется в общий контекст межкультурного взаимодействия. С учетом такой спецификации целесообразно представить те специфические принципы, необходимость которых обусловлена именно процессом формирования ИСГ_{мд}.

Принцип сбалансированной культуросообразной и языковой вариативности в индивидуальном образовательном пространстве студента. Этот принцип имеет несколько перспектив своей реализации. Во-первых, он обуславливает построение процесса обучения, отражающего становление личности как субъекта МД в различных контекстах деятельности (учебном, профессиональном, научном, научно-прикладной, бытовом и др.) на основе культурной и языковой вариативности. Во-вторых, данный принцип организует образовательную деятельность сообразно пути присвоения индивидом диалогово-конструирующего опыта деятельности на основе информационно-познавательной включенности в процессы межкультурного взаимодействия. Таким образом, принцип направлен на обеспечение культурного самоопределения и межкультурной социализации личности в пространстве образовательной культурно-языковой вариативности, что создает потенциальные возможности для полноценного, системного развития межкультурного опыта студента. В-третьих, принцип фиксирует вариативность процесса обучения в его направленности на освоение студентом позиций субъекта МД: от межкультурного наблюдателя к межкультурному исследователю, затем к межкультурному медиатору (о чем мы подробно говорили выше).

Реализация данного принципа предполагает:

- создание антропозмерной и культуросозидающей среды, в которой существуют условия для осознания каждым студентом своего статуса в процессе межкультурной социализации (в качестве представителя родной культуры, представителя поликультурного общества, представителя межкультурного мира), освоение различных позиций на пути достижения диалогового понимания и развития личностных качеств, обеспечивающих не только продуктивный диалог с представителями другой культуры, но и эффективность жизнедеятельности и (само)развития в поликультурном мире;
- ориентацию на формирование у студентов значимых для межкультурного диалога информационно-познавательных стратегий, направленных на освоение ценностных ориентаций, культурно-языковых норм и способов их проявления в

непосредственных и опосредованных ситуациях межкультурного взаимодействия, овладение информационно-познавательной программой достижения и медиации диалогового смысла;

– организацию платформы межкультурного диалога, что направляет лингводидактическую практику в область организации соизучения культурно-языковых систем в контексте их опосредованного историко-культурного и актуального взаимодействия.

Принцип лингводидактического консенсуса (диалогизации) концептуально-го ядра содержания учебных дисциплин вокруг конструкта «диалоговое понимание». Принцип предполагает необходимость учета полимодальных связей между различными дисциплинами в целях формирования в сознании будущих субъектов МВ целостной методологической картины информационно-стратегической деятельности по достижению диалогового понимания и реализации стратегической направленности на диалог культур как фундаментального принципа жизнедеятельности в современном мире. Реализация данного принципа означает выделение в общем потоке содержания предметного знания основополагающих элементов межкультурного свойства методологического, системообразующего и мировоззренческого характера, элементов как антропокультурного свойства, так и относящихся к отдельным областям знаний о культурах, языках и межкультурной коммуникации: ключевые теории, идеи, понятия, факты и методы информационно-стратегической деятельности. С этой целью мы разделили учебные дисциплины на несколько блоков (таблица 3.2.2, с. 241-242).

Таблица 3.2.2

Блоки учебных дисциплин, типологизированных согласно их способности транслировать компоненты содержания межкультурного характера

<i>Блоки учебных дисциплин</i>	<i>Особенности дисциплин</i>
<i>Универсальный</i>	Дисциплины, выражают философско-культурологическое смысловое поле достижения диалогового понимания посредством междисциплинарного понятийного пространства: философские категории универсального характера (человек, поликультурное общество, ценность и др.), а также понятия и категории онтологии, антропологии, аксиологии и культурологии

<i>Литературоведческий</i>	Дисциплины обеспечивают освоение студентами художественно-эстетических кодов и литературных доктрин мировой и национальной литературы, механизмов расшифровки коммуникативно-практик и их межкультурного контекста. Студенты учатся в режиме реального взаимодействия с коммуникативно-текстовыми практиками, позволяющими расшифровывать культурное и языковое пространство, явления универсального и частного характера
<i>Психолого-педагогический</i>	(Реализуется преимущественно на уровне магистратуры). Дисциплины способствуют освоению студентами позиции медиатора межкультурного диалога в культурно-образовательном пространстве школы и вуза, в системе дополнительного образования взрослых, позволяют освоить различные способы лингводидактического конструирования диалоговых отношений между учениками, студентами и взрослыми на основе разработки наукоемких и практико-ориентированных технологий обучения иностранному языку и иноязычной культуре
<i>Лингвистический</i>	Дисциплины предоставляют возможность освоить две группы категорий: – знаково-символические коды: разнообразная лингвистическая информация, в которой экстраполируются культуросообразные и диалоговые смыслы, – коммуникативные коды: принятые правила и законы вербального и невербального межкультурного общения. Данный блок дисциплин связан с освоением непосредственных информационно-познавательных механизмов общения на различных языках с учетом их взаимосвязи с концептуально-культурной картиной мира и культуросообразной составляющей содержания обучения (ценности, традиции, культурные реалии и др.).

Принцип антропосозидающего и культуросозидающего моделирования диалоговой учебной деятельности позволяет рассматривать деятельность студентов в контексте открытой образовательной ситуации межкультурного взаимодействия, в основании которой находятся различные информационно познавательные модели взаимодействия личности с информационной средой поликультурного многоязычного пространства с целью достижения диалогового понимания. Именно в рамках данной ситуации складывается образ диалогового взаимодействия, задаются пути его достижения, а также создается образ самого человека и его отношение к реализуемому процессу.

Суть принципа заключается в моделировании в образовательном контексте содержания, форм и условий информационно познавательной деятельности, направляющих личность на достижение диалогового понимания и на освоение методологии информационно познавательной деятельности. Принцип предполагает воссоздание сущности межкультурного диалога в поликультурном об-

ществе и решение доминантной трудности достижения диалогового понимания в учебной деятельности студентов. Принцип обеспечивает моделирование в разнообразных формах учебно-воспитательной деятельности будущей предметной составляющей субъекта МД, что предполагает:

- проблемно-исследовательский характер содержания межкультурного обучения и процессов его реализации в образовательной деятельности, что, в свою очередь, предусматривает репрезентацию проблем межкультурного характера в содержании информационно-стратегической деятельности студентов в различных направлениях гуманитарного научного знания и проблематизацию культуросообразного материала, актуализирующего предмет данной деятельности;

- использование группы антропосозидающих и культуросообразных лингводидактических практик, реализующих различные модели достижения диалогового понимания на основе межкультурно ориентированных учебно-познавательных задач, обеспечивающих интеллектуальную активность студентов, проведение межкультурного поиска, наблюдений и исследований в области межкультурного взаимодействия;

- освоение студентом информационно-познавательных стратегий через использование группы информационно-познавательных межкультурно ориентированных заданий, логично выстраивающих последовательность в овладении студентами информационной программой и алгоритмом достижения диалогового понимания.

3. Методы и приемы (практики), обеспечивающие достижение цели и реализацию принципов разрабатываемой технологии. В рамках технологии мы выделяем две группы практик: универсальные и специально разработанные; последние отражают организацию процесса созидания личностью диалогового понимания и переноса результата такого созидания в процесс межкультурного взаимодействия (см. табл. 3.2.3, с. 244).

Межкультурно направленные методы и практики формирования ИСГ_{МД}

Универсальные методы	Диалоговые практики
1.1. Межкультурная дискуссия; 1.2. Межкультурный проект; 1.3. Межкультурный тренинг; 1.4. Межкультурная драматизация и ролевые игры	2.1. <i>Межкультурные исследовательские практики:</i> 2.1.1. Практика анализа и интерпретации культуросообразной информации на основе текста моно- или межкультурной направленности; 2.1.2. Практика культуросообразного комментирования; 2.1.3. Практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений; 2.2. <i>Межкультурные диалоговые практики:</i> 2.2.1. Практика межкультурного интервьюирования; 2.2.2. Практика межкультурного консультирования; 2.2.3. Практика игрового моделирования информационно-познавательной деятельности «Межкультурный (Веб)квест» 2.3. <i>Межкультурные диалогово-созидающие практики:</i> 2.3.1. Практика визуальной межкультурной грамотности; 2.3.2. Практика полимодальной обработки межкультурной информации; 2.3.3. Рефлексивная практика «Межкультурное портфолио»

Группа универсальных практик представлена существующими классическими технологиями межкультурного языкового образования, целеориентированными на формирование компонентов ИСГ_{МД}⁶⁶.

1.1. Межкультурная дискуссия – метод активного группового обучения, который предполагает совместное обсуждение межкультурных проблем или проблемных ситуаций и способствует обогащению когнитивно-нравственного опыта личности в плане развития умений с помощью средств иностранного языка делать умозаключения, формулировать и объяснять свои идеи или переформулировать мысли других, сравнивать и оценивать различные точки зрения, приводить примеры, выделять значимую для дискуссии информацию; в плане развития качеств субъекта диалоговых отношений – конструировать диалоговый межкультурный дискурс (умение организовывать и модерировать межкультурное общение, объяснять различные позиции, распознавать и предот-

⁶⁶ Данная группа практик обоснована и описана автором в коллективной монографии «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании» (Утежина и др. 2008), в связи с этим в работе представлена их краткая характеристика.

вращать различные межкультурные затруднения, подводить итоги обсуждения и пр.).

1.2. Межкультурный проект имеет особую значимость для формирования компонентов ИСГ_{мд}, поскольку в ходе самостоятельного решения межкультурно направленных задач обучающиеся осваивают последовательный алгоритм информационно-познавательной программы достижения диалогового понимания между взаимодействующими культурами, учатся взаимодействовать в команде, занимать различные позиции субъекта межкультурного взаимодействия (позиция наблюдателя, исследователя или медиатора). В общем плане данные проекты делятся на две группы: *информационный проект* направлен на сбор и обработку культуросообразной информации о родной / региональной или иноязычной культуре, ознакомление участников проекта с обработанной информацией, анализ, обобщение и представление результатов проекта; *исследовательский проект* направлен на разработку межкультурной научной темы и нацелен на освоение студентами алгоритма информационно-стратегической деятельности в ситуации поиска научных подходов к решению межкультурных проблем или проблем межкультурного языкового образования.

1.3. Межкультурный тренинг как метод интерактивного межкультурного обучения направлен на развитие знаний студентов о ценностных приоритетах, специфических особенностях родной / региональной и / или иноязычной культуры, а также о характере их проявления в коммуникативных ситуациях, на совершенствование стратегий согласования культурно-концептуальных картин мира в ходе информационно-стратегической деятельности.

1.4. Межкультурные драматизация и ролевые игры как метод активного творческого обучения направлен на формирование у студентов стратегий диалоговой конвенциональности в ситуации межкультурного взаимодействия, нравственного отношения к ценностному содержанию культуросообразной ин-

формации о родной / региональной и / или иноязычной культур с использованием разнообразных средств иностранного языка⁶⁷.

Группа диалоговых практик включает лингводидактические практики, отражающие инструментальные схемы использования студентами информационно-познавательных стратегий с целью достижения диалогового понимания и предполагающие последовательное освоение студентами алгоритма информационно-познавательной программы достижения диалогового понимания в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, организации студентами межкультурного диалогового дискурса через реализацию в нем диалоговых речевых жанров⁶⁸. Раскроем более подробно суть методов и приемов, входящих в обе указанные группы.

2.1. Межкультурные исследовательские практики – методы организации информационно-стартегической деятельности студентов, направленной на познание и исследование информационного пространства поликультурного мира, его (пространства) критическое осмысление и получение новых субъективно-объективных знаний о межкультурном взаимодействии и диалоге культур, объяснение культуросообразных инфорем, раскрывающих специфичные черты определенной культуры или особенности диалоговой конвенциональности, что

⁶⁷ Основной площадкой реализации данного метода является ежегодный фестиваль студенческого творчества «Языковая радуга», организованный на базе Института языка и литературы УдГУ. В рамках данного фестиваля студенты самостоятельно готовят и представляют мини-постановки на английском, немецком, французском, испанском, удмуртском, русском языках. Примеры использования других методов рассмотрены в параграфе 4.2.

⁶⁸ В современных лингводидактических исследованиях отчетливо прослеживается мысль о необходимости пересмотра технологического подхода к иноязычному обучению с усилением его антропосоцидающих свойств. По мнению Н. В. Бордовской, современное свойство технологичности имеет антропологические и культурологические корни [Современные образовательные ..., 2010, с. 24]. Поэтому включение лингводидактических практик позволит существенно обогатить ее личностно-созидающий потенциал, влияя тем самым на качество результатов и повышая качество «технологичности» достижения цели, поскольку антропопрактики представляют собой гуманитарную практику, ставящую задачи культивирования фундаментальных способностей человека [Слободчиков, 2015], технологию развития человеческого потенциала при переходе к практическим схемам мышления [Попов, 2008], «практику себя» (М. Фуко). В этой связи представляется значимым выделение следующих основных характеристик лингводидактических практик, составляющих основу рассматриваемой технологии: (1) ситуативный характер учебной деятельности студентов сообразно способам реализации информационно-познавательных стратегий достижения диалогового понимания и диалоговых речевых жанров, (2) ориентация на гибкость образовательной деятельности студентов и открытость ее результатов, (3) индивидуальность в способах освоения алгоритма информационно-познавательной программы достижения диалогового понимания, (4) возможность рефлексии результатов практики, овладение способами конструирования и медиации диалоговых смыслов.

необходимо для принятия смыслового решения по допустимому диалоговому согласованию взаимодействующих картин мира.

Основная идея данных практик заключается в создании условий для активного освоения студентами информационно-познавательных стратегий, важных для успешного самостоятельного конструирования межкультурного диалога на основе поиска, определения и решения проблемы взаимодействия культурно-концептуальных картин мира на основе текстовой информации. Продуктивность межкультурно-исследовательских практик обеспечивается направленностью информационно-стратегической деятельности на поиск, сбор и обработку (анализ и интерпретация) культуросообразной информации, на самостоятельное исследование культуросообразных информем и объяснение их смысла в текстовых межкультурно направленных практиках, что создает предпосылки для обогащения когнитивно-нравственных ресурсов студентов. Это своеобразный переход от «ситуативного мышления к мышлению, познающему бытие в его связях и взаимоотношениях» [Рубинштейн, 2009, с. 98]. К данной группе мы относим ряд специфических практик.

2.1.1. Практика анализа и интерпретации культуросообразной информации на основе текста моно- или межкультурной направленности. Это специальным образом организованная информационно-стратегическая деятельность студентов, которая нацелена на достижение диалогового понимания в ходе осмысления культуросообразной информации, представленной в тексте, проникновения в ценностно-смысловое пространство взаимодействующих культур и установления между ними диалоговых отношений в ходе актуализации личностно-значимых диалоговых смыслов.

Целью анализа и интерпретации является когнитивное «проникновение» обучающихся в глубинные смысловые пласты базовых концептуальных координат культуры, выделение культуросообразных информем в концептосфере взаимодействующих культур, определение границ понимания картины мира, представленной в информации, формирование системы культурно обусловленных перспектив и определение платформы диалогового понимания. Основани-

ями данной практики являются теория восприятия текста (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе) и методический принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Содержание практики представлено в таблице 3.2.4.

Таблица 3.2.4

Содержание практики «Анализ и интерпретация культуросообразной информации»

№	Этапы практики	Содержание информационно-стратегической деятельности студентов	Информационно-познавательные стратегии
1.	Восприятие и анализ культуросообразной информации	<ul style="list-style-type: none"> - восприятие культуросообразных информационных единиц и объектов; - фиксирование культуросообразной информации (далее – КИ); - отбор релевантной КИ; - анализ и осмысление КИ; - межкультурное наблюдение 	<ul style="list-style-type: none"> - стратегии ориентации в культуросообразном информационном пространстве; - стратегии анализа и осмысления КИ
2.	Интерпретация культуросообразных инфорем	<ul style="list-style-type: none"> - преобразование КИ и ее интерпретация; - целостное представление диалогового смысла КИ; - межкультурное исследование 	<ul style="list-style-type: none"> - стратегии преобразования и интерпретации КИ; - стратегии целостного представления диалоговых смыслов
3.	Оценка и объяснение диалоговых инфорем	<ul style="list-style-type: none"> - нравственное отношение к межкультурному взаимодействию; - реализация «диалоговых» личностных качеств; - осуществление рефлексивной деятельности; - межкультурная диалоговая трансмиссия 	<ul style="list-style-type: none"> - стратегии нравственного отношения и оценки КИ; - стратегии медиации диалогового понимания в сферу межкультурного взаимодействия

Реализация этапов практики предполагает использование двух моделей понимания текстовой информации: «от знака к смыслу» и «от смысла к знаку» [Зимняя, 2009; Колесникова, 2001; Халеева, 1989]. В первом случае студенты определяют эксплицитно представленные культуросообразные инфоремы и декодируют их культуросообразный смысл, затем определяют возможности допустимого согласования взаимодействующих картин мира, конструируют диалоговые инфоремы и объясняют их участникам межкультурного взаимодействия. Использование данной схемы должно быть предусмотрено на начальном этапе обучения анализу и интерпретации культуросообразной информации. Во втором случае построение диалоговых образований основано на актуализации

культуросообразного знания о ценностных смыслах взаимодействующих культур. Далее происходит интеграция данного знания в процесс поиска, анализа и интерпретации культуросообразных вербальных и невербальных информем, имплицитно содержащихся в текстовой информации (это целесообразно использовать на продвинутом этапе обучения).

Объектом исследования является текст или текстовый фрагмент, предметом исследования – все элементы лингвистического и экстралингвистического порядка (звучащая, лексико-грамматическая наполненность, композиция текста, подтекстовая информация, культурные концепты и т.д.). Культуросообразные анализ и интерпретация предусматривают информационно-стратегическую деятельность студентов с определенным диапазоном типов текстов и текстовых жанров (художественный, публицистический, академический, научный, политический, электронный), которые предполагают использование студентами соответствующих моделей «обработки» текстов, обеспечивающих межкультурную социализацию студентов.

Перед студентами ставятся задачи:

- прочитать / прослушать / просмотреть текст или текстовый фрагмент с полным пониманием;
- провести ориентацию, проанализировать и интерпретировать текст / текстовый фрагмент по предложенному плану;
- определить содержание культуросообразной информации для достижения диалогового понимания или объяснить способы его достижения с использованием культуросообразных информем;
- презентовать результаты индивидуальной или групповой работы в виде текстового или коммуникативного продукта.

Подробно содержание практики представлено в Приложении 3.2.1 и в авторских пособиях «Die Welt ohne Grenzen» (2006) и «Deutsche Lyrik: Analyse und Interpretation» (2012).

2.1.2. Практика культуросообразного комментирования. Эта практика разработана нами в связи с необходимостью освоения студентами речевого

диалогового жанра «межкультурный комментарий», используемого для достижения межкультурного диалога и описанного в главе 2⁶⁹. В настоящем исследовании *культуросообразный комментарий* понимается как направленная на достижение диалогового понимания практика информационно-стратегической деятельности личности студента, включающая экспликацию (устное / письменное объяснение) содержащихся в тексте или коммуникативном фрагменте вербальных / невербальных культуросообразных инфорем, в результате которого открывается содержание культурно-концептуальных инфорем. Данная практика предполагает познавательный поиск культуросообразной информации, понимание культуросообразных инфорем, объяснение и передачу созданного в сознании индивида ментального продукта – понимание концептуального содержания культурной картины мира или диалоговых связей между родной и иной культурой. Результатом культуросообразного комментария становится пояснение к тексту, разъяснение действий представителей различных культур, объяснение / разъяснение фактов, культурных реалий, ценностей на основе определенной точки зрения, обусловленной культурной перспективой.

Анализ работ, посвященных использованию комментария в образовательных целях [Демичев, 2017; Любичева, 2002; Шанский, 2002], позволяет определить лингводидактические характеристики данной практики. Комментарий может *по форме* быть устным или письменным, *по объему* предполагать разъяснение слова, выражения, фрагмента, целого текста или коммуникативной ситуации, содержащих культуросообразную информацию; *по содержанию* быть полным (исчерпывающим) или частичным (фрагментарным); *по предмету распространяться* на различные культурно-обусловленные объекты, языковые,

⁶⁹ В работах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова комментарий представляет разъяснение, относимое к определенному слову или выражению текста, к отрывку текста или ко всему тексту в целом [Верещагин, 1990, с. 169]. В методике обучения русскому языку как иностранному выделяются различные виды комментария: лингвистический, стилистический и лингвострановедческий, позволяющие в своей совокупности определить и объяснить различные характеристики слов и выражений с национально-культурной семантикой. Взаимодействие с культуросообразными единицами и объектами не ограничивается только интеллектуальной деятельностью личности. Д. С. Лихачев относил комментарий к «духовной» практике, в результате которой интерпретируется мир автора текста. Связь комментария с духовной сферой индивида очевидна, поскольку в нем формируется индивидуальное видение того или иного фрагмента реальности, раскрывается индивидуальное отношение к выделенной информации.

исторические, художественные, прикладные, вербальные и невербальные, аудиовизуальные, текстовые, графические, цифровые и др.

Нами выделяются следующие виды культуросообразного комментария:

– *монокультурный комментарий* объединяет ряд исследовательских приемов, направленных на определение и разъяснение культурно-концептуальной картины мира отдельной культуры в ходе анализа эксплицитно представленных в тексте или коммуникативном фрагменте культуросообразных информационных единиц или объектов. На основе выделения культуросообразных вербальных или невербальных инфорем студенты соотносят их с категориями или доктринами культурно-концептуальной картины мира. Данный вид комментария помогает проследить изменения, «пережитые» культурой, и рассматривать их в связи с современной концептуальной реальностью;

– *сравнительно-сопоставительный комментарий* основан на принципах изучения культурно-обусловленного объекта в связи с объектом или явлением другой, преимущественно родной культуры. В данной практике исследовательская активность студентов направлена на поиск и объединение культурных «параллелей» или «пересечений» – сходного, противоположного или вообще отсутствующего культуросообразного объекта в двух (родной и иной) культурах. Данная деятельность сопровождается выделением системы признаков, на основе которых происходит сравнение, оценка и переоценка фактов взаимодействующих культур, после чего студенты объясняют, в чем состоит сходство или различие между ними. Обучающиеся учатся своеобразному «переключению» с одной культуры на другую в ситуации межкультурного взаимодействия, поиску и созданию определенной системы сопоставления и оценки культурно-обусловленных явлений;

– *межкультурный комментарий* нацелен на объяснение обучающимся способов согласования культурно-концептуальных картин мира на основе информационно-стратегической деятельности в пространстве текста или ситуации. Данный вид комментария предполагает реализацию стратегий объяснения выбранной концепции диалогового согласования взаимодействующих культур,

пояснение нюансов их допустимого согласования и разъяснение последствий «не-диалога» культур.

Приведенные виды культуросообразного комментария обеспечивают последовательное овладение студентами следующими информационно-познавательными стратегиями как компонентами ИСГ_{мд}:

- стратегией ориентации в культуросообразном информационном пространстве;

- стратегией смыслового анализа культуросообразной информации (стратегии анализа, осмысления, преобразования и интерпретации культуросообразной информации);

- стратегией рефлексивной деятельности (умение критически оценивать культуросообразную информацию и высказывать оценочные суждения);

- стратегией межкультурного наблюдения (умение объяснить смысл культуросообразной информации, разъяснить нюансы культуросообразных информформ);

- стратегией межкультурного исследования (умение расширять культуросообразное информационное пространство);

- стратегией межкультурной диалоговой медиации (умение самостоятельно выдвигать предложения по диалоговой оптимизации межкультурного взаимодействия).

Данная учебная практика, реализуемая в рамках курса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе», предполагает использование студентами разных видов информационно-стратегической деятельности (см. табл. 3.2.5, с. 253). Дидактическая характеристика практики культуросообразного комментирования и примеры их реализации в образовательном процессе представлены в Приложении 3.2.2.

*Виды информационно-стратегической деятельности студентов
в практике «Культуросообразное комментирование»*

<i>Вид</i>	<i>Учебные действия студентов</i>
<i>Моно-культурный</i>	<ul style="list-style-type: none"> – идентификация различных форм представления текстовой, визуальной, графической, звуковой, видео и цифровой культуросообразной информации и культуросообразных вербальных и невербальных инфорем; – выделение важной и исключение неважной информации; – соотнесение выделенной информации с культуросообразными категориями культурно-концептуальной картины мира; – объяснение смысловой культуросообразной информации
<i>Сравнительно-сопоставительный</i>	<ul style="list-style-type: none"> – идентификация перспектив иноязычной культуры; – определение перспектив исходной культуры обучаемого; – выделение системы признаков для сравнения и сопоставления культурно-концептуальной картины мира; – сравнение различных культурных контекстов; – сравнение различных способов реализаций определенных категорий культурно-концептуальной картины мира; – разъяснение нюансов межкультурного взаимодействия в коммуникативно-текстовой ситуации; – описание предложений по достижению диалогового понимания между взаимодействующими культурами
<i>Межкультурный</i>	<ul style="list-style-type: none"> – идентификация культуросообразных вербальных, невербальных и концептуальных инфорем; – пояснение культуросообразных концептуальных инфорем, относящихся к взаимодействующим культурам; – сравнение различных культурных перспектив и определение способов их согласования; – изложение нюансов диалогового взаимодействия культур; – сообщение оценочных суждений по диалоговому потенциалу выделенной культуросообразной информации и последствий ситуации «не-диалога»; – объяснение аргументов по диалоговому согласованию культурно-концептуальных картин мира

2.1.3. Практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений.

Особое значение в исследовательских практиках приобретает информационно-стратегическая деятельность субъекта межкультурного общения, направленная на преодоление межкультурных затруднений⁷⁰, обусловленных спецификой

⁷⁰ Межкультурные затруднения непосредственно связаны с понятием «затруднение в общении», которое является субъективно переживаемым человеком состоянием «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния и т.д. [Зимняя, 2009, с. 346]. В теории и практике обучения межкультурной коммуникации существуют разнообразные подходы к определению межкультурных затруднений [Садохин, 2005; Леонтович, 2007; Тер-Минасова, 2008], анализ которых позволил выделить несколько их видов: лингвистические, коммуникативные, аксиологические, затруднения когнитивного, психологического и нравственно-эмоционального порядка.

взаимодействующих картин мира. Под *ситуацией межкультурного затруднения* в образовательном контексте мы понимаем специальным образом организованный информационно-познавательный информационный объект, который репрезентирует эксплицитную или имплицитную ситуацию межкультурного затруднения, возникшую в результате непонимания, неприятия действий партнеров, их стандартов поведения, ценностных доминант, различий в мировосприятии и миропонимании, переноса норм родной культуры в нормы другой культуры, а также вызванную культурным шоком психологического и нравственного сбоя в пространстве отдельной личности.

При конструировании данной практики мы опирались на общую теорию контекстного обучения [Вербицкий, 2009], позволяющую поместить учебную деятельность студентов в контур профессиональной деятельности медиатора диалогового понимания, на проблемный подход [Брушлинский, 1983; Лернер, 1974; Махмутов, 1975; Матюшкин, 1972], необходимый для выбора ключевой образовательной стратегии в рамках данной практики.

Цель практики преодоления межкультурных затруднений – организация информационно-стратегической деятельности студентов, в ходе которой осваивается опыт преодоления проблем межкультурного характера и конструирования диалоговой реальности взаимодействия представителей различных культур на основе ситуаций межкультурных затруднений. Для достижения цели необходима организация деятельности студента, связанной с различными ситуациями межкультурных затруднений в их предметной и социокультурной неопределенности. В процессе восприятия и анализа ситуации межкультурного взаимодействия студенты учатся определять культурно обусловленные трудности взаимодействия представителя одной культуры с другими, оценивают потенциал достижения диалогового понимания между ними, предлагают решения / разъяснения / советы по перспективам диалогового развития ситуации межкультурного взаимодействия) или разрабатывают программу его достижения.

Описываемая практика (подробнее см. Приложение 3.2.3) реализуется в рамках *информационно-исследовательской и информационно-объяснительной*

учебной ситуации преодоления межкультурных затруднений. Первый вид ситуации направлен на организацию исследования ситуации межкультурного взаимодействия, выявление межкультурного затруднения, сбор релевантной культуросообразной информации, формулирование на основе этого предложений по решению проблем достижения межкультурного диалога. Второй вид ситуации ориентирован на изучение причин возникновения межкультурного затруднения, обусловленного эксплицитными и имплицитными культурно-специфическими факторами, на поиск и выявление необходимой культуросообразной информации, определение ее диалогового потенциала и самостоятельное выдвижение идей по диалоговой оптимизации межкультурного взаимодействия, а также разъяснение причин возникновения данных трудностей.

2.2. *Межкультурные диалоговые практики* представляют собой совокупность методов и приемов обучения, рассматриваемых через призму диалоговой информационно-стратегической деятельности студентов, которая предполагает организацию практик в форме диалогических сочетаний [Дьяченко, 1991], то есть широкого взаимодействия студентов друг с другом с целью формирования «социального» аспекта информационно-познавательных стратегий, которые используются в «субъект-субъектной» ситуации межкультурного взаимодействия. Данные практики реализуют идеи коммуникативно-деятельностного подхода в лингводидактике (И. А. Зимняя, И. Л. Бим, В. В. Горшкова, Е. И. Пассов и др.), расширяя тактические решения его использования в практике межкультурного языкового образования.

С точки зрения предмета настоящего исследования существенный акцент в практиках сделан не только на формирование у студентов навыков и умений выражать ту или иную интенцию с использованием соответствующих диалогических единств, но и на освоение ими способов реализации различных субъектных позиций (межкультурный наблюдатель, межкультурный исследователь и медиатор), использование коммуникативной ситуации в качестве пространства исследования информационного культуросообразного контекста, раскрытие мировоззрения партнера и постижения новых способов изучения родной куль-

туры. Перед преподавателем стоит задача организации информационно-стратегической деятельности студентов как единицы развития деятельностного аспекта ИСГ_{мд} в условиях учебного или реального межкультурного взаимодействия. К данной группе мы относим ряд лингводидактические практик.

*2.2.1. Практика межкультурного интервьюирования*⁷¹. Данная практика определяется как специальным образом организованная информационно-стратегическая деятельность студентов в форме «субъект-субъектного» взаимодействия по определенному плану с целью поиска и отбора культуросообразной информации, анализа ее диалогового смысла и представления культурно-диалоговых идей в форме программы достижения диалогового понимания между культурно-концептуальными картинами мира или их представителями. Суть данной практики заключается в овладении студентами информационно-познавательными стратегиями в ходе реализации (в формате беседы) соответствующих речевых жанров межкультурного дискурса: информативного и этикетного. Интервью представляет собой межличностное вербальное общение интервьюера и респондента с целью получения культуросообразной информации для достижения диалогового понимания.

Субъектами культуросообразного интервью являются студент или группа студентов (они же респондент(ы)) как представители определенного культурного сообщества. Предмет интервью – культурно-специфические ценности, установки, убеждения, модели и нормы поведения, составляющие основу культурно-концептуальной картины мира респондента; факты биографии, компоненты межкультурного опыта общения, которые личность приобрела в ходе межкультурного взаимодействия.

⁷¹ В методике обучения иностранному языку интервью как метод обучения рассматривается в широком смысле слова как средство коммуникативного развития обучающихся, в узком смысле данный метод представляет собой разновидность беседы с целью получения необходимой информации (О. А. Бирюкова, И. Г. Баканова, С. В. Копытько, Т. Ю. Соломатова). В межкультурной лингводидактике практика межкультурного интервью используется недавно. По своим онтологическим свойствам она связана с интервью как основным жанром журналистики, а также с методом интервьюирования как средством педагогического и психологического исследования в целях получения информации об объекте или предмете интервью [Современные образовательные ..., 2010; Азимов, 1999].

Рассматривая данную практику в ракурсе настоящей концепции, мы уточняем, что межкультурное интервью позволяет студентам встать на позицию субъекта информационно-стратегической деятельности, научиться самостоятельно формировать программы диалогового понимания, овладевая таким образом компонентами ИСГ_{мд}. Виды и формы межкультурного интервьюирования представлены в таблице 3.2.6.

Таблица 3.2.6

Виды межкультурного интервьюирования

Вид	Формы	Характеристики
Информационное	Информационный отчет	Последовательное описание культурно-концептуальных особенностей поведения респондента
	Информационное интервью	Краткое описание культурно-обусловленной модели поведения респондента
	Информационное сообщение	Описание культуросообразной информации, содержащейся в интервью, представление справки об исторических фактах, связанной с культурой респондента, характеристика культуры респондента, изложение ситуации межкультурного взаимодействия и др.
	Информационный комментарий	Разъяснение культуросообразной информации или культуросообразных информем с позиции культуры интервьюера, разъяснение его отношения к культурно-обусловленным фактам, ценностям, нормам поведения респондента
Аналитическое	Аналитическое сообщение	Описание и анализ сходств и различий между родной и иной культурой по отношению к предмету интервью и др.
	Культуросообразная беседа	Коммуникативный диалог, в котором респондент выступает в качестве межкультурного исследователя ситуации межкультурного взаимодействия или специалиста в области межкультурного общения

Межкультурное интервью сочетает в себе информативные и этикетные речевые жанры межкультурного дискурса, поскольку, с одной стороны, проводится с целью дескрипции культурных особенностей респондента, его культурно-концептуальной картины мира. С другой стороны, студенты формируют определенную модель диалогового общения, которая соотносится с регламентом общения представителя одной культуры с представителем другой в сопоставлении со сценарием общения в рамках условий общения в родной культуре.

Информационный вид межкультурного интервью направлен на сбор и фиксирование культуросообразной информации, аналитический вид – на исследование ситуации межкультурного взаимодействия, осмысление и обобщение культуросообразной информации в целях определения ее диалогового потенциала. Безусловно, выделенные виды межкультурного интервью могут быть дополнены сообразно поставленным практическим целям межкультурного обучения и воспитания⁷². Подробно дидактическая характеристика практики межкультурного интервьюирования представлена в Приложении 3.2.4.

2.2.2. *Практика межкультурного консультирования*⁷³. Как было подчеркнута ранее, межкультурные затруднения составляют особую проблемную локализацию межкультурного общения, что обуславливает необходимость овладения студентами различными способами реализации информационно-познавательных стратегий на пути диалоговой координации представителей различных культур. Для этой цели разработана практика межкультурного консультирования, нацеленная в первую очередь на поддержку субъекта и оказание ему помощи в осуществлении межкультурного взаимодействия в ходе информационно-старетгической деятельности в качестве субъекта МД.

Соответственно, *межкультурное консультирование* представляет собой целенаправленно организованную совместную информационно-стратегическую

⁷² В ходе реализации данной практики в УдГУ в рамках спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе» студентам предлагались следующие темы межкультурного интервью: «Знакомство с культурой соседа», «Табу в поведении моей культуры», «Ценности моей семьи и культуры», «Национальные традиции», «Символы родной культуры», «Национальные имена», «Культурный шок».

⁷³ Исследование вопросов использования образовательной практики консультирования, в том числе в кросс-культурном контексте, относится к прерогативам психологии и этнопсихологии (М. А. Гулина, Г. У. Солдатова, Т. Г. Стефаненко и др.). Наиболее распространенными методами подготовки человека к межкультурному общению, как отмечается в работах П. С. Гуревича, Л. Г. Почебут, Т. Г. Стефаненко, А. Н. Татарко, являются просвещение, культурный ассимилятор, консультирование, инструктаж.

В педагогике за консультированием традиционно закреплено понятийное поле, связанное с советом, разъяснением, формой организацией учебного занятия, где в роли консультанта выступает преподаватель, а консультируемого – обучающийся (В. П. Беспалько, В. П. Каширин, Е. С. Рапацевич, В. А. Слостенин и др.). Консультирование как вид образовательной деятельности сегодня особенно востребован в связи усложнением модальности функционирования субъектов системы высшего образования. Оно начинает рассматриваться как взаимодействие консультанта и консультируемого, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом [Саханский, 2014, с. 4]. Соглашаясь с данным определением и учитывая предмет настоящего исследования, считаем возможным расширить содержание педагогического консультирования за счет его переноса в субъектно-личностное пространство студентов, в котором учтены факторы межкультурного общения. В связи с этим межкультурное консультирование мы рассматриваем как практику оказания помощи одним студентом другому в осуществлении информационно-стратегической деятельности в процессе межкультурного взаимодействия.

деятельность студентов, предполагающую взаимосвязанный поиск и реализацию средств оказания помощи и поддержки обучающимся в выработке диалогических моделей межкультурного взаимодействия. *Предметом* межкультурного консультирования становятся средства достижения диалогового понимания в сознании отдельной личности особенностей родной и иной культур. Практика имеет особый, антропосообразный смысл: студенты учатся оказывать поддержку друг другу в ситуациях познавательного поиска информационно-познавательных инструментов и реализации средств диалогового согласования культурно-концептуальных картин мира. *Субъектами* данной практики являются студент – межкультурный консультант и студент – консультируемый. В задачи первого входит исследование контекста взаимодействия культурно-концептуальных картин мира, определение межкультурных затруднений и прояснение пути достижения диалогового понимания. При этом консультант рекомендует определенный алгоритм информационно-стратегической деятельности, а эффекты от использования данного алгоритма находятся в сфере ответственности консультируемого. *Результатом* межкультурного консультирования становится опыт деятельности субъекта МД на основе осуществления информационно-стратегической деятельности, обеспечивающей готовность личности к межкультурному диалогу.

На основе адаптации некоторых видов консультирования в образовательной сфере, предложенных в сфере педагогического консультирования (см., например, [Педагогическое консультирование, 2006]), а также с учетом определенных ранее речевых жанров межкультурного диалога мы выделили межкультурное информационное консультирование и межкультурный инструктаж. *Межкультурное информационное консультирование* предполагает предоставление консультантом культуросообразной информации о родной или иной культурах, способствующей расширению межкультурного знания и познавательного опыта консультируемого с целью проектирования модели диалогового понимания между взаимодействующими культурами, лучшего понимания родной культуры и способствующей осознанию ее культурно-концептуальных ко-

ординат в пространстве другой культуры. *Межкультурный инструктаж* подразумевает разъяснение стратегии поведения в различных ситуациях межкультурного взаимодействия или межкультурного затруднения, помощь в применении информационно-познавательных стратегий и применения алгоритма достижения диалогового понимания, сообщение правил взаимодействия представителей различных культур и т.д. Подробно дидактическая характеристика практики межкультурного консультирования представлена в Приложении 3.2.5.

2.2.3. Практика игрового моделирования информационно-познавательной деятельности «Межкультурный (веб)квест». Информационное сетевое взаимодействие в поликультурном мире все чаще носит игровой характер. Игры выступают своеобразным символом современного общества, которые помогают решать локальные и глобальные проблемы человечества. Сегодня лингводидактические функции игры⁷⁴ приобретают новое звучание, откликаясь на потребности использования форм активного обучения в высшей школе на основе «внедрения игрового подхода в неигровые процессы» [Кларин, 2016, с. 281].

Практика игрового моделирования в технологии формирования ИСГ_{МД} представляет собой способ моделирования ситуаций интеллектуального поиска культуросообразной информации, необходимой для решения проблем межкультурного характера на основе игрового сценария или «истории-легенды». В качестве средства «геймификации» процесса формирования ИСГ_{МД} выступает мини-история, на основе которой организуется сценарий межкультурного (веб)квеста.

Ориентируясь на мнение отечественных и зарубежных ученых (М. Н. Евстегнеев, П. В. Сысоев, Е. М. Шульгина; В. Dodge, Q. Zhou, L. Ma,

⁷⁴ В классическом определении игра представляет собой комплексный социокультурный образовательный феномен, изученный в трудах отечественных ученых психологов и педагогов [Выготский, 2003; Пиаже, 1997; Панфилова, 2006; Селевко, 2005; Эльконин, 1978]. Игра как метод обучения иностранному языку и иноязычной культуре является достаточно распространенным средством обучения, что получило свое рассмотрение в работах отечественных лингводидактов (Г. В. Рогова, Е. И. Негневицкая, Е. И. Пассов, М. Н. Скаткин).

Межкультурное языковое образование обладает широким репертуаром игровых практик: ролевые, деловые, имитационные игры, игры-симуляции и др. Н.И. Алмазова [Алмазова, 2003, с. 265] в качестве одного из методов формирования межкультурной компетентности предлагает имитационные игры, в основе которых находится аутентичный «сценарий» межкультурного взаимодействия. Обоснована методика формирования межкультурной компетенции с помощью игровых ситуаций, основанных на аутентичных ситуациях межкультурной коммуникации [Парфенова, 2006]. В работах М. И. Ковалевой (2014), М. Н. Кузнецовой (2011) исследуются ролевые игры в целях формирования и развития умений межкультурного взаимодействия.

Т. March), *межкультурный (веб)квест* мы определяем как лингводидактическую практику организации совместной информационно- стратегической деятельности студентов в рамках дидактической площадки (в т.ч. виртуальной) в ходе последовательного решения проблемно-поисковых задач в соответствии с представленной «легендой» межкультурной направленности. Организация учебной деятельности студентов основывается на их включении в ситуацию решения информационно-познавательной задачи в следующей последовательности: постановка информационно-познавательной задачи межкультурного характера → *поиск и обработка релевантной культуросообразной информации, раскрывающей тему/ проблему квеста* → *анализ, интерпретация и структурирование культуросообразной информации* → *представление результатов групповой работы*. Дидактическая характеристика данной практики представлена в Приложении 3.2.6.

Таким образом, культуро-диалоговые практики обладают достаточным дидактическим потенциалом развития ИСГ_{мд} за счет введения интерактивной модели взаимодействия «студент – студент – культуросообразная информация», в которой обучающиеся осваивают различные способы когнитивной и нравственной обработки информации, содержащейся в аутентичных текстовых и мультимедийных материалах, осваивают диалогово конструирующие речевые жанры.

2.3. Межкультурно-созидающие практики – методы и приемы организации информационно-стратегической деятельности студентов, направленная на освоение студентами стратегий исследования многообразных способов реализации культуросообразных инфорем и заключенных в них диалоговых смыслов в информационном поликодовом поликультурном пространстве, на освоение практики разработки новых идей допустимого диалогового согласования культурно-концептуальных картин мира и нового межкультурного знания.

Как было указано во второй главе исследования, ИСГ_{мд} зависит от открытой познавательной позиции субъекта – способности воспринимать «невозможную» информацию, использовать познавательный потенциал альтернативных точек зрения, развивать новые идеи и новые способы решения межкуль-

турных проблем. Поэтому межкультурно-созидающие практики строятся по типу совместно-распределенной деятельности, в ходе которой каждый из участников учебного процесса привносит свой, уникальный образ восприятия поликультурной реальности или способ решения межкультурной проблемы в общее познавательное пространство. Практика участия в поиске и обмене индивидуальными информационными ресурсами формирует коллективное знание о способах достижения диалогового понимания, изменяет индивидуальное отношение к процессу межкультурного взаимодействия и его участникам за счет «диалога» сознаний и смысловых пространств. Данные практики актуализируют механизмы творческой рефлексии – осознание и понимание того, какие дополнительные источники культуросообразной информации к тексту, коммуникативной ситуации можно использовать в ходе конструирования диалоговой реальности.

2.3.1. Практика визуальной культуросообразной грамотности. Одним из современных вызовов глобального информационного пространства является *визуализация* жизни поликультурного общества, что вызвано возрастанием объема и интенсивности визуальной коммуникации представителей различных культур посредством разнообразных медиаресурсов, сетевого общения, социальных сетей. Популярность визуальной информации обусловлена быстротой и легкостью понимания в сравнении с текстовой информацией, возможностью имитации желаемого виртуального мира, наличием элемента развлекательности и постоянного разнообразия. Шведский исследователь визуальной грамотности Р. Петерссон пишет: «как мы овладеваем значением слова, так и сегодня мы должны учиться понимать визуальную информацию и овладеть элементами визуального «языка» [Pettersson, 1993, с. 225]. В процессе межкультурной коммуникации визуальная грамотность способствует в первую очередь определению образно-смысловых границ культурно-концептуальной картины мира, пониманию мировосприятия и миропонимания той или иной культуры, предвидению потенциально «не-диалоговых» ситуаций, предотвращению межкультурных конфликтов и случаев культурного экстремизма.

На основе анализа многочисленных отечественных и зарубежных исследований в области визуальной коммуникации, визуального мышления и визуального обучения (Н. И. Гендина, Е. А. Кириченко, Е. Е. Лапшева, Е. Н. Полюдова, Р. Ю. Прозоров, В. М. Розин, М. В. Храмова, L. Ausburn, R. Braden, J. Debes, R. Pettersson и др.) нами сформулировано следующее определение *визуальной культуросообразной грамотности*: это способность и готовность субъекта осознанно воспринимать визуальную культуросообразную информацию в различных информационных источниках, критически осмысливать и оценивать ее, использовать творческий подход в создании культуросообразных информационных визуальных объектов и осознанно использовать их в практике межкультурного взаимодействия.

Цель данной практики – формирование стратегий смыслового анализа визуальной информации, стратегий межкультурного исследования визуального компонента межкультурного взаимодействия, обеспечивающих систематизацию моделей ее критического понимания в ходе индивидуальной и групповой рефлексивной деятельности, а также стратегий использования визуальных продуктов в программе достижения диалогового понимания. Целостное осмысление и обобщение полученной в ходе культурно-ориентированного изучения визуальной информации, создание нового межкультурного опыта и знаний на основе ее критического осмысления происходит на основе организации процесса интенсивного понимания визуальной культуросообразной информации с одновременным поиском корреляционных связей изображенных объектов, явлений с культурными ценностями и стандартами поведения. Подробно дидактическая характеристика практики визуальной культуросообразной грамотности представлена в Приложении 3.2.7.

2.3.2. Практика полимодальной обработки межкультурной информации.

Создание данной практики обусловлено причинами, связанными со сложным характером процесса диалогового согласования культурно-концептуальных картин мира и комплексным подходом к поиску способов ее решения. Потенциал достижения диалогового понимания намного выше, если личность владеет

разнообразными способами конструирования межкультурного знания и создания уникального межкультурного опыта на основе обмена знаниями и опытом, осмысления множества познавательных позиций, собранных воедино в ходе совместно-распределенной информационно-стратегической деятельности. Студенческое сообщество достаточно неоднородно. Неоднородность проявляется в различных индивидуальных познавательных перспективах: во-первых, в различном уровне восприятия (визуальном, аудиальном, кинестетическом), во-вторых, в различном уровне когнитивного и психического развития (память, внимание, воображение), в различных мотивациях, увлечениях, наконец, в-третьих, в различных социокультурных контекстах и т.д. Неоднородность подходов к осмыслению поликультурной действительности обнаруживается в различных способах восприятия и обработки культуросообразных инфорем, реализации индивидуального характера информационно-стратегической деятельности, результаты которой могут значительно отличаться друг от друга, поскольку, по замечанию А. А. Бодалева, «каждый человек наделен уникальным стилем восприятия и понимания окружающего мира, опосредованных индивидуальным опытом деятельности» [Бодалев, 2005, с. 53].

Таким образом, основная идея данной практики заключается в том, что со-конструирование диалоговой основы межкультурного взаимодействия, создание коллективного межкультурного знания возможно на основе движения личности между индивидуальным и групповым познавательным пространством при изучении межкультурного взаимодействия на основе овладения различными способами освоения поликультурной реальности, интеграции индивидуального познавательного опыта в общий контекст информационно-стратегической деятельности. Сказанное позволило сформулировать цель полимодальной обработки культуросообразной информации – овладение студентами практикой смыслового со-конструирования диалоговых комплексов и коллективного межкультурного знания на основе овладения различными стратегиями освоения информационного пространства поликультурной реальности, обмена различным познавательным опытом и результатами информационно-стратегической

деятельности, направленными на решение проблемы достижения диалогового понимания в ходе интеграции индивидуальных познавательных стратегий межкультурного исследования.

Ядром содержания данной практики выступает *культуросообразная тема* или *проблема*, в которых имплицитно или эксплицитно содержится культуросообразная информация. В процессе информационно-стратегической деятельности студенты самостоятельно выбирают интересные для них аспекты в содержании моно-или межкультурной темы / проблемы и индивидуальный *сценарий информационно-стратегической деятельности* в зависимости от индивидуального интереса и предпочтений, существующего опыта информационно-стратегической деятельности или ее перспектив развития. Задача преподавателя в этом случае состоит в создании условий для обмена индивидуальными смысловыми комплексами и конструирования на основе этого коллективного диалогового знания. *Информационно-познавательный сценарий* – это индивидуальная практика информационно-стратегической деятельности студента или малой группы студентов над межкультурно ориентированной темой или проблемой, предполагающей взаимодействие с различными объектами культуросообразной информации: текстуальными (биографическими, публицистическими, литературными и др.); визуальными (кино, картины, постеры, национальные орнаменты и др.); музыкальными и другими объектами народного творчества (национальная одежда, предметы быта); концептуальными информационными объектами (традициями, обычаями, праздниками, ритуалами и др.).

Существенным в дидактическом сценарии выступает открытый характер учебно-познавательной деятельности студентов, который проявляется в индивидуальном выборе одного из интересующих направлений культуросообразной темы, способов работы над ним и форм передачи культуросообразной информации и представления результатов (презентация, драматизация, проведение выставки, написание статьи, организация конференции, моделирование возможных ситуаций межкультурного взаимодействия и др.). Дидактическая ха-

ра характеристика практики полимодальной обработки межкультурной информации представлена в Приложении 3.2.8.

2.3.3. *Рефлексивная практика «Межкультурное портфолио»*⁷⁵. В русле настоящего исследования важным представляется идея о *портфолио* как личностно-образующей лингводидактической практике, специальным образом организующей индивидуальную работу студентов, направленную на отбор, анализ, систематизацию, структуризацию и оценку культуросообразной информации, и отражающей процесс индивидуального развития информационно-стратегической готовности к межкультурному взаимодействию. Данная практика нацелена не только на накопление культуросообразной информации и фиксацию культуросообразного опыта, его структурирование и осмысление, но и на формирование стратегий работы с информацией. Цель данной лингводидактической практики заключается в освоении студентами информационно-познавательных стратегий.

Дидактическая цель межкультурного портфолио – формирование стратегий работы с культуросообразной информацией, получение метакогнитивного и когнитивного опыта информационно-стратегической деятельности при фиксации индивидуальных образовательных продуктов, а также формирование студентами качеств субъекта МД (индивидуального мнения, доброжелательного отношения к явлениям, фактам и объектам дидактически взаимодействующих языков и культур в ходе отбора, организации и оценки культуросообразной информации). Подробно дидактическая характеристика рефлексивной практики культуросообразного портфолио представлена в Приложении 3.2.9.

⁷⁵ Образовательный конструкт «Портфолио» представлен в качестве модели аутентичного оценивания, которое нацелено на выявление уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции, развитие положительных мотивов учения, мыслительной деятельности и формирование критического отношения к учебе [Колесников, 2017, с. 225]. Другая точка зрения связана с представлениями о портфолио как способе накопления образовательных продуктов учеников [Хуторской, 2007, с. 104], как «индивидуальной папки», в которой зафиксированы личные достижения субъекта образовательной деятельности [Современные образовательные ..., 2010, с. 156]. Безусловной концептуальной идеей портфолио становится направленность на развитие личностного потенциала обучающихся в ходе рефлексии индивидуального содержания и опыта учебной деятельности, развитии способности к самооценке и рефлексии [Полат, 2008, с. 258]. Последнее позволяет рассматривать портфолио как антропоразвивающую образовательную практику. Различают различные виды портфолио: демонстрационные (презентация продуктов деятельности); информационные (сбор информации и их структуризация в определенной логике); папка достижений (награды, дипломы, грамоты и т.д.), проблемно-ориентированное (отражение процесса решения проблемы) [Современные образовательные ..., 2010].

Подведем итог. Представленные межкультурно направленные методы и практики формирования ИСГ_{мд} содержат вариативные алгоритмы программы информационного моделирования межкультурного диалога и нацелены на освоение студентами искомым информационно-познавательных стратегий. Средства обучения, используемые в процессе формирования ИСГ_{мд} как компонента описываемой технологии представлены в Приложении 3.2.1. Дидактическая характеристика специально разработанных информационных диалогово-конструирующих заданий (информационно-поисковых, информационно-познавательных, информационно-рефлексивных, информационно-конструирующих, информационно-медиативных) представлена в Приложении 3.2.10. Содержание контролирующего компонента методической системы будет рассмотрено в следующем параграфе.

3.3. Диагностический инструментарий измерения динамики сформированности информационно-стратегической готовности

Предлагаемый инструментарий нацелен на определение уровня сформированности компонентов ИСГ_{МД} при реализации описанной ранее технологии. В ходе создания системы оценки и контроля мы принимали во внимание современные тенденции оценки качества образовательной деятельности, в которых отчетливо выделяется стратегический и компетентностно-ориентированный подход к оценке качества подготовки обучающихся (И. А. Зимняя, Н. Ф. Коряковцева, А. И. Суббето, Е. Г. Тарева, Н. А. Трубицина, А.В. Хуторской и др.). Данный подход предполагает измерение количественных и качественных результатов освоения студентами информационно-познавательных стратегий, делающих возможным оценить на объективном и субъективном уровне эффективность формирования компонентов ИСГ_{МД}. Механизм создания данной системы оценки включал:

- определение критериев и показателей оценки компонентов ИСГ_{МД};
- характеристика особенностей контроля и оценки компонентов ИСГ_{МД};
- изложение набора соответствующих методов оценки критериев.

Прежде чем приступить к формализации критериев и показателей оценки компонентов ИСГ_{МД}, приведем характеристику качественных (см. табл. 3.3.1, с. 268-269) и количественных (см. табл. 3.3.2, с. 269-270) показателей культуросообразной информации, а также приемы их определения, которые, наряду с информационно-познавательными стратегиями, определяют ценность и продуктивность информационного моделирования межкультурного диалога.

Таблица 3.3.1

Качественные характеристики свойств культуросообразной информации

<i>Качественные свойства</i>	<i>Характеристика свойств</i>	<i>Приемы определения</i>
Объективность / субъективность	Объективность культуросообразной информации (далее – КИ) выражает степень ее соответствия реальному миру культурно-языкового сообщества, ценностям и нормам поведения, порядку жизнедеятельности, др.	Оценивание КИ, выдвижение тезисов и антитезисов, соотнесение КИ с существующим субъективным опытом жизнедея-

	Субъективность выражается в различных способах передачи КИ, особенностях мировоззрения, эмоционального опыта и опыта деятельности субъектов межкультурного взаимодействия	тельности в поликультурном мире, определение проблемного поля КИ, использование соответствующего алгоритма работы с КИ
Репрезентативность	Соответствие основных характеристик КИ содержанию культуры во всей своей совокупности	Выделение ключевых, концептуальных, предметных понятий в представленной КИ, обобщение представленной информации
Полнота	Достаточное количество КИ для адекватного отображения явлений культуры	Маркировка и описание культуросообразных объектов, явлений, выделение их функционального назначения в плане информативности
Точность	Сходство отобранной КИ реальным значениям, свойствам, характеристиками явлений культуры	Сравнение, сопоставление КИ, отбор важной и второстепенной информации, исключение ненужной информации
Достоверность	Неискаженность, нейтральность и возможность проверки КИ	Предоставление конкретных примеров явлений культуры, исторических событий, обобщение КИ
Глубина и доступность	Понятность и воспроизводимость КИ	Интерпретация КИ, иллюстрация примерами, объяснение значения понятийного содержания КИ
Актуальность	Степень соответствия КИ текущему моменту развития культуры	Определение временных регистров КИ
Сравнимость	Обеспечение возможности сравнения КИ с информацией о собственной культуре и других культурах в синхронии и диахронии	Сравнение, сопоставление КИ, обнаружение сходств и различий, отбор важной и второстепенной информации, исключение ненужной информации
Кумулятивность	Способность КИ при накапливании порождать новые сведения	Моделирование и конструирование ситуаций межкультурного взаимодействия на основе полученной информации, антиципация последствий

Таблица 3.3.2

Количественные характеристики культуросообразной информации

<i>Количественные свойства</i>	<i>Характеристика свойств</i>	<i>Приемы определения</i>
Достаточность	Минимальный, но достаточный объем информации для рассмотрения ситуаций межкультурного взаимодействия и достижения взаимопонимания в данном процессе, принятия решения по поводу ситуаций межкультурного сбоя и межкультурных конфликтов	Обобщение информации
Избыточность	Повышенное количество культуросообразной информации, которое выражается в большом объеме, затрудняющем выделение ключевой информации; <i>на лингвистическом уровне</i> – использование приемов информационной перегрузки, «пустословия», повторов, тавтологии, упрощения;	Сравнение, сопоставление, противопоставление, разделение информации, выделение ключевых элементов, отбор и разграничение КИ, обобщение и пре-

	<i>на психологическом уровне</i> – наличие манипулятивных приемов (искажение информации или неоперативность в ее предоставлении, дозирование или скрытие информации, информационный обман, предоставление «легкой» для восприятия, символичной, иконизированной, цветовой, образной информации, кодирование информации через лингвистические фильтры, мифологизация контекста культуросообразной информации, эмоциональная окраска информации и др.)	образование КИ, исключение неважной информации
Недостаточность	Информационный дефицит, возникающий в результате недостаточной культуросообразной грамотности и осведомленности в вопросах межкультурного взаимодействия, ограниченности интересов, недостаточного уровня общего развития культуросообразного кругозора, отсутствия интереса к поликультурному миру; <i>на лингвистическом уровне</i> – небрежность в изложении информации, двусмысленность, умолчание, намеки, большое содержание контекстуальной и интерконтекстуальной информации, экономия речевых средств; <i>на психологическом уровне</i> – наличие манипулятивных приемов (искажение информации за счет упущения временных или локальных параметров, дозирование или скрытие информации, информационный обман, предоставление «легкой» для восприятия, символичной, иконизированной, цветовой, образной информации, и др.)	Дополнение, объяснение информации, расширение, иллюстрация примерами, генерация культуросообразной информации

Формализация критериев и показателей оценки компонентов ИСГ_{МД} (см. таблица 3.3.3, с. 270-272) происходила на основе контроля степени проявления студентами информационно-познавательных стратегий, а также качественных и количественных показателей культуросообразной информации.

Таблица 3.3.3

Характеристика критериев и показателей оценки ИСГ_{МД} и их кодификация

<i>Компоненты ИСГ_{МД}</i>	<i>Критерий</i>	<i>Показатели</i>	<i>Код</i>
<i>Мотивационный</i>	<i>Стратегии ориентации в культуросообразном информационном пространстве</i>		
	Интеллектуальное участие в определении культуросообразной информации в коммуникативно-текстовых практиках	<i>Узнает</i> в общем потоке информации культуросообразные единицы и объекты	СМ1
	Познавательная активность в ходе взаимодействия с культуросообразной информацией	<i>Определяет</i> местонахождение культуросообразной информации	СМ2

	Восприимчивость (чувствительность) студентов к культуросообразным признакам информационных объектов и единиц	<i>Выделяет</i> культуросообразные признаки в языковых явлениях, информационных единицах или объектах	СМ3
Когнитивный	<i>Стратегии смыслового анализа и диалоговой интерпретации культуросообразной информации</i>		
	Изложение ключевых признаков культуросообразной информации, соотносимых с содержательными компонентами культурно-концептуальной картины мира (обще концептуальные координаты «ценность - убеждение - модель поведения»)	<i>Определяет</i> в культуросообразных инфоремах универсальные и специфические характеристики концептуальной картины мира родной и иной культуры	СК4
	Когнитивное комбинирование культуросообразной информации и инфорем в смысловой диалоговой перспективе	<i>Сравнивает и группирует</i> культуросообразные инфоре-мы родной и иной культуры; <i>интерпретирует</i> культуросообразную информацию в диалоговой проекции: инфоре-му иной культуры с точки зрения родной культуры и наоборот; <i>обеспечивает</i> сбалансированность культуросообразной информации в ходе ее дополнения и уточнения (привлечение дополнительной культуросообразной информации, приведение примеров для выделенных категорий, перефразирование и изменение стиля изложения культуросообразной информации)	СК5
	Когнитивное кодирование диалоговых смыслов в ходе допустимого согласования смысловых пространств взаимодействующих культур	<i>Оценивает</i> диалоговый потенциал культуросообразной информации с учетом всей совокупности выделенных свойств и смысловых взаимосвязей; <i>объясняет</i> логику согласования культурно-концептуальных картин мира; <i>составляет</i> программу достижения диалогового понимания между взаимодействующими культурами	СК6
Личностный	<i>Стратегии нравственно-мировоззренческой оценки культуросообразной информации</i>		
	Нравственная чувствительность к ценностному содержанию культуросообразных инфорем	<i>Демонстрирует</i> чувствительность к различным точкам зрения; <i>определяет</i> ограничения родной культурно-концептуальной картины мира и одновременно возможности картины мира инофона на пути достижения диалогового понимания; <i>распознает</i> трудности диалогового понимания между взаимодействующими культурно-концептуальными картинками мира	СЛ7
	Экстраполяция диалогового	<i>Формирует</i> индивидуальные представления о согласовании смысловых пространств взаимодействующих культур на основе общечеловеческих ценностей;	СЛ8

	смысла культуросообразной информации в личностную сферу	<i>проявляет</i> толерантность к вербальным и невербальным информерам другой культуры; <i>целенаправленно</i> изучает различные точки зрения с целью развития способов достижения диалогового понимания и путей преодоления культурно-обусловленных трудностей	
	Рефлексивная координация ценностных пространств взаимодействующих культур	<i>Осуществляет</i> критическую (само)оценку смыслового пространства культуросообразной информации; <i>определяет</i> результаты межкультурного взаимодействия и возникшие культурно-обусловленные трудности; <i>предлагает</i> способы преодоления межкультурных затруднений	СЛ9
Деятельностный	<i>Стратегии диалоговой трансмиссии</i>		
	Стратегия межкультурного наблюдения	<i>Осуществляет</i> межкультурное наблюдение в ситуации взаимодействия с информационным пространством	СД10
	Стратегия межкультурного исследования	<i>Проводит</i> межкультурно направленное исследование	СД11
	Стратегия межкультурной диалоговой экстраполяции	<i>Согласует</i> взаимодействующие культуры в допустимой мере	СД12

Для определения уровней овладения мотивационным, когнитивным, личностным и деятельностным компонентами ИСГ_{мд} мы учитываем степень самостоятельности обучающихся, интеллектуальной активности и информационно-познавательной эффективности. Считаем целесообразным выделение трех уровней владения ИСГ_{мд}: низкий (1 балл), средний (2 балла) и высокий (3 балла) (см. табл. 3.3.4, с. 272-275).

Таблица 3.3.4

Характеристика уровней владения компонентами ИСГ_{мд}

Компоненты ИСГ _{мд}	Уровни владения ИСГ _{мд}	
	<i>Низкий</i>	
Мотивационный	<p><i>Находит примеры</i> репрезентации культуросообразных информера при помощи студентов или преподавателя.</p> <p><i>Определяет</i> культуросообразную информацию, испытывая при этом достаточно много трудностей.</p> <p><i>Не проявляет интерес</i> к культуросообразной информации о странах изучаемого языка.</p> <p><i>Не проявляет активности</i> в выделении культуросообразной информации, ошибочно выделяет культуросообразные опоры студент не узнает культуросообразные признаки в языковых явлениях и объектах в коммуникативно-текстовых практиках.</p>	

Когнитив- ный	<p><i>Перечисляет</i> культуросообразные признаки информации, используя при этом помощь других студентов или преподавателя.</p> <p><i>Называет</i> культуросообразные явления и объекты без демонстрации примеров.</p> <p><i>Идентифицирует</i> принадлежность концептуальных, вербальных или невербальных инфорем к определенному лингвоэтносоциуму при помощи студентов или преподавателя.</p> <p><i>Осуществляет сравнение и обобщение</i> культуросообразной информации, но не может объяснить культуросообразный смысл информации, не обеспечивает сбалансированность культуросообразной информации (то есть достаточное количество для достижения диалогового понимания).</p> <p><i>Затрудняется в выделении универсальных и специфических культурно-концептуальных категорий</i>, не понимает их значение; затрудняется в выстраивании общей иерархии ценностей.</p>
Личност- ный	<p><i>Определяет</i> противоречия взаимодействия между родной и иной культурой с помощью студентов или преподавателя; затрудняется в определении ограничений при достижении диалогового понимания.</p> <p><i>Принимает одностороннюю позицию</i> во взаимодействии с иной системой ценностей, непреклонен с людьми, которые думают иначе, не проявляет интереса в изучении других точек зрения.</p> <p><i>Затрудняется в оценке диалогового потенциала</i> взаимодействующих картин мира, констатирует результаты межкультурного взаимодействия, но не определяет способы решения межкультурных затруднений.</p>
Деятель- ностный	<p><i>Осведомлен</i> в содержании информационно-познавательных стратегий и программы достижения диалогового понимания, но затрудняется в ее самостоятельном использовании.</p> <p><i>Затрудняется в выделении культуросообразной информации</i> различной степени структурированности и сложности, представленную в различных форматах; затрудняется в объяснении ее смысла.</p> <p><i>Испытывает трудности</i> в использовании алгоритма достижения диалогового понимания, затрудняется в определении межкультурных затруднений.</p> <p><i>Затрудняется в согласовании культурно-концептуальных картин мира</i> в пространстве коммуникативно-текстовых практик, затрудняется в комбинировании культуросообразной информации для преодоления межкультурных затруднений, ограниченно использует различные речевые жанры для достижения диалогового понимания.</p> <p><i>Затрудняется в самостоятельном выстраивании логики</i> диалогового согласования родного и иного лингвоэтносоциума, не составляет программу достижения диалогового понимания между ними.</p>
<i>Средний</i>	
Мотиваци- онный	<p><i>Выделяет</i> культуросообразные признаки информационных явлений и объектов.</p> <p><i>Определяет</i> местоположение культуросообразной информации.</p> <p><i>Выявляет</i> наиболее значимую культуросообразную информацию, а также прогнозирует несоответствия на уровне реалий, концептов и пр.</p>
Когнитив- ный	<p><i>Анализирует</i> значение культуросообразной информации в соотношении с родной культурно-концептуальной картиной мира.</p> <p><i>Упорядочивает</i> культуросообразную информацию сообразно концепту-</p>

	<p>альному, вербальному и невербальному уровням культуросообразных инфорем.</p> <p><i>Сравнивает</i> культуросообразные инфоремы, репрезентирующие родное и иное культурно-языковое сообщество.</p> <p><i>Сравнивает и обобщает</i> культуросообразную информацию, выстраивает общую иерархию ценностей, уточняет и дополняет культуросообразную информацию.</p> <p><i>Представляет</i> логические связи между элементами информации и культурно-концептуальной картиной мира родной и иной культуры.</p> <p><i>Выделяет</i> диалоговый потенциал культуросообразной информации, но затрудняется в выстраивании логики диалогового согласования взаимодействующих культур и составлении программы достижения диалогового понимания между ними.</p>
Личностный	<p><i>Определяет</i> возможные межкультурные затруднения между родным и иным лингвосоциумом.</p> <p><i>Демонстрирует</i> умение определять противоречия между разными ценностными ориентирами; соотносит систему родной культуры с системой взглядов неродной / изучаемой культуры, но не находит ограничения в достижении диалогового понимания.</p> <p><i>Размышляет</i> о возможности и последствиях согласования родного и иного лингвосоциума.</p> <p><i>Оценивает</i> диалоговый потенциал взаимодействующих картин мира, фиксирует «диалоговые» или «не-диалоговые» результаты межкультурного взаимодействия.</p> <p><i>Предлагает</i> решение межкультурных затруднений.</p>
Деятельностный	<p><i>Приводит</i> примеры и комментирует репрезентации культуросообразных инфорем из текстово-коммуникативных фрагментов.</p> <p><i>Передает различными способами</i> смысл культуросообразной информации в проекции диалогового согласования родного и иного культурно-языкового сообщества (учитывая полимодальный характер данной информации).</p> <p><i>Владеет</i> различными способами получения культуросообразной информации, использует алгоритм достижения диалогового понимания, определяет межкультурные затруднения.</p> <p><i>Демонстрирует</i> умение согласовывать культурно-концептуальные картины мира в пространстве коммуникативно-текстовых практик, частично комбинирует возможности культуросообразной информации для преодоления межкультурных затруднений, использует различные речевые жанры для достижения диалогового понимания.</p>
<i>Высокий</i>	
Мотивационный	<p><i>Выявляет</i> культуросообразные признаки языковых явлений и объектов в коммуникативно-текстовых практиках самостоятельно.</p> <p><i>Самостоятельно определяет</i> культуросообразную информацию, выделяя наиболее значимую информацию, а также культуросообразные несоответствия на уровне реалий, концептов, ценностей.</p> <p><i>Проявляет</i> активный интерес к культуросообразной информации о странах изучаемого языка.</p>
Когнитивный	<p><i>Объясняет</i> самостоятельно культуросообразные инфоремы в соотношении</p>

ный	<p>бинарной перспективы родного и иного лингвосоциумов, <i>Оценивает</i> диалоговый потенциал культуросообразной информации на основе выстраивания общей иерархии ценностей, выделяет специфические культурно-концептуальные категории взаимодействующих культур. <i>Прогнозирует</i> возможные диалоговые отношения и трудности / ограничения согласования родного и иного культурно-языкового сообщества. <i>Анализирует</i> трудности или ограничения согласования родного и иного культурно-языкового сообщества и объясняет логику диалогового согласования взаимодействующих культур, предлагает программу достижения диалогового понимания между ними. <i>Интерпретирует</i> содержание концептуальных, вербальных или невербальных информем в связи с установлением диалоговых связей между родным и иным лингвосоциумом.</p>
Личност-ный	<p><i>Самостоятельно определяет</i> противоречия между разными ценностными ориентирами; умеет соотносить систему родной культуры с системой взглядов неродной / изучаемой культуры, находит ограничения в достижении диалогового понимания. <i>Оценивает</i> этические последствия согласования родной и иной культуры, проявляет толерантное отношение к проявлениям «инаковости» в процессе взаимодействия с родной и иной культурно-концептуальной картиной мира, достаточно критично относится к своему мнению и уважает собеседника. <i>Критически оценивает</i> диалоговый потенциал взаимодействующих картин мира, фиксирует «диалоговые» и «не-диалоговые» результаты межкультурного взаимодействия, самостоятельно предлагает способы решения межкультурных затруднений.</p>
Деятель-ностный	<p><i>Самостоятельно выделяет</i> культуросообразную информацию различной степени структурированности и сложности, представленную в различных форматах; передает различными способами ее смысл, включая ИКТ, в различных цифровых, виртуальных, сетевых пространствах. <i>Самостоятельно использует</i> различные способы получения культуросообразной информации, алгоритм достижения диалогового понимания, самостоятельно определяет межкультурные затруднения; <i>Демонстрирует</i> умение согласовывать культурно-концептуальные картины мира в пространстве коммуникативно-текстовых практик, комбинирует возможности культуросообразной информации для преодоления межкультурных затруднений, самостоятельно использует различные речевые жанры для достижения диалогового понимания. <i>Конструирует</i> диалоговые отношения между родным и иным лингвосоциумом на основе моделирования информационной платформы диалогового понимания. <i>Демонстрирует</i> примеры диалогового согласования родного и иного лингвосоциума, используя дополнительную информацию</p>

Согласимся с мнением Н. В. Черняк о том, что в силу теоретической дезинтеграции и вариативности моделей межкультурной, межкультурной коммуни-

кативной, межкультурной иноязычной компетенции⁷⁶ существует достаточно много инструментов оценивания ее компонентов [Черняк, 2021]. Поскольку ИСГ_{МД} рассматривается нами в качестве ключевого конструктивного элемента иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции, мы посчитали возможным модифицировать некоторые верифицированные инструменты оценки последней. Одновременно оценка ИСГ_{МД} потребовала разработки специфического инструментария, ориентированного на оценку отдельных компонентов формируемого качества, включающих определение уровня владения студентами информационно-познавательными стратегиями. В то же время культуроведческая осведомленность, индивидуальные или личностные особенности проявления межкультурной компетенции, такие как открытость и др., которые носят универсальный характер, не были приняты нами во внимание, поскольку они относятся к общей характеристике готовности личности к межкультурному взаимодействию и опосредованно относятся к предмету настоящего исследования. В связи с такой задачей был учтен ряд важных обстоятельств.

Во-первых, поскольку фундаментальным свойством понятия «готовность» является образование внутренних и внешних качеств субъекта, оценка сформированности компонентов ИСГ_{МД} должна быть направлена на определение уровня развития внутренних (субъективных) и внешних (объективных) свойств проявления данного качества. Объективные результаты, репрезентирующие степень реализации информационно-познавательных стратегий в ходе фиксирования количественно-качественных показателей культуросообразной информации, измеряются с помощью количественных методов оценки (тестирование и опросники). Субъективные результаты направлены на оценку внутренних достижений обучаемого, степени встроенности компонентов ИСГ_{МД} в субъективный мир индивида, что предполагает использование качественных методов оценки результатов [Бермус, 2007], которые раскрываются в критериях оценки лингводидактических практик и оценки диалогового комплекса.

⁷⁶ В настоящий момент выделяется более 30 моделей межкультурной компетенции и около 300 ее конструктивных элементов.

Во-вторых, при конструировании системы были учтены наиболее релевантные методы исследования компетенций, необходимых участнику межкультурной коммуникации. Как указывает Н. В. Черняк, данные методы представлены двумя группами:

– первая группа предполагает использование не прямых (или количественных) методов оценки, что предусматривает заполнение индивидом тех или иных измерительных материалов (тесты, опросники, самоопросники) [Черняк, 2013];

– вторая группа представлена прямыми (качественными) методами оценки, в которую входят метод портфолио, интервью, курсовые работы и презентации, наблюдение, анкетирование, метод экспертных оценок, метод культурно-специфических ситуаций и др. [Черняк, 2014].

В ходе определения уровня сформированности ИСГ_{мд} нами используются данные взаимодополняющие методы контроля и оценки компонентов формируемого качества.

В-третьих, принципиальными моментами в разработке системы контроля и оценки явились информационно-познавательный контекст деятельности студентов, неразделимость и сквозной характер формирования ИСГ_{мд}, использование всего потенциала учебной и внеучебной деятельности.

В-четвертых, для оценки компонентов ИСГ_{мд} целесообразно использовать взаимодополняющие стратегии:

– неперсонифицированная оценка рабочих программ учебных дисциплин на наличие признаков их (программ) нацеленности на формирование содержания ИСГ_{мд};

– персонифицированная оценка объективных и субъективных достижений студентов в освоении ими информационно-познавательных стратегий.

С учетом вышеизложенного система контроля и оценки компонентов ИСГ объединила в себе «количественные» формы контроля, устанавливающие объективные результаты освоения студентами компонентов ИСГ_{мд}, измеряемые в системе балльно-рейтинговой оценки, и «качественные» формы кон-

троля, фиксирующие проявление внутренних свойств ИСГ_{МД} личности. Следует отметить, что данные формы контроля использовались на уровне бакалавриата и магистратуры.

В соответствии с данной идеей количественные и качественные формы контроля были объединены и сбалансированы на основе взаимного дополнения, они сочетают в себе количественно-качественные показатели оценки компонентов ИСГ_{МД}.

Таким образом, рассматриваемая система представлена следующими формами контроля.

1. *Обобщающая анкета-опросник владения компонентами ИСГ_{МД}* (далее – *Анкета*) предназначена для многомерной диагностики степени выраженности мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов ИСГ_{МД} (стратегии СМ1, СМ2, СМ3, СК4, СК5, СК6, СЛ7, СЛ8, СЛ9, СД10, СД11, СД12). В основу анкеты был положен модифицированный вариант метода шкалирования Лайкерта, который широко используется в различных методиках оценивания межкультурной компетенции [Солдатова, 2018; Разработка и адаптация методики..., 2021; Fantini, 2007; Matsumoto, 2013]. Использование данного метода позволило представить Анкету в виде утверждений, которые предполагали выбор из четырех вариантов ответов: а) владею очень хорошо; б) владею достаточно хорошо; в) владею неплохо; г) не владею (см. Приложение 3.3.1). Вопросы были сгенерированы на основе модификации существующих опросников межкультурной компетентности: Опросник культурного интеллекта С. Анга и К. Эрли в модификации Е. В. Беловола и др. [Ang, 2006; Беловол, 2012]; опросник межкультурной чувствительности [Chen, 2000]; опросник самооценки межкультурной осведомленности [Fantini, 2009], интегративный опросник межкультурной компетентности (2021). Модификация данных опросников-самооценок позволила учесть в определении уровня владения компонентами ИСГ_{МД} следующие аспекты:

а) мотивационный компонент – познавательная активность к ситуации межкультурного взаимодействия в отношении родной и взаимодействующей

культуры (например, *1.1.1. Я стараюсь получить как можно больше информации о родной культуре в разнообразных темах повседневной жизни (семья, школа, спорт, музыка, кино, СМИ, хобби, свободное время, праздники, фестивали, традиции)*); *1.2.1. Я стараюсь получить как можно больше информации об иной культуре в разнообразных темах повседневной жизни (семья, школа, спорт, музыка, кино, СМИ, хобби, свободное время, праздники, фестивали, традиции)*);

б) когнитивный компонент – умение проводить смысловой анализ и интерпретацию культуросообразной информации (например, *2.1.1. Я могу выделить культуросообразные признаки информации, связанные с культурно-концептуальной картиной мира родного лингвосоциума*; *2.2.1. Я могу выделить культуросообразные признаки информации, связанные с культурно-концептуальной картиной мира иного лингвосоциума*);

в) личностный компонент – чувствительность к проявлениям родной и иной культуры при оценке их диалогового потенциала (например, *3.1.1. Я чувствителен к проявлению регистров родной культуры в культуросообразной информации и могу оценить ее диалоговый потенциал*; *3.2.1. Я чувствителен к проявлению регистров иной культуры в культуросообразной информации и могу оценить ее диалоговый потенциал*);

г) деятельностный компонент – формирование возможных диалоговых отношений (например, *4.1. Использую различные алгоритмы поиска культуросообразной информации с целью объяснения смысла и нюансов диалогового понимания между родной и иной культурами*; *4.2. Если у меня планируется встреча с представителем иной культуры, то могу представить и разъяснить, какие культурные различия, межкультурные затруднения могут возникнуть в процессе межкультурного взаимодействия и пр.*).

Содержание данной анкеты представлено в Приложении 3.3.1. Математическая обработка данных анкетирования предполагала перевод вариантов ответа в баллы: от 3 баллов (очень хорошо владею) до 0 баллов (плохо, не владею) за каждый ответ на утверждение. Общая сумма баллов по каждой анкете была

разделена на количество вопросов. Коэффициент сформированности каждого компонента оценивался как высокий в диапазоне от 2,1 до 3, как средний от 1 до 2, как низкий от 0 до 0,9, как нулевой (0 баллов). Результаты анкетирования представлены в главе 4.

Таким образом, анкета, состоящая из 4 частей и 21 утверждения, была направлена на определение интеллектуально-нравственных ресурсов личности в достижении межкультурного диалога (познавательная активность в поиске культуросообразной информации, интеллектуальных ресурсов понимания и осознания культуросообразной информации в бинарной перспективе родной и иной культуры, нравственных ресурсов выносить нравственное суждение по отношению к родной и иной культуре, к их различиям и сходствам, деятельностных ресурсов по согласованию родной и иной культуры).

2. *Тестирование направлено* на оценку мотивационного и когнитивного компонента ИСГ_{мд} (стратегии СМ1, СК4, СК5). Поскольку основой реализации информационно-познавательных стратегий выступает межкультурное знание, то тестирование обеспечивает проверку знания компонентов культурно-концептуальной картины мира, знание форм реализации концептуальных, вербальных и невербальных инфорем, а также способов определения, обобщения, классификации данных инфорем. Данная форма контроля встраивалась в текущий и промежуточный контроль дисциплин, входящих в научно-методическое обеспечение процесса формирования ИСГ_{мд}. Тестовые задания соотносятся с целями реализации информационно-познавательных стратегий, уровень владения которыми необходимо установить в процессе контроля.

Основная функция тестирования заключается в обучающем потенциале, который раскрывается в освоении студентами информационно-познавательных стратегий, поскольку при решении тестовых заданий студент обрабатывает различные виды информации. Апробация текущих и комплексных промежуточных тестов показала, что целесообразными являются следующие формы тестирования:

– *открытое (конструируемое) тестовое задание*, где нужно сформулировать единственно правильный ответ (например, по развернутому высказыванию определить термин, культурно-концептуальное понятие, культуросообразную инфоремену и др.). Данный тип тестового задания (Приложение 3.3.2) был использован для определения умений находить культуросообразную информацию в художественном тексте, что соответствовало определению уровня сформированности умений мотивационного компонента ИСГ_{МД}. Во время вводного тестирования студентам предлагается отрывок из художественного произведения «Ася» И.С. Тургенева на русском языке⁷⁷, в котором была представлена информация о русской и немецкой культуре. Открытые вводные тестовые задания сформулированы следующим образом: *Задание 1. Найдите в тексте культуросообразную информацию, связанную с русской и немецкой культурой; Задание 2. Найдите в тексте информацию, характеризующую русскую или немецкую систему ценностных координат*. Промежуточная и итоговая диагностика предполагает выполнение данных заданий на материале этого же отрывка на английском языке (*1. Find in the text culturally relevant information related to Russian and German culture; 2. Find in the text information that characterizes the Russian or German system of value coordinates*). Предложенный тест оценивается из расчета максимального показателя в 3 балла и минимального в 0 баллов по каждому заданию теста. Для удобства сравнения результатов общая сумма баллов (6 баллов) была разделена на количество вопросов. Поэтому диапазон от 2,1 до 3 оценивался как очень хорошо (высокий), диапазон от 1 до 2 как хорошо (средний), диапазон от 0 до 0,9 как неплохо (низкий), нулевой (0 баллов);

– *закрытые тестовые задания* (альтернативные или выборочные), которые содержат установки на множественный выбор, определение «верно / неверно», выбора подходящего ответа, соотнесение понятия и его определения; данный тип тестовых заданий составил основу *теста 2* и *теста 3* для оценивания когнитивного компонента ИСГ_{МД}; *тест 2* «Сложные аналогии понятий

⁷⁷ Причина репрезентации отрывка на русском языке состояла в том, что не все обучающиеся в достаточной степени владели английским языком, поскольку в экспериментальном обучении принимали участие группы, где английский язык изучался в качестве второго языка.

межкультурного взаимодействия» разработан на основе модификации методики диагностики способностей к обобщению и классификации А. А. Карелина [Карелин, 2005] и нацелена на диагностику умений обобщения и классификации ключевых культуросообразных понятий, связанных с межкультурным диалогом. Обучающимся предлагается на бланке 15 пар слов, отношения между которыми построены на абстрактных связях «Ценность – Культура», «Модель поведения – Коммуникация», «Понимание – Диалог» (например, пара «Индивидуализм – Коллективизм» относится к связи «Ценность – Культура» и т.д.). Для удобства определения уровня владения умениями общения и классификации культуросообразной информации ответы в диапазоне от 11 до 15 определяются в 3 балла (высокий уровень), от 6 до 10 баллов в 2 балла (средний уровень), от 0 до 5 в 1 балл (как низкий уровень). Тест 3 «Выявление существенных культуросообразных признаков информации» представляет собой модифицированную методику диагностики способностей к анализу, обобщению и классификации А. А. Карелина [Карелин, 2005], сфокусированную на диагностику стратегий анализа, обобщения и классификации культуросообразных понятий, связанных с ключевыми понятиями межкультурного диалога. Студентам предлагается бланк с 7 парами слов. В каждом ряду стоит одно ключевое понятие (культура) и далее 5 слов в столбце справа, все слова имеют какое-либо отношение к классификации культур. При этом необходимо подчеркнуть не менее 2 ключевых слов, характеризующих представленную в строке культуру. Для удобства определения уровня владения стратегиями анализа, общения и классификации культуросообразной информации ответы в диапазоне от 11 до 15 определяются в 3 балла (высокий уровень), от 6 до 10 баллов в 2 балла (средний уровень), от 2 до 5 в 1 балл (как низкий уровень), от 0 до 1 в 0 баллов (нулевой уровень). Данные методики представлены в Приложении 3.3.2.

Кроме того, для контроля уровня сформированности когнитивного компонента ИСГ_{МД} необходимо использовать форму *устного опроса (собеседования)* с обсуждением теоретических вопросов соответствующих курсов.

Отметим, что тестирование как универсальное измерительное средство обеспечивает оценку понимания основных культуросообразных понятий, репрезентирующих содержание межкультурного знания (термины, понятия, явления, объекты), служащих основой овладения информационно-познавательными стратегиями. Степень освоения данных знаний может косвенно свидетельствовать о познавательной активности и интересе студента реализовать программу достижения диалогового понимания. Несмотря на явные преимущества, при использовании данной формы контроля затруднено получение данных о поведении индивида, что требует использования других форм оценки освоения студентами компонентов ИСГ_{МД}.

3. *Анализ продуктов культуросообразных практик.* В качестве основы использования данной формы контроля и оценки сформированности ИСГ_{МД} выступают разработанные ранее межкультурные практики: культуросообразное комментирование (2.1.2), практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений (2.1.3), культуросообразное интервью и консультирование (2.2.1 и 2.2.2), практика игрового моделирования (2.2.3), практика анализа и интерпретации культуросообразной информации, в т.ч. визуальной (2.1.1 и 2.3.1), практика полимодальной обработки информации (2.3.2). Данные формы контроля направлены преимущественно на оценку когнитивного, личностного и деятельностного компонента ИСГ_{МД}. Оценивание данных практик проходит на основе разработанных критериев, представленных в Приложении 3.3.3. Приведем пример оценивания практики культуросообразного комментирования (см. табл. 3.3.5, с. 284), в основу которой были положены параметры диалогового понимания (см. табл. 3.3.6, с. 284).

Критерии оценивания практики культуросообразного комментирования

№	Критерий	Характеристика	Показатели
1.	Объективность культуросообразного комментирования	Соответствие культурно-концептуальной картине мира взаимодействующих систем	Наличие в комментарии фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфорем
2.	Субъективность культуросообразного комментирования	Комментарий отражает индивидуальную логику работы с культуросообразной информацией	Использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики принятия диалогового решения	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в комментарии
4.	Доказательность и репрезентативность культуросообразной информации в предложенном комментировании	Достаточное количество культуросообразной информации в комментарии	Пояснение культуросообразных инфорем, относящихся к родной или иной культуре
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в комментировании	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

Таблица 3.3.6

*Параметры диалогового понимания как предмета
информационно-стратегической деятельности студентов*

Параметр	Характеристика параметра
Объективность	Объективность диалогового понимания выражает степень понимания картины мира, ее соответствия реальному миру культуры, культурного сообщества, ценностям и нормам поведения, культуросообразному порядку жизнедеятельности и др.
Репрезентативность	Соответствие культуросообразных смыслов основным характеристикам содержания картины мира во всей своей совокупности
Полнота	Полнота диалогового понимания предполагает максимально возможные варианты согласования взаимодействующих концептуальных картин мира, на основе достаточного объема культуросообразных инфорем, понимания связей и отношений между ними
Точность	Сходство отобранных культуросообразных инфорем реальным значениям, свойствам, характеристиками явлений культуры, отраженных в картине мира
Достоверность	Неискаженность, нейтральность по отношению к взаимодействующим культурным и языковым пространствам
Продуктивность	Функциональность выделенных «диалоговых смыслов» для создания пространства диалогового понимания и смысловой конвергенции взаимодействующих культурно-концептуальных пространств

В общей сложности для каждой практики были разработаны свои критерии оценки, в которых было учтено качество обработки культуросообразной информации (объективность, субъективность, полнота, доказательность, репрезентативность, доступность, сбалансированность и др.) с одновременным вниманием к проявлению информационно-познавательных стратегий (например, *описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в комментарии* (код стратегии СК1, СК2, СК3, СД10, СД11)).

Кроме того, реализация данных практик послужила основой для создания презентаций, написания студентами рефератов, курсовых и дипломных работ, которые также оценивались на основе критериев, связанных с обработкой культуросообразной информации с использованием информационно-познавательных стратегий. В ходе реализации опытно-экспериментальной работы под руководством ее автора были подготовлены курсовые работы и успешно защищены выпускные квалификационные работы бакалавров, а также магистерские диссертации (темы работ представлены на с. 354-355).

4. *Портфолио* как одна из форм контроля имеет в своем основании разработанную практику культуросообразного портфолио (2.3.3), благодаря которой компоненты ИСГ_{мд} оцениваются в комплексе. Основное значение данный инструмент оценки приобретает в курсе «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе», в рамках которого студенты аккумулируют, осмысливают и хранят культуросообразную информацию. В случае использования культуросообразного портфолио рекомендуется применять разработанные критерии оценки, в основе которых находятся качественные показатели культуросообразной информации. Портфолио позволяет также определить изменения уровня владения информационно-познавательными стратегиями, осваиваемых студентами в процессе обучения. Оно представляет своеобразный отчет студента о результатах индивидуальной информационно-стратегической деятельности, рефлексивной оценки и об определении перспективы дальнейшего саморазвития. Поскольку культуросообразное портфолио использовалось только в рамках спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэт-

ническом регионе», данный инструмент не вошел в общую систему оценки эффективности методической системы ИЯИСПМД. В таблице 3.3.7 приведены критерии и показатели оценивания культуросообразного портфолио.

Таблица 3.3.7

Критерии и показатели оценивания практики культуросообразного портфолио

№	Критерий	Характеристика	Показатели
1.	Объективность / субъективность культуросообразной информации	<i>Объективность:</i> соответствие культуросообразной информации содержанию культурно-концептуальной картины мира	Описание культуросообразной информации в проекции культурно-концептуальной картины мира
		<i>Субъективность:</i> различные способы презентации культуросообразной информации	Использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации
2.	Репрезентативность культуросообразной информации	Соответствие выделенных характеристик культуросообразной информации содержанию культуры во всем своем многообразии	Выделение ключевых, концептуальных, предметных понятий культурно-концептуальной картины мира, обобщение культуросообразной информации и ее комментариев
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения характеристик взаимодействующих культур	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в межкультурном диалоге
4.	Достоверность используемой культуросообразной информации	Не искаженность, нейтральность и возможность проверки культуросообразной информации	Предоставление конкретных примеров культуросообразных явлений или объектов, исторических событий и т.д.
5.	Кумулятивность культуросообразной информации	Накопленная культуросообразная информация используется в текстовых и дискурсивных практиках	Определение перспективы использования культуросообразной информации

5. *Анализ результатов диалогового согласования родной и иной культуры* является логическим итогом оценивания деятельностного компонента ИСГ_{мд} (стратегии СД10, СД11, СД12), в ходе выполнения которого студентам необходимо провести межкультурно направленное наблюдение, исследование и объяснение диалогового смыслового комплекса. Данный инструмент используется для определения деятельностного компонента ИСГ_{мд}, критериями оценки которого служат разработанные нами показатели (Приложение 3.3.3, п. 1.10).

Кроме того, автором исследования были разработаны специальные методики оценивания каждого компонента ИСГ_{МД}, что позволило провести их адекватную оценку в экспериментальных и контрольных группах в ходе опытно-экспериментальной работы (Приложение 3.3.2). Предлагаемые формы контроля и инструменты оценки компонентов ИСГ_{МД} апробированы в рамках реализации образовательных программ бакалавриата «Мультилингвальное обучение» (направление подготовки «Филология»), «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации» (направление подготовки «Лингвистика»), магистратуры «Дидактика межкультурной коммуникации», «Сопоставительное исследование языков и культур» (направление подготовки «Лингвистика», «Филология», «Педагогическое образование») в Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета и Глазовского государственного инженерно-педагогического университета. Данные инструменты позволяют определить результаты индивидуальной траектории развития у студента ИСГ_{МД} и в случае необходимости проводить необходимую корректировку процесса обучения. Предложенные инструменты являются динамичными, легко модифицируются сообразно изменениям условий разворачивания информационно-познавательного взаимодействия студента с поликультурным информационным пространством, могут быть использованы на разных уровнях анализа качества методической системы.

Таким образом, система контроля и оценки результатов образовательной деятельности, направленной на формирование ИСГ_{МД}, встраивалась в формальную структуру текущего и промежуточного контроля учебных дисциплин, образующих содержательное ядро процесса формирования предмета исследования, и способствовала достижению объективных, заранее спрогнозированных результатов образовательной деятельности, которые фиксировались в количественном измерении. Высокий или продвинутый уровень обозначен нами как УПд, средний или базовый уровень обозначен как УБ, ниже среднего или пороговый уровень как УПр, низкий как УН. Более подробно система оценивания ИСГ_{МД} описана далее в главе 4.

В заключение обобщенно представим приемы контроля и оценки результатов формирования ИСГ_{МД} в виде таблицы (см. табл. 3.3.8).

Таблица 3.3.8

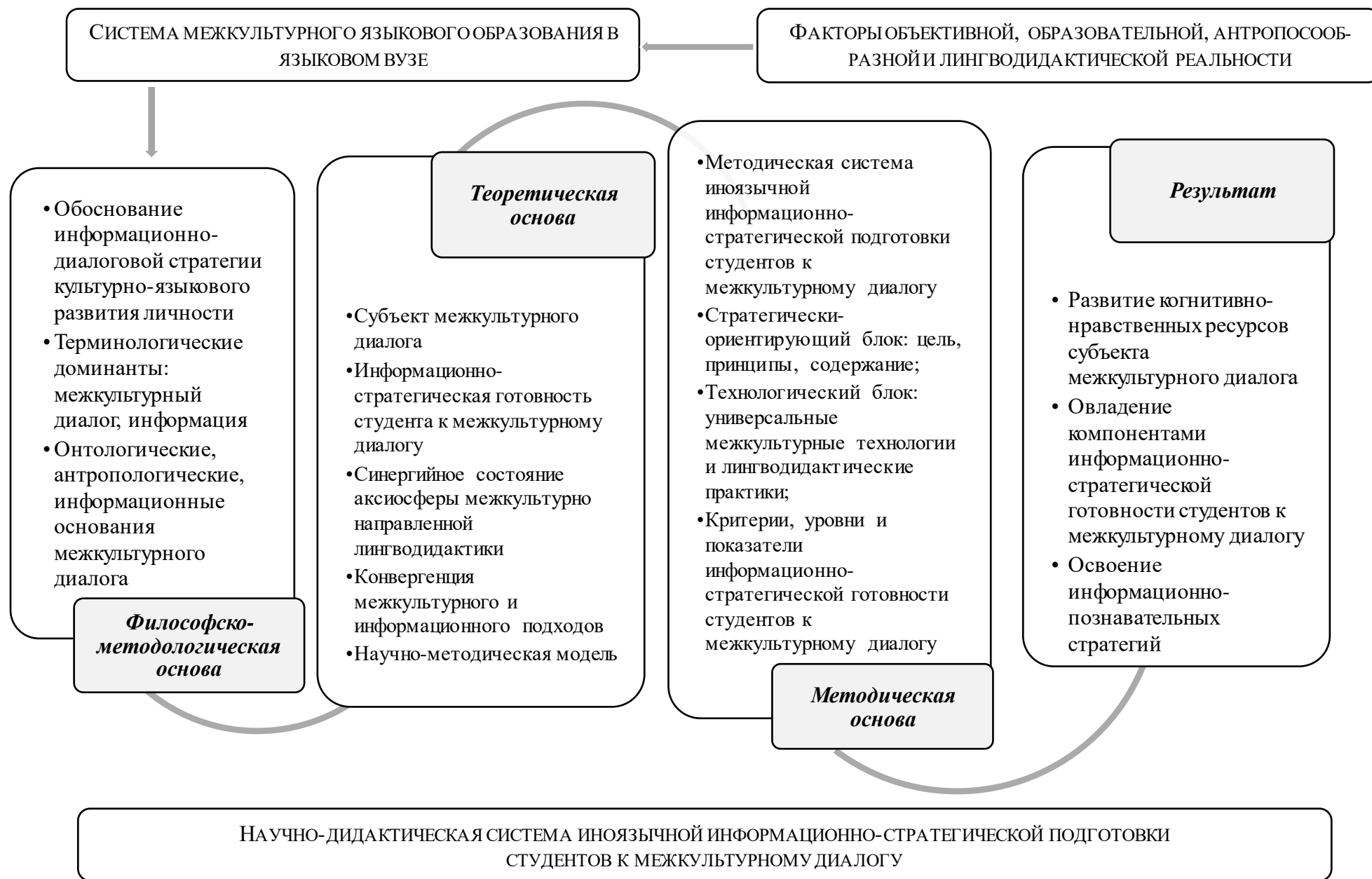
Характеристика способов контроля и оценки ИСГ_{МД}

Компонент ИСГ	Способы контроля и оценки	
	Количественный	Качественный
Мотивационный	Анкета-самооценки	2.3.1. Культуросообразная визуальная грамотность (СМ2)
	Тест 1 (СМ1)	2.3.2. Полимодальная обработка информации (СМ3)
Когнитивный	Анкета-самооценки	2.1.1. Культуросообразный анализ и интерпретация (СК6)
	Тест 2 «Сложные аналогии» (СК4)	
	Тест 3 «Выявление существенных признаков» (СК5)	
Личностный	Анкета-самооценка	2.1.2. Культуросообразное комментирование (СЛ7)
		2.1.3. Преодоление ситуаций межкультурных затруднений (СЛ8)
		2.2.1. Межкультурное интервьюирование (СЛ9)
Деятельностный	Анкета-самооценки	2.2.2. Межкультурное консультирование (СД10)
		2.2.3. Межкультурное игровое моделирование (СД11)
		2.1.3. Преодоление ситуаций межкультурных затруднений с последующим созданием диалогового смыслообразования (СД12) (Методика 4, Приложение 3.3.2)

Специально созданная система оценки и контроля компонентов ИСГ_{МД} предполагает несколько направлений определения количественного (функционального) и качественного уровня освоения обучающимися а) деятельности по поиску и обработке культуросообразной информации, интенционально обусловленной конструированием диалогового понимания между родной и иной культурой; б) реализации информационно-познавательных стратегий в ходе достижения и реализации диалоговых смыслов; в) развития личностных установок в достижении диалоговой конвенциональности культурно-концептуальных систем родной и иной культуры.

Таким образом, если опираться на проведенный анализ философско-методологической ситуации развития межкультурного и иноязычного образо-

вания в эпоху информационного мироустройства и теоретического контекста (само)развития субъекта МД в ходе реализации его когнитивно-нравственных ресурсов в ситуации информационного моделирования межкультурного диалога, позволившего сформировать научно-методическую модель искомой системы и ее (подготовки) методическую систему, представляется возможным дать следующее определение *научно-дидактической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки к межкультурному диалогу студентов языкового вуза* – это целенаправленный процесс становления субъекта межкультурного диалога в ходе формирования его ключевого качества – информационно-стратегической готовности к межкультурному диалогу на основе создания концептуальных основ (философско-методологических, теоретических и методических), обеспечивающих системность реализации данного процесса в языковом вузе. В обобщенном виде систему ИЯИСПМД представим в виде рисунка 3.3.1 (с.290).



ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Реализация концептуальных основ формирования ИСГ_{МД} ставит проблему разработки и внедрения методической системы, которая способна качественно дополнить существующие межкультурно направленные системы обучения за счет включения информационных и одновременно субъектно-ориентированных констант достижения межкультурного диалога, непосредственно связанных с созданием условий для раскрытия и развития когнитивно-нравственных ресурсов личности с ориентацией на паритетное взаимодействие родной и изучаемой культуры.

Представлена характеристика методической системы ИЯИСПМД. Формирующими элементами настоящей методической системы выступают научно-обоснованные, иерархически выстроенные взаимосвязанные лингводидактические элементы: цель, содержание, принципы, средства, формы, лингводидактические практики (как технологически оправдавшие себя и подтвердившие свою результативность приемы) обучения, задания (как инициальные конструкты упражнений) и инструменты (оценочные средства) контроля планируемых результатов подготовки студентов. Данные элементы были рассмотрены в рамках двух взаимосвязанных блоков: *стратегически-ориентирующего* и *технологического*.

1. Характеристика стратегически-ориентирующего уровня методической системы ИЯИСПМД представлена на трех взаимосвязанных уровнях:

а) уровень целостной результативно-целевой основы как общее представление содержания цели искомой методической системы (мотивационная, когнитивная, личностная и деятельностная составляющая), определяющей формирование необходимых для достижения межкультурного диалога личностных инструментальных новообразований (стратегий, знаний, умений, навыков, личных качеств и пр.);

б) уровень лингводидактического пространства, в основе которого находится интегративный базис дидактического согласования содержания учебных

дисциплин с учебной дисциплиной «Иностранный язык» в языковом вузе в их направленности на формирование ИСГ_{МД} в ходе организации дидактического пространства равноправно взаимодействующих языков и культур. Представлены основные требования к дидактической организации содержания процесса формирования ИСГ_{МД} на уровне учебных предметов в рамках образовательных областей «Филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование»;

в) уровень культуросообразного учебного материала, составляющий предметно-содержательную основу информационно-стратегической деятельности личности, когда происходит освоение компонентов ИСГ_{МД}; для отбора содержания учебного материала обоснованы такие критерии, как культуросообразная ценность, ориентация на современную поликультурную и многоязычную действительность, культуросообразная дифференциация, тематическая организация и форма предъявления культуросообразного материала, функциональность, надежность и объективность культуросообразного материала; определены требования и условия реализации культуросообразного учебного материала в процессе формирования ИСГ_{МД}.

2. Принципы методической системы ИЯИСПМД представлены тремя группами: а) уточненные в связи со спецификой формирования искомого качества общедидактические принципы; б) принципы межкультурного языкового образования; в) группа специальных принципов, отражающих специфику организации образовательной деятельности, обеспечивающей овладение студентами информационно-познавательными стратегиями достижения межкультурного диалога. К последней группе принципов мы отнесли принцип сбалансированной культуросообразной и языковой вариативности в индивидуальном образовательном пространстве студента; принцип лингводидактического консенсуса (диалогизации) концептуального ядра содержания учебных дисциплин вокруг конструкта «диалоговое понимание»; принцип антропосоздающего и культуросоздающего моделирования диалоговой учебной деятельности студентов.

3. При рассмотрении методов и приемов, обеспечивающих достижение цели и реализацию принципов разрабатываемой технологии, мы определяем

две группы «технологического» обеспечения: универсальные методы межкультурного языкового образования и лингводидактические практики как новые лингводидактические инструменты (само)развития компонентов ИСГ_{мд}. К первой группе относятся межкультурная дискуссия; межкультурный проект; межкультурный тренинг; межкультурная драматизация и ролевые игры. Вторая группа представлена тремя видами лингводидактических практик: межкультурные исследовательские практики (практика анализа и интерпретации культуросообразной информации на основе текста моно- или межкультурной направленности; практика культуросообразного комментирования; практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений); межкультурные диалоговые практики (практика межкультурного интервьюирования; практика межкультурного консультирования; практика игрового моделирования информационно-познавательной деятельности «Межкультурный (Веб)квест»); межкультурно-созидающие практики (практика визуальной межкультурной грамотности; практика полимодальной обработки межкультурной информации; рефлексивная практика «Межкультурное портфолио»).

При реализации данных технологий мы выделили ряд особенностей: а) некоторые технологии направлены на освоение алгоритма обработки культуросообразной информации, что предполагает формирование информационной платформы диалогового согласования родной и изучаемой культуры (межкультурная дискуссия, межкультурная драматизация, ролевые игры, межкультурный проект, практика полимодальной обработки межкультурной информации, межкультурное интервьюирование); б) другие технологии нацелены на освоение навыков созидания диалоговых смыслов и формирования диалогового понимания (межкультурный тренинг; практика анализа и интерпретации культуросообразной информации на основе текста моно- или межкультурной направленности; практика культуросообразного комментирования, практика визуальной межкультурной грамотности; практика полимодальной обработки межкультурной информации); в) отдельные технологии предусматривают освоение студентами стратегий объяснения допустимых способов диалогового согласо-

вания культурно-концептуальных и языковых систем родной и изучаемой культуры (межкультурное консультирование, практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений); д) некоторые практики могут соотноситься с различными этапами достижения межкультурного диалога и поэтому использоваться как интегративные практики освоения студентами информационно-познавательных стратегий.

Представленные лингводидактические практики усилены в своей процессуальной нацеленности на формирование ИСГ_{мд} за счет разработки информационных диалогово-конструирующих заданий, отражающих последовательность достижения межкультурного диалога в информационной среде межкультурного взаимодействия (информационно-поисковые, информационно-познавательные, информационно-рефлексивные, информационно-конструирующие и информационно-медиативные задания).

4. Содержание контролирующего компонента методической системы с учетом направленности на определение уровня сформированности ИСГ_{мд} представляет собой сочетание «количественных» (объективно измеряемых методов оценки) и «качественных» (фиксирующих субъективные новообразования студентов) форм контроля. Количественные формы контроля предусматривают использование измерительных материалов (специально разработанной анкеты-самоопросника, модифицированных тестов). Качественные формы контроля предполагают оценку продуктов лингводидактических практик согласно разработанным критериям, посредством которых определяется качество личностных новообразований студентов (полиmodalная обработка информации, культуросообразное комментирование, культуросообразный визуальный анализ и интерпретация и пр.). Предлагаемые формы контроля определяют уровень сформированности каждого компонента ИСГ_{мд}.

ГЛАВА 4.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПОГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

Цель настоящей главы заключается в описании организации, хода и результатов экспериментального обучения по реализации методической системы ИЯИСПМД. Достижение поставленной цели предполагает последовательное изложение целевых установок проведения экспериментального обучения, принципов его организации на уровне бакалавриата и магистратуры с последующей характеристикой хода и описанием результатов опытно-экспериментальной работы в рамках данных ступеней обучения в языковых институциональных формах вузов – площадок опытно-экспериментального обучения. В заключении планируется провести обобщение достигнутых результатов экспериментального обучения, определить уровень научной обоснованности гипотезы настоящего исследования в соотношении с полученными результатами.

4.1. Обоснование и организация опытно-экспериментального обучения

Обобщение работ отечественных ученых по проблемам организации экспериментального обучения (В. П. Беспалько, В. В. Загвязинский, В. В. Краевский, А. И. Новиков, Д. А. Новиков и др.) позволило выстроить систему опытно-экспериментального обучения в рамках реализации концептуальных основ формирования ИСГ_{мд} и разработанной методической системы в вузах Удмуртской Республики: в ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (далее – УдГУ) в Институте языка и литературы; в ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет» (далее – ГИПУ) на факультете иностранных языков. Кроме того, в качестве площадок апробации

учебно-методического материала как части методической системы ИЯИСПМД послужили ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный аграрный университет» (кафедра иностранных языков), ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет» (кафедра теории и практики перевода), ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет» (кафедра теории и практики иностранных языков и лингводидактики) и ФГБОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет» (кафедра немецкой и французской филологии).

Общее количество участников опытно-экспериментального обучения (далее – ОЭО) составило 994 человека. Далее представлены данные по участникам ОЭО в зависимости от их учебно-профессионального статуса (см. табл. 4.1.1).

Таблица 4.1.1

Характеристика участников ОЭО

<i>Категория</i>	<i>Объем участников</i>
Студенты	964
Преподаватели	27
Эксперты	3
<i>Всего</i>	<i>994</i>

Основной площадкой ОЭО явился Институт языка и литературы УдГУ, преподаватели и студенты которого вошли в экспериментальную и контрольную группы обучения. Задействованных в обучении студентов с использованием элементов методической системы мы будем рассматривать в качестве экспериментальной группы (ЭГ, всего 356 чел.). Параллельно была сформирована контрольная группа (КГ) студентов (всего 340 чел.), в которой проводилось измерение уровня сформированности компонентов ИСГ_{МД} без внедрения элементов разработанной автором исследования методической системы. В следующей таблице представлена институциональная принадлежность участников настоящего ОЭО (см. табл. 4.1.2, с. 296-297).

Таблица 4.1.2

Институциональная принадлежность студентов – участников ОЭО

<i>Категория</i>	<i>Преподаватели</i>	<i>Студенты</i>
УдГУ, Институт языка и литературы	12	654

ГИПУ, кафедра иностранных языков и удмуртской филологии	3	42
УдГУ, Центр дополнительного образования ИЯЛ	2	44
УдГУ, Институт удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики	3	34
УдГАУ, кафедра иностранных языков	4	143
КФУ, кафедра теории и практики перевода	1	15
САФУ, кафедра немецкой и французской филологии	1	16
НГПУ им. К. Минина, кафедра теории и практики иностранных языков и лингводидактики	1	16
<i>Всего</i>	<i>27</i>	<i>964</i>

Содержательная структура опытно-экспериментальной работы по реализации методической системы ИЯИСПМД предполагала организацию деятельности исследователя на следующих этапах: 1) организационно-методический этап; 2) опытно-экспериментальный этап; 3) рефлексивно-обобщающий этап; 4) этап внедрения методической системы (см. табл. 4.1.3).

Таблица 4.1.3

Этапы опытно-экспериментальной работы по реализации методической системы ИЯИСПМД

<i>№</i>	<i>Этапы эксперимента</i>	<i>Количество участников</i>	<i>Сроки организации и проведения</i>
1.	Организационно-методический этап	4 преподавателя и 114 студента	2007-2011 уч. г.
2.	Опытно-экспериментальный этап	12 преподавателей и 696 студентов	2011-2022 уч. гг.
3.	Рефлексивно-обобщающий этап	2 преподавателя и 12 студентов	2015-2022 уч. г.
4.	Этап внедрения	13 преподавателей и 268 студентов	2020-2022 уч. гг.

При организации ОЭР мы руководствовались следующими принципами проведения педагогического эксперимента: обеспечение единства теории и практики (нацеленность ОЭО на реализацию концептуальных основ формирования ИСГ_{мд}), объективность в оценке полученных результатов исследования (привлечение в процесс оценки студентов и преподавателей других вузов),

комплексный подход к реализации сконструированной методической системы в образовательном процессе вузов.

1. Организационно-методический этап включал:

– определение цели, задачи (распределены по этапам планирования настоящего ОЭО) и гипотезы опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР), создание развернутой экспериментально-обучающей программы по реализации методической системы ИЯИСПМД по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры «Зарубежная филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование», включающей выбор методов ЭО;

– разработку критериев и показателей информационно-познавательных стратегий как инструментов оценивания уровней ИСГ_{МД}, а также методов диагностирования ИСГ_{МД}, включающих отбор и организацию методов диагностической оценки и итогового контроля уровня сформированности искомого качества;

– анализ учебно-методического обеспечения, анкетирование студентов по выбранным направлениям подготовки с целью определения трудностей работы с культуросообразной информацией, в котором принимали участие студенты УдГУ (114 чел.), экспериментально-направленные наблюдения и беседы с преподавателями и студентами данного вуза;

– отбор контингента участников ЭГ и КГ;

– разработку научно-методического обеспечения, проектирование технологии формирования ИСГ_{МД}, комплекса информационных диалогово-конструирующих заданий и подбор учебно-методических материалов.

2. Опытно-экспериментальный этап предполагал:

– подготовку методического обеспечения (методические материалы для проведения занятий, анкеты, опросные листы, листы критериальной оценки компонентов ИСГ_{МД} на основе реализации разработанной технологии и типологии информационных диалогово-конструирующих заданий);

– внедрение элементов методической системы ИЯИСПМД в практику обучения студентов языковых вузов (УдГУ и ГИПУ), включающих:

а) для бакалавриата: целеобусловленную модификацию курса по ИЯ совместно с преподавателями, работавшими с разными группами студентов и в разных вузах, созданный спецкурс по выбору «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе» (курс проводился с 2007 г. по 2016 г.);

б) для магистратуры: курсы «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе», «Технология межкультурного образования и воспитания», «Методика преподавания немецкого как второго», «Программные требования и планирование урока».

3. *Рефлексивно-обобщающий этап* заключался в обработке данных экспериментального обучения, анализе и интерпретации полученных результатов, в оценке влияния разработанных концептуальных оснований, реализованных в методической системе формирования ИСГ_{МД}, в технологии обучения и типологии заданий, в корректировке теоретического аппарата исследования и доработке содержания методической системы ИЯИСПМД. Данный этап позволил скорректировать некоторые лингводидактические практики в плане их направленности на формирование отдельных компонентов ИСГ_{МД}, адаптации к диагностируемому уровню данных компонентов.

4. *Внедренческий этап* разработанной методической системы заключался в распространении научно-методического обеспечения методической системы в высших учебных заведениях Удмуртской Республики, приобретения опыта реализации научно-методического обеспечения формирования ИСГ_{МД} другими преподавателями вузов ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный аграрный университет» (143 чел.), ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» (15 чел.), ФГАОУ ВО «Северный арктический федеральный университет» (16 чел.), ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (16 чел.).

Экспериментальное обучение, которое носило *естественный* (реализуемый в условиях непосредственного учебного процесса), *продолженный* (с 2011 по 2022 уч. гг.), *открытый* (в ходе осуществления ОЭО вносились дидактически целесообразные корректировки) характер, проводилось автором иссле-

дования с привлечением к участию других преподавателей. Следует отметить, что на основном этапе ОЭО в нем участвовали студенты языковых специальностей, затем на этапе внедрения были привлечены студенты неязыковых специальностей, изучающих иностранный язык. Это было обосновано, во-первых, универсальностью информационных процессов, необходимых для достижения межкультурного диалога, независимо от направления подготовки, во-вторых, важностью информационно-стратегической готовности студентов, участвующих в программах международных обменов и стажировок как языковых, так и неязыковых вузов. Перейдем к последовательному описанию этапов ОЭО по реализации методической системы ИЯИСПМД.

1. Организационно-методический этап. Цель опытно-экспериментального обучения состояла в проверке эффективности разработанной методической системы ИЯИСПМД в совокупности своих стратегически-ориентирующего и технологического компонентов и основанной на разработанных концептуальных положениях данного процесса. *Гипотеза* опытно-экспериментального обучения, соответствующая общей гипотезе исследования, нацелена на выявление уровня эффективности методической системы ИЯИСПМД при обеспечении следующих условий:

- целевой направленности обучения студентов на формирование компонентов ИСГ_{МД} в совокупности с информационно-познавательными стратегиями;
- культуросообразного конструирования содержания поликультурной образовательной среды вуза, образовательной деятельности студентов и преподавателей, а также учебного материала, при котором учитываются принципы сбалансированной культуросообразной и языковой вариативности в индивидуальном образовательном пространстве студента, лингводидактического диалогического консенсуса концептуального ядра содержания учебных дисциплин, а также учитывается специфика овладения и реализации студентами информационно-познавательных стратегий;
- наличие научно-обоснованного процессуального компонента указанной методической системы в совокупности с технологическим блоком, представлен-

ным межкультурно направленными образовательными технологиями и лингводидактическими практиками, информационными диалогово-конструирующими заданиями, и с контрольно-диагностическим компонентом, предполагающим количественное и качественное оценивание компонентов ИСГ_{МД}.

Данная гипотеза будет подтверждена, если:

- содержание компонентов методической системы ИЯИСПМД (принципов, содержания учебно-методического обеспечения, лингводидактических практик) валидно и соответствует динамическому развитию компонентов ИСГ_{МД} в совокупности с информационно-познавательными стратегиями;

- достоверно доказана статистическая неразличимость достаточного количества участников ОЭО в КГ и ЭГ;

- производится входящая, промежуточная и итоговая фиксация результатов ОЭО с целью сопоставления полученных результатов, направленных на необходимую корректировку хода исследования;

- итоги проведения ОЭР демонстрируют статистически подтвержденную положительную динамику в формировании компонентов ИСГ_{МД} и повышении уровня владения информационно-познавательными стратегиями.

На первом этапе ОЭО были разработаны показатели критериев ИСГ_{МД} (см. п. 3.3), обеспечивающие возможность проверки выдвинутых в данном исследовании теоретических положений с помощью эмпирических данных, фиксирующих степень развития формируемого качества (см. табл. 4.1.4, с. 301-304).

Таблица 4.1.4

Показатели и уровни сформированности ИСГ_{МД}

<i>Компонент</i>	<i>Показатель</i>	<i>Уровни сформированности</i>
<i>Мотивационный</i>	<i>1.1. Узнает в общем потоке информации культуросообразные единицы и объекты родной и / или изучаемой культуры</i>	3 балла - студент активно проявляет интерес к культуросообразной информации о странах изучаемого языка; 2 балла - студент проявляет интерес к культуросообразной информации о странах изучаемого языка; 1 балл - студент не всегда проявляет интерес к культуросообразной информации о странах изучаемого языка; 0 баллов - студент не проявляет интерес к культуросообразной информации о странах изучаемого языка.

	<p><i>1.2. Определяет местонахождение конкретных элементов культуросообразной информации родной и /или изучаемой культуры</i></p>	<p>3 балла - студент самостоятельно определяет культуросообразную информацию, выделяя наиболее значимую информацию, а также несоответствия на уровне культуросообразных реалий, концептов, ценностей;</p> <p>2 балла - студент определяет после некоторого обдумывания культуросообразную информацию, в целом умеет выявлять наиболее значимую информацию, а также несоответствия на уровне культуросообразных реалий, концептов, ценностей;</p> <p>1 балл - студент иногда (спонтанно) проявляет активность в выделении культуросообразной информации, в большинстве случаев ошибочно выделяет культуросообразные опоры;</p> <p>0 баллов - студент не выделяет культуросообразную информацию, ошибочно выделяет культуросообразные опоры.</p>
	<p><i>1.3. Выделяет культуросообразные признаки в языковых явлениях, единицах или объектах</i></p>	<p>3 балла - студент выявляет культуросообразные признаки языковых явлений и объектов в коммуникативно-текстовых практиках;</p> <p>2 балла - студент затрудняется выделять культуросообразные признаки в языковых явлениях и объектах в коммуникативно-текстовых практиках;</p> <p>1 балл - студент в большинстве случаев случайно и ошибочно выделяет культуросообразные признаки в языковых явлениях и объектах в коммуникативно-текстовых практиках;</p> <p>0 баллов - студент не выделяет культуросообразные признаки в языковых явлениях и объектах в коммуникативно-текстовых практиках.</p>
Когнитивный	<p><i>2.1. Определяет в культуросообразных инфоремах универсальные и специфические характеристики концептуальной картины мира родной и иной культуры</i></p>	<p>3 балла - студент знает универсальные культурно-концептуальные категории, умеет выстраивать общую иерархию ценностей, выделяет специфические культурно-концептуальные категории родной и иноязычной культуры;</p> <p>2 балла - студент обладает общими знаниями о универсальных и специфических культурно-концептуальных категориях, но не всегда понимает их значение; в целом умеет выстраивать иерархию ценностей родной и иноязычной культуры;</p> <p>1 балл - студент затрудняется в выделении универсальных и специфических культурно-концептуальных категорий, не понимает их значение; затрудняется в выстраивании иерархии ценностей родной и иноязычной культуры (либо выстраивает, но только иноязычной культуры);</p> <p>0 баллов - студент не выделяет универсальные и специфические культурно-концептуальные категории, не понимает их значение; не умеет выстраивать иерархию ценностей ни родной, ни иноязычной культуры.</p>
	<p><i>2.2. Сравнивает и группирует культуросообразные инфорефы родной и иной культуры; интерпретирует культуросообразную информацию в диалоговой проекции: инфорефу иной культуры с точки зрения родной культуры и наоборот; обеспечивает сбалансированность культуросообразной информации в ходе ее дополнения и уточнения (привлечение дополнительных культуросообразной информации, приведение примеров для выделенных категорий, перефразирование и изменение стиля изложения культуросообразной информации)</i></p>	<p>3 балла - студент самостоятельно сравнивает и группирует культуросообразную информацию, объясняет ее в диалоговой проекции, обеспечивает сбалансированность культуросообразной информации;</p> <p>2 балла - студент может сравнивать и группировать культуросообразную информацию, затрудняется в объяснении диалоговой проекции, может уточнить культуросообразную информацию;</p> <p>1 балл - студент прибегает к помощи студентов или преподавателя при сравнении и группировке культуросообразной информации, не всегда корректно объясняет культуросообразный смысл информации, не обеспечивает самостоятельно сбалансированность культуросообразной информации;</p> <p>0 баллов - студент не сравнивает культуросообразную информацию, не объясняет культуросообразный смысл информации, не обеспечивает сбалансированность культуросообразной информации.</p>

	<p>2.3. <i>Оценивает</i> диалоговый потенциал культуросообразной информации с учетом всей совокупности выделенных свойств и смысловых взаимосвязей; <i>объясняет</i> логику согласования культурно-концептуальных картин мира; <i>составляет</i> программу достижения диалогового понимания между взаимодействующими культурами</p>	<p>3 балла - студент самостоятельно оценивает диалоговый потенциал культуросообразной информации и может объяснить логику диалогового согласования взаимодействующих культур, предлагает программу достижения диалогового понимания между ними; 2 балла - студент частично выделяет диалоговый потенциал культуросообразной информации, но затрудняется в выстраивании логики диалогового согласования взаимодействующих культур и составлении программы достижения диалогового понимания между ними; 1 балл - студент прибегает к помощи студентов или преподавателя при выделении диалогового потенциала культуросообразной информации, не может самостоятельно выстроить логику диалогового согласования взаимодействующих культур, спонтанно и ошибочно составляет программу достижения диалогового понимания между ними; 0 баллов - студент не определяет диалоговый потенциал культуросообразной информации, не выстраивает логику диалогового согласования родной и иноязычной культур, не составляет программу достижения диалогового понимания между ними.</p>
Личностный	<p>3.1. <i>Демонстрирует</i> чувствительность к различным точкам зрения; <i>определяет</i> ограничения родной культурно-концептуальной картины мира и одновременно возможности картины мира инофона на пути достижения диалогового понимания; <i>распознает</i> трудности диалогового понимания между взаимодействующими культурно-концептуальными картинами мира</p>	<p>3 балла - студент самостоятельно определяет противоречия между разными ценностными ориентирами; умеет соотносить систему родной культуры с системой взглядов неродной / изучаемой культуры, находит ограничения в достижении диалогового понимания; 2 балла - в целом демонстрирует умение определять противоречия между разными ценностными ориентирами; соотносит систему родной культуры с системой взглядов неродной / изучаемой культуры, но не находит ограничения в достижении диалогового понимания; 1 балл - студент с помощью студентов или преподавателя определяет противоречия между разными ценностными ориентирами; затрудняется в определении ограничений при достижении диалогового понимания; 0 баллов - студент не определяет противоречия между разными ценностными ориентирами; не определяет ограничения при достижении диалогового понимания.</p>
	<p>3.2. <i>Формирует</i> индивидуальные представления о согласовании смысловых пространств взаимодействующих культур на основе общечеловеческих ценностей; <i>проявляет</i> толерантность к вербальным и невербальным инфоремам другой культуры; <i>целенаправленно</i> изучает различные точки зрения с целью развития способов достижения диалогового понимания и путей преодоления культурно-обусловленных трудностей</p>	<p>3 балла - у студента развито толерантное отношение к проявлениям «инаковости» в процессе взаимодействия с родной и иной культурно-концептуальной картиной мира, достаточно критично относится к своему мнению и уважает собеседника; 2 балла - студент иногда проявляет резкость в отстаивании своей позиции, хотя безусловно проявляет толерантность в процессе взаимодействия с родной и иной культурно-концептуальной картиной мира, и может корректно вести межкультурный диалог; 1 балл - студент занимает одностороннюю позицию во взаимодействии с иной системой ценностей, односторонен в оценке людей, думающих иначе, затрудняется в понимании других точек зрения; 0 баллов - студент игнорирует позиции взаимодействующих культур, непреклонен с людьми, которые думают иначе, не принимает другие точки зрения.</p>
	<p>3.3. <i>Осуществляет</i> критическую (само)оценку смыслового пространства культуросообразной информации; <i>определяет</i> результаты межкультурного взаимодействия и возникшие культурно-обусловленные трудности; <i>предла-</i></p>	<p>3 балла - студент критически оценивает диалоговый потенциал взаимодействующих картин мира, фиксирует «диалоговые» и «не-диалоговые» результаты межкультурного взаимодействия, самостоятельно предлагает способы решения межкультурных затруднений; 2 балла - студент частично оценивает диалоговый потенциал взаимодействующих картин мира, фиксирует «диалоговые» или «не-диалоговые» результаты межкультурного взаимодействия, затрудняется в определении способов решения межкультурных затруднений; 1 балл - студент затрудняется в оценке диалогового потенциала взаимодействующих картин мира, затрудняется в фиксации результатов межкультурного взаимодействия и определения способов решения межкультурных затруднений;</p>

	<i>гает</i> способы преодоления межкультурных затруднений	0 баллов - студент не способен оценить диалоговый потенциал взаимодействующих картин мира, не определяет результаты межкультурного взаимодействия и способы решения межкультурных затруднений.
Деятельностный	<i>4.1. Осуществляет</i> межкультурное наблюдение в ситуации взаимодействия с информационным пространством	3 балла - студент самостоятельно выделяет культуросообразную информацию различной степени структурированности и сложности, представленную в различных форматах; передает различными способами ее смысл, включая ИКТ, в различных цифровых, виртуальных, сетевых пространствах; 2 балла - студент частично выделяет культуросообразную информацию различной степени структурированности и сложности, представленную в различных форматах; передает различными способами ее смысл, включая ИКТ, в различных цифровых, виртуальных, сетевых пространствах; 1 балл - студент затрудняется в выделении культуросообразной информации различной степени структурированности и сложности, представленную в различных форматах; затрудняется в объяснении ее смысла; 0 баллов - студент не выделяет культуросообразную информацию различной степени структурированности и сложности, представленную в различных форматах; не объясняет ее смысл.
	<i>4.2. Проводит</i> межкультурно направленное исследование	3 балла - студент самостоятельно использует различные способы получения и исследования культуросообразной информации, составляет алгоритм достижения диалогового понимания, самостоятельно определяет межкультурные затруднения и предлагает способы их решения; 2 балла - студент частично владеет различными способами получения и исследования культуросообразной информации, использует алгоритм достижения диалогового понимания, частично определяет межкультурные затруднения, предлагая способы их решения; 1 балл - студент испытывает трудности в получении культуросообразной информации, в использовании алгоритма достижения диалогового понимания, затрудняется в определении межкультурных затруднений, не предлагает способы их решения; 0 баллов - студент не находит и не обрабатывает культуросообразную информацию, не использует алгоритм достижения диалогового понимания, не определяет межкультурные затруднения и не предлагает способы их решения.
	<i>4.3. Согласует</i> взаимодействующие культуры в допустимой мере	3 балла - студент демонстрирует умение самостоятельно согласовывать культурно-концептуальные картины мира родной и иноязычной культур в пространстве коммуникативно-текстовых практик, комбинирует возможности культуросообразной информации для преодоления межкультурных затруднений, самостоятельно использует различные речевые жанры для достижения диалогового понимания; 2 балла - студент демонстрирует умение согласовывать культурно-концептуальные картины мира родной и иноязычной культур в пространстве коммуникативно-текстовых практик, частично комбинирует возможности культуросообразной информации для преодоления межкультурных затруднений, использует различные речевые жанры для достижения диалогового понимания; 1 балл - студент затрудняется в согласовании культурно-концептуальных картин мира в пространстве коммуникативно-текстовых практик, затрудняется в комбинировании культуросообразной информации для преодоления межкультурных затруднений, ограниченно использует речевые жанры для достижения диалогового понимания; 0 баллов - студент не согласует культурно-концептуальные картины мира родной и иноязычной культуры в пространстве коммуникативно-текстовых практик, не использует культуросообразную информацию для преодоления межкультурных затруднений, не применяет речевые жанры для достижения диалогового понимания.

На организационно-методическом этапе был последовательно осуществлен анализ ФГОС ВО 3, 3+ и 3++ по направлениям подготовки 45.04.01 «Фило-

логия», 45.04.02 «Лингвистика», 44.01.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) и соответствующих данным направлениям подготовки ФГОС ВО для магистратуры. Такой анализ позволил выделить ряд требований к современному специалисту в сфере осуществления информационно-стратегической деятельности в качестве *«языковой личности, принадлежащей к различным лингвокультурным сообществам»* («Филология»), *«посредника в сфере межкультурной коммуникации»* («Лингвистика») и личности, владеющей универсальной компетенцией межкультурного взаимодействия («Педагогическое образование»). Поскольку ОЭР проводилась на протяжении нескольких лет, в течение которых ФГОС ВО корректировался трижды, мы сочли оптимальным выделить сквозных характеристик, описывающих содержание компетенций, связанных с компонентами ИСГ_{МД}. Последовательное обобщение результатов анализа различных поколений ФГОС ВО по данным направлениям подготовки позволило сформировать представление о требуемых параметрах владения информационно-познавательными стратегиями в проекции стратегически-ориентирующего блока методической системы ИЯИСПМД.

Вместе с тем анализ учебно-методического обеспечения обучения иностранному языку в УдГУ, ГИПУ показал несоответствия его содержания процессу формирования компонентов искомого качества, недостаточной нацеленности на развитие информационно-познавательных стратегий достижения диалогового понимания в ходе межкультурного взаимодействия (в общей сложности были проанализированы 10 учебных планов и 24 рабочие программы дисциплин в ключевой области «Иностранный язык»). В 98 % рабочих программ дисциплин по иностранному языку не были выявлены стратегии обработки информации в качестве целевых ориентиров обучения, поскольку способности информационной культуры входили в состав универсальных⁷⁸ и общепрофес-

⁷⁸ Согласно формулировке УК-1 (стандарт ФГОС 3++, 2020 г. по направлениям подготовки «Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование») в конце обучения студент должен владеть: «УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач». При анализе учебных планов УдГУ по направлениям подготовки 45.04.01 «Филология», 45.04.02 «Лингвистика», 44.01.01 «Педагогическое образование» данная компетенция формировалась в рамках учебных дисциплин: Философия, Культурология, Управленческая культуры, История литературы стран изучаемых языков и пр.

сиональных⁷⁹ компетенций, которые, как правило, не относились к дисциплинарной области «Иностранный язык». Все это свидетельствовало о том, что информационные стратегии, включающие стратегии обработки культуросообразной информации, как инструмент информационного моделирования межкультурного диалога не рассматривались в качестве одного из компонентов формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции студента вуза.

С целью выявления трудностей поиска и обработки культуросообразной информации субъектами образовательного процесса в 2011 и 2012 гг. (стратегии СМ1, СМ2, СМ3; СК4, СК5, СК6) был проведен разведывательный опрос студентов на базе УдГУ (114 чел.), обобщение результатов которого позволило выделить следующие сложности на уровне поиска культуросообразной информации и ее когнитивной обработки (см. табл. 4.1.5, с. 306-307).

Таблица 4.1.5

Трудности поиска и обработки культуросообразной информации

<i>№</i>	<i>Параметр оценки трудности</i>	<i>%</i>
<i>Трудности поиска культуросообразной информации</i>		
1.	Не могу найти культуросообразную информацию, необходимую для достижения диалога между родной и изучаемой культурами	63,1 %
2.	Не успеваю просмотреть весь объем информации, характеризующих родную и изучаемую культуры	69,2 %
3.	Слабо ориентируюсь в информационных ресурсах о родной и изучаемой культурах	62,2%
4.	Не могу выявить культуросообразный аспект в различных видах информации	71,9%
<i>Трудности обработки культуросообразной информации</i>		
5.	Отсутствует опыт связи культуросообразной информации с культурно-концептуальными ценностями родной и изучаемой культуры	72,8%
6.	Отсутствует опыт анализа различных видов культуросообразной информации	71%

⁷⁹ Согласно формулировке ОПК-4 (стандарт ФГОС 3++, 2020 г. по направлениям подготовки «Филология») в конце обучения студент способен осуществлять на базовом уровне сбор и анализ языковых и литературных фактов, филологический анализ и интерпретацию текста. Анализ вышеуказанных учебных планов показал, что данная компетенция заявлена в качестве целевого ориентира учебных дисциплин: Латинский язык, История мировой литературы, Стилистика и пр.

7.	Сбивает недостаточный объем культуросообразной информации	68,4%
8.	Отсутствует опыт сравнения культуросообразной информации в параметрах родной и изучаемой культуры	71,9%

Как показала обработка результатов, из 114 респондентов, опрошенных в 2011 г., больше 60 % участников испытывали трудности в поиске культуросообразной информации, причем наибольшие сложности (71,9 %) вызывало действие по выявлению культуросообразного аспекта в различных видах информации. Более 70 % участников не имели опыта анализа культуросообразной информации, связанной с концептуальной системой родной и изучаемой культур. Все это свидетельствует о недостаточном уровне владения информационно-познавательными стратегиями, относящимися к мотивационному и когнитивному компоненту ИСГ_{мд}.

Поскольку нас интересовал вопрос информационного моделирования межкультурного диалога, нами было проанализировано 114 работ студентов (2011 г.), проводивших в рамках изучения иностранного языка лингвокультурологический анализ текста (стратегии СЛ7, СЛ8, СЛ9; СД10, СД11, СД12). В частности, в задания данного анализа были включены задания: оцените культуросообразную информацию об изучаемой культуре в связи с концептуальной картиной мира родной культуры; определите корреляционные связи между ценностными ориентирами родной и изучаемой культуры; оцените важность выделенной культуросообразной информации для достижения диалога между родной и изучаемой культурой. В результате обработки данных были определены следующие трудности, которые отнесены к личностному и деятельностному компонентам ИСГ_{мд} (см. табл. 4.1.6, с. 307-308).

Таблица 4.1.6

Трудности поиска и обработки культуросообразной информации

№	Параметр оценки трудности	%
<i>Трудности диалоговой оценки культуросообразной информации</i>		
1.	Затрудняюсь в оценке различных видов культуросообразной информации	67,8 %
2.	Не могу определить диалоговый потенциал культуросообразной информации	72,3 %

3.	Не могу оценить достоверность и ценность культуросообразной информации	70,5%
<i>Трудности диалогового согласования культуросообразной информации</i>		
5.	Затрудняюсь в координации ценностно-смысловых ориентиров родной и изучаемой культуры	71,4%
6.	Отсутствует опыт диалогового согласования родной и изучаемой культуры в информационной среде	75%
7.	Не может представить диалоговые связи между родной и изучаемой культурой	73,2%

Обработка результатов показала, что более чем в половине работ респондентов (от 67,8% до 73,2 %) отмечается недостаточность опыта диалоговой оценки культуросообразной информации и невыраженности способности согласовывать концептуальные системы родной и изучаемых культур. Низкий процент респондентов, не испытывающих трудностей в случае поиска и обработки, диалоговой оценки культуросообразной информации, на основании которой производится диалоговое согласование родной и изучаемой культуры, свидетельствовал о необходимости дальнейшего развития исследования.

В ходе бесед с преподавателями иностранного языка (24 преподавателя) на предмет выявления общих трудностей обработки культуросообразной информации было установлено, что существенную трудность для студентов представляет умение выделять социокультурные маркеры языковых явлений, представленных в различных форматах информационных объектов (62,5 %), находить корреляционные линии сравнения и сопоставления различных проявлений культур в различных видах информации, представленной в тексте (печатном, аудио-визуальном, интернет-тексте) (54,1%), классифицировать выделенную культуросообразную информацию согласно ключевым ценностям взаимодействующих культур (75 %), оценивать культуросообразную информацию, реализуемую в способе выявления потенциала ее использования в ситуации согласования культурных позиций (66,6%). Соответственно этому стал очевиден тот факт, что студенты не обладают достаточным уровнем владения стратегиями «культуросообразного» поиска в малознакомой или абсолютно незнакомой поликультурной информационной среде, достаточным уровнем владения анализа

и интерпретации проявлений культуры в поликодовом информационном пространстве, систематизации разрозненной культуросообразной информации, оценки потенциала культуросообразной информации.

При отборе и организации участвующего в ОЭО контингента учитывалась необходимость обеспечения валидности экспериментального плана за счет:

– определения экспериментальной и контрольной группы по каждому году приема, начиная с 2011 по 2015 уч. гг. в бакалавриате и с 2015 по 2019 уч. гг. в магистратуре;

– включения входящего, промежуточного и итогового контроля по выбранным ЭГ и КГ;

– исключения фоновых влияний на экспериментальные мероприятия в ЭГ и приспособления ее участников к условиям проведения эксперимента;

– минимизация инструментальных погрешностей ОЭР посредством исключения изменений контрольно-измерительных инструментов, привлечения к различным этапам оценивания других преподавателей (экспертов).

Фактор_n ОЭО представлял собой осуществление опытного обучения с использованием:

1) в группе ГИПУ (бакалавриат) и в группе набора 2015 (магистратура) информационных диалогово-конструирующих заданий;

2) в группах набора 2012, 2013 гг. (бакалавриат) и в группах набора 2016, 2017 (магистратура) информационных диалогово-конструирующих заданий и разработанных лингводидактических практик;

3) в группах набора 2014-2015 гг. (бакалавриат) и в группах набора 2018, 2019 (магистратура) всего комплекса дидактических мер методической системы ИЯИСПМД.

Обобщенный экспериментальный план с контрольными срезами (*Срез_n*) в ЭГ и КГ выглядел следующим образом (см. табл. 4.1.7, с. 310).

Экспериментальный план ОЭО по реализации методической системы ИЯИСПМД

	Срез1	Срез2	Фактор _n ОЭО	Срез3	Срез4
<i>Бакалавриат</i>					
ЭГ _{бп} (п годприема)	С ₁	С ₂	X	С ₃	С ₄
КГ _{бп} (п годприема)	С ₁	С ₂	X	С ₃	С ₄
<i>Магистратура</i>					
ЭГ _{мп} (п годприема)	С ₁	С ₂	X	С ₃	С ₄
КГ _{мп} (п годприема)	С ₁	С ₂	X	С ₃	С ₄

Первый срез С₁ предполагал анкетирование студентов, что предусматривало оценку общего уровня владения компонентами ИСГ_{мд}. Срезы С₂ и С₃ проводились с целью определения эффективности вводимого фактора ОЭО. В заключение произведен срез С₄ – итоговое анкетирование студентов, предполагающее оценку общего уровня владения ИСГ_{мд}.

Эффективность вводимого фактора ОЭО будет экспериментально доказана в случае, если одновременно будут выполнены следующие условия:

$$\left\{ \begin{array}{l} C_3(\text{ЭГ}_n) > C_2(\text{ЭГ}_n); \\ C_4(\text{ЭГ}_n) > C_1(\text{ЭГ}_n); \\ C_3(\text{ЭГ}_n) > C_3(\text{КГ}_n); \\ C_4(\text{ЭГ}_n) > C_4(\text{КГ}_n). \end{array} \right.$$

В ОЭО для определения эффективности разработанных элементов и / или всего комплекса методической системы принимали участие студенты бакалавриата направлений подготовки «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), «Теория и методика преподавания языков и культур», «Теория и практика межкультурной коммуникации»), причем два первых профиля выступали участниками экспериментальной группы обучения (ЭГ), а студенты двух других – участниками контрольной группы обучения (КГ). Общий объем выборочной совокупности участников ОЭО составил соответственно 225 человек (ЭГ), 211 человек (КГ). На данном этапе гипотезу исследования можно считать подтвержденной в от-

ношении бакалавриата, если 1) продвинутый уровень (УПд) в развитии компонентов формируемого качества в ЭГ увеличится в сравнении с УПр в Срезе₃ и Срезе₄, 2) показатель УПд в ЭГ превысит показатель УПд по сравнению с КГ в Срезе₃ и Срезе₄:

- 1) $УПд(ЭГ_n) > УПр(ЭГ_n)$;
- 2) $УПд(ЭГ_n) > УПд(КГ_n)$.

С целью определения эффективности внедрения методической системы ИЯИСПМД в магистратуре в ОЭО принимали участие студенты магистратуры направлений подготовки «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (программа магистратуры «Дидактика межкультурной коммуникации» – ЭГ) и направления подготовки «Филология» (программа магистратуры «Инновационный менеджмент в иноязычном образовании» – КГ). В ЭГ принимали участие 131 человек, в КГ – 129 человек. На уровне магистратуры гипотезу исследования можно считать подтвержденной, если 1) продвинутый уровень в ЭГ магистратуры в срезе 3 и срезе 4 превысит коэффициент порогового уровня в Срезе₃ и Срезе₄, 2) показатели УПд в ЭГ превысят аналогичные показатели КГ в Срезе₃ и Срезе₄ в развитии компонентов ИСГ_{МД}.

- 1) $УПд(ЭГ_n) > УПр(ЭГ_n)$;
- 2) $УПд(ЭГ_n) > УПд(КГ_n)$.

В соответствии с описанными ранее особенностями организации процесса формирования ИСГ_{МД} мы определили необходимость использования следующих методов экспериментальной (эмпирической) диагностики: анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок (индивидуальная и коллективная работа экспертов по оценке продуктов лингводидактических практик), самоанализ, статистическое представление результатов количественного контроля и анализ-комментарий результатов качественного контроля. Пакет диагностирующих материалов представлен и описан в п. 3.3. Также нами была принята установка, что количественные показатели на уровне бакалавриата и магистратуры будут иметь достаточный уровень статистической достоверности.

Необходимо подчеркнуть поступательный характер определения уровня владения студентами компонентами ИСГ_{МД}, определяемого тестированием, анкетированием, наблюдениями, устным опросом, а также сопровождающимся анализом письменных работ. Важной составляющей определения уровня владения формируемым качеством является проведение рефлексивного опроса по результатам образовательной деятельности, направленного на самооценку личностных приращений или самооценку эффективности учебной деятельности. Все это позволяло нам определить направления проектирования учебно-воспитательной работы в рамках реализации концептуально-обоснованной методической системы, сконструировать соответствующее дидактическое и методическое содержание, оценить результаты овладения студентами информационно-познавательными стратегиями.

Важным моментом организационно-методического этапа ОЭР явилось проектирование плана реализации методической системы ИЯИСПМД для бакалавриата и магистратуры. В плане бакалавриата осуществлен отбор и разработка целеобусловленных учебно-методических материалов, реализуемых в рамках а) практического курса иностранного (немецкого и английского) языка (2 год обучения), б) академического курса «Основы межкультурной коммуникации» (2 год обучения), в) спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе» (3 год обучения), в инструментальное содержание которых были включены лингводидактические практики (2.1.1, 2.1.2, 2.1.3; 2.2.2. 2.2.3; 2.3.1. 2.3.3.) и диалогового-конструирующие информационно-познавательные задания, составивших основное содержание авторских учебно-методических пособий.

В плане для магистратуры мы осуществили комплексный подход к реализации вышеназванной методической системы, что предполагало разработку и прохождение экспертизы ОПОП программы магистратуры «Дидактика межкультурной коммуникации», в которой вышеуказанное содержание научно-методического обеспечения было дополнено рядом курсов («Дидактика межкультурной коммуникации: теория и практика», «Технологии межкультурного

образования и воспитания»), в рамках которых были использованы все без исключения лингводидактические практики и диалогового-конструирующие информационно-познавательные задания. В следующем параграфе (п. 4.2) мы остановимся на содержательной характеристике данных планов.

2. *Опытно-экспериментальное обучение* проходило в бакалавриате с 2011 по 2015 уч. гг., в магистратуре с 2015 по 2019 уч. гг. и включало в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Далее последовательно рассмотрим специфику организации ОЭО в рамках настоящей работы.

1) *Исходно-диагностический этап (констатирующий эксперимент)* предполагал диагностирование уровня сформированности у студентов компонентов ИСГ_{мд} с помощью обобщающей анкеты-опросника. Результаты данных по бакалавриату, полученных с помощью обозначенного инструмента, представлены в серии диаграмм в Приложении 4.1.1 (рис. 4.1.1 а-д).

Как показал параллельный и перекрестный сопоставительный анализ результатов анкетирования мотивационного компонента ИСГ_{мд} в бакалавриате, наиболее высокий средний балл у студентов уровня бакалавриата был обнаружен в связи с желанием получить культуросообразную информацию о родной и иноязычной культуре. Причем желание получить информацию о родной культуре было выше в среднем показателе в ЭГ и КГ в сравнении с аналогичным показателем относительно иноязычной культуры (1.1.1 ЭГ 1,38 и КГ 1,35 > 1.2.1 ЭГ 1,2 и КГ 1,21). Тенденцию к более низкому среднему баллу студенты проявляли в самооценке умения выделять культуросообразные аспекты в потоке информации о родной (1.1.3 ЭГ 0,74 и КГ 0,87) и иноязычной культурах (1.2.3 ЭГ 0,97 и КГ 1,01). Данные показатели подтвердили результаты разведывательного опроса о трудностях в работе с культуросообразной информацией и предположение о том, что включение в процесс материалов о родной культуре является обязательным аспектом организации процесса формирования ИСГ_{мд}.

Анализ полученных результатов оценки когнитивного компонента формируемого качества показал, что студенты проявляли низкий уровень владения стратегиями данного компонента (ср. балл 1,11). Наибольшую сложность вызы-

вало выделение культуросообразных признаков информации, что связано с культурно-концептуальной картиной мира родной и иноязычной культур. Уровень владения стратегиями сравнения родной культуры с иной и наоборот, несмотря на более высокий средний балл в сравнении с другими стратегиями когнитивного компонента, был оценен не высоко вследствие необходимости объяснения представителю родной или иной культуры сходств и различий между ними.

Следует отметить, что владение стратегиями личностного и деятельностного компонентов оказалось ниже порогового уровня (высокий уровень владения стратегиями личностного компонента зафиксирован лишь у 11% в ЭГ и 10% в КГ; деятельностного компонента - лишь у 3,5 % в ЭГ и 4 % в КГ), поскольку данный вид деятельности представлял для студентов наибольшую трудность: в большинстве случаев они не придавали значения важности взаимной оценки культуросообразной информации или не сталкивались с необходимостью разъяснения культурных различий и согласования родной и иноязычной культур. Исходные показатели диагностики компонентов ИСГ_{мд} по магистратуре, представленные в Приложении 4.1.1, в целом соответствуют исходным показателям в бакалавриате.

Таким образом, обобщение результатов исходного диагностирования показало, что во всех ЭГ и КГ оценки владения компонентами ИСГ_{мд} были достаточно близки и свидетельствуют о статистической неразличимости студентов обеих групп. Все результаты определили необходимость проведения ОЭО с целью реализации методической системы по формированию исходного качества.

2) *Формирующий этап* предполагал введение и последовательную оценку нескольких факторов влияния. Фактор 1: разработка и апробация информационно-поисковых, -познавательных и -рефлексивных заданий. С целью оценки готовности студентов к реализации стратегий СМ1-СМ3, СК4-СК6 было проведено тестирование (Тест 1, Тест 2 и Тест 3), которое было обозначено как Срез₂. Результаты тестирования представлены в таблицах (4.1.9а-б, 4.1.10а-б, 4.1.11а-б) в Приложении 4.1.1.

Как можно заключить из представленных данных, стратегии мотивационного компонента ИСГ_{мд} развиты у бакалавров и магистрантов выше, чем стратегии когнитивного компонента. Наименее сформированными умениями в ЭГ и КГ, оцененными в ходе тестирований в совокупности с данными, полученными в ходе обработки анкеты, оказались: а) способность выявлять существенные культуросообразные признаки информации (СК5); б) способность представлять характеристику культурно-концептуальной картины мира родной, региональных и иноязычных культур (СК6); в) способность оценивать диалоговый потенциал культуросообразной информации (СЛ7); г) способность конструировать диалоговую платформу взаимодействия родного и изучаемого лингвосоциума (СД10). Стратегии СЛ8, СЛ9 и СД11, СД12, связанные с «продуктивным» этапом конструирования межкультурного диалога, оказались развитыми на достаточно низком уровне (средний УПд 3,5% для СЛ8, СЛ9 и средний УПд 4% для СД11, СД12 в обеих группах). Безусловно, низкий уровень данных умений затрудняет осуществление информационного моделирования диалогового понимания между родной и изучаемой культурно-языковой системами. Примечательно, что уровень владения данными стратегиями у магистрантов незначительно выше, что связывается с преемственностью в прохождении направления подготовки «Зарубежная филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование». Итак, результаты двух срезов исходной диагностики продемонстрировали недостаточную сформированность информационно-познавательных стратегий и необходимости последовательного введения экспериментальных факторов, эксплицирующих элементы или весь комплекс научно-дидактического обеспечения методической системы ИЯИСПМД (принципы, содержание, технологию, задания, средства контроля и дидактические условия). Следует отметить, что введение ЭФ предварялось *подготовительным этапом*, направленным на развитие у обучающихся мотивации к освоению позиции субъекта межкультурного взаимодействия и подготовку к овладению информационно-познавательными стратегиями моделирования диалогового

понимания между взаимодействующими культурами. В рамках данного этапа создаются условия для:

- повышения интереса и мотивации к изучению вопросов межкультурного взаимодействия и культурного многообразия;
- ознакомления студентов с особенностями поликультурной и мультилингвальной среды образовательного учреждения;
- развития потребности в саморазвитии при информировании о возможностях личностного роста в условиях поликультурной и мультилингвальной образовательной среды;
- создания положительного отношения к деятельности как профессионала в сфере межкультурного взаимодействия.

Ведущими методами, приемами и формами организации учебно-воспитательной деятельности в рамках подготовительного этапа являются описанные в п. 3.2. универсальные практики:

а) межкультурная дискуссия-беседа (1.1) «Межкультурное взаимодействие в глобальном мире», в ходе которой студенты знакомятся с ключевыми трендами и проблемами развития современного общества, а также навыками, которые помогают человеку отвечать на вызовы современного мира, среди которых выделяется межкультурная компетентность; далее студентам предлагается провести самотестирование уровня межкультурной компетентности, приводятся результаты и намечаются перспективы ее развития в ходе обучения по направлениям подготовки;

б) пропедевтические мероприятия, предполагающие участие студентов-первокурсников в качестве наблюдателей или волонтеров в *межкультурно направленных проектах (1.2)* «Международная неделя многоязычия», «Неделя немецкой культуры», «Неделя франкофонии», «Дни Сервантеса», «Дни Шекспира», «Lingualand и мы»; в межкультурно направленных драматизациях (1.4) «Многоязычный фонетический конкурс», студенческий многоязычный театральный фестиваль «Языковая радуга»; межкультурно направленных встречах (1.1) «Немецкий разговорный клуб», «Немецкий киноклуб», «Английский раз-

говорный клуб и киноклуб»; с целью введения экспериментальных факторов в ОЭО (далее – ЭФ_n) были разработаны экспериментально-технологические карты, рассмотренные далее.

Экспериментальный фактор 1. Как было указано выше, введение ЭФ₁ предполагало организацию процесса формирования ИСГ_{мд} с использованием информационных диалогово-конструирующих заданий в практическом курсе основного (первого) иностранного языка с использованием авторских учебных и учебно-методических пособий «Die Welt ohne Grenzen» («Мир без границ», 2006 г.), «Das Adjektiv. Materialien zur deutschen Grammatik» («Прилагательное. Материалы к немецкой грамматике», 2006 г.), «Das Substantiv. Der Gebrauch der bestimmten und unbestimmten Artikel: Materialien zur deutschen Grammatik» («Существительное. Употребление определенного и неопределенного артикля. Материалы к немецкой грамматике», 2012 г.), «Deutsche Lyrik. Analyse und Interpretation» («Немецкая поэзия. Анализ и интерпретация», 2012 г.) (см. табл. 4.1.8, с. 317-318).

Таблица 4.1.8

Технологическая карта ЭФ₁

<i>Цель:</i> формирование базовых навыков и умений информационного моделирования межкультурного понимания и информационно-познавательных стратегий компонентов ИСГ _{мд}
<i>Принцип</i> антропосозидающего и культуросозидающего моделирования диалоговой учебной деятельности
<p><i>Содержание:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - осведомленность в стратегиях и моделях поиска культуросообразной информации (задания 1); - навыки и умения использования стратегий поиска и фиксации культуросообразной информации и культуросообразных инфорем (задания 1); - осведомленность стратегиях и моделях сравнения и сопоставления родного и иноязычного лингвосоциума (задания 2); - навыки и умения использования стратегий и моделях сравнения и сопоставления родного и иноязычного лингвосоциума (задания 2); - развитие информированности в региональных и иноязычных культурах и языках (задания 3); - освоение элементарных стратегий оценки культурных особенностей и объяснения перспектив согласования взаимодействующих культур (задания 4 и 5).
<p><i>Задания:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Информационно-поисковые задания; 2. Информационно-познавательные задания; 3. Информационно-рефлексивные задания; 4. Информационно-конструирующие задания; 5. Информационно-медиативные задания.
<p><i>Средства обучения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - тексты моно- и межкультурной направленности (методические материалы учебно-методического пособия «Мир без границ»); - языковой материал межкультурной направленности, создающий основу для сравнительно-

<p>сопоставительной, рефлексивной и посреднической деятельности (методические материалы учебно-методических пособий «Существительное: употребление определенного и неопределенного артикля. Материалы к немецкой грамматике»; «Немецкая поэзия. Анализ и интерпретация», «Прилагательное. Материалы к немецкой грамматике»);</p> <p>- методические рекомендации для реализации информационно-познавательных заданий, организации самостоятельной работы, указанные в пособиях.</p>
<p><i>Формы учебного взаимодействия:</i> индивидуальная, парная и групповая работа, аудиторная и внеаудиторная работа.</p>
<p><i>Средства контроля:</i> Анализ продуктов учебной деятельности (проверка домашних работ, устных и письменных ответов при выполнении заданий, тестирование 1, 2, 3).</p>
<p><i>Стандарт-эталон диалоговой информационно-стратегической деятельности:</i> Использование стратегий информационно-познавательной деятельности в ситуации межкультурного наблюдения и исследования.</p>

Экспериментальный фактор 2. Данный фактор заключается во введении комплекса информационно-познавательных заданий и разработанных лингводидактических практик, направленных на освоение базовых навыков и умений информационного моделирования межкультурного понимания и на создание деятельностной (жанровой) основы для конструирования ситуации межкультурного диалога. В связи с этим особую важность приобретает: а) расширение зоны использования принципов технологии формирования ИСГ_{мд}; б) междисциплинарная интеграция содержания учебных дисциплин, способствующая углублению информационной базы конструирования межкультурного диалога; в) наращивание в учебно-воспитательном процессе использования традиционных и межкультурно направленных лингводидактических практик. Краткая характеристика ЭФ₂ представлена в таблице 4.1.9 (с. 318-319).

Таблица 4.1.9

Технологическая карта ЭФ₂

<p><i>Цель:</i> формирование операционно-деятельностной основы информационно-познавательных стратегий компонентов ИСГ_{мд}</p>
<p><i>Принципы:</i> принципы лингводидактического консенсуса (диалогизации) концептуального ядра содержания учебных дисциплин вокруг конструкта «диалоговое понимание»; принцип антропосоиздающего и культуросоиздающего моделирования диалоговой учебной деятельности</p>
<p><i>Содержание:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - содержание ЭФ₁ (см. табл. 4.1.8); - навыки и умения мотивационного и когнитивного компонента ИСГ_{мд} (лингводидактическая практика 2.2.3, 2.3.2, 2.3.3; 2.1.1, 2.1.2, 2.3.1); - навыки и умения установления связи между выделенной культуросообразной информацией и концептуально-ценностными характеристиками картины мира родного и изучаемого лингвосоциума (лингводидактические практики 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.3.1); - навыки и умения оценивать диалоговый потенциал выделенных свойств культуросообразной информации и возможные трудности, риски их согласования (лингводидактические практики 2.1.3, 2.2.1); - навыки и умения установления точек соприкосновения смысловых пространств культуросообразных

<p>информом и возможных зон компромисса (лингводидактические практики 2.1.3, 2.2.2, 2.3.1);</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыки и умения критической оценки культуросообразной информации в плане выделения ее диалогового потенциала (лингводидактические практики 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2.2); - навыки и умения объяснять смысл культуросообразной информации и разъяснить различные нюансы культуросообразных информом, содержащих в себе как диалоговый, так и «не-диалоговый» потенциал (лингводидактические практики 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.2.2; 2.3.2); - навыки и умения определять культурно-обусловленные трудности и диалоговые затруднения на различных уровнях межкультурного взаимодействия и предложить способы их преодоления (лингводидактические практики 2.1.3, 2.2.2, 2.3.2); - навыки и умения выступать посредником между взаимодействующими представителями культур: оценивать различные точки зрения, согласовывать различные позиции и развивать идеи межкультурного диалога (лингводидактические практики 2.1.2, 2.1.3, 2.2.2, 2.3.2). 	
<p><i>Задания:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Информационно-поисковые задания; 2. Информационно-познавательные задания; 3. Информационно-рефлексивные задания; 4. Информационно-конструирующие задания; 5. Информационно-медиативные задания. 	<p><i>Лингводидактические практики:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Межкультурные исследовательские практики: <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. Практика анализа и интерпретации культуросообразной информации на основе текста моно- или межкультурной направленности; 2.1.2. Практика культуросообразного комментирования; 2.1.3. Практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений; 2.2. Межкультурные диалоговые практики: <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. Практика межкультурного интервьюирования; 2.2.2. Практика межкультурного консультирования; 2.2.3. Практика игрового моделирования информационно-познавательной деятельности «Межкультурный (Веб)квест» 2.3. Межкультурные диалогово-созидающие практики: <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1. Практика визуальной межкультурной грамотности; 2.3.2. Практика полимодальной обработки межкультурной информации; 2.3.3. Рефлексивная практика «Межкультурное портфолио»
<p><i>Средства обучения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - средства обучения ЭФ₁ (см. табл. 4.1.8); - материалы спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе»: рабочая программа дисциплины. 	
<p><i>Формы учебного взаимодействия:</i> индивидуальная, парная и групповая работа, аудиторная и внеаудиторная работа.</p>	
<p><i>Средства контроля:</i></p> <p>Анализ продуктов учебной деятельности (проверка домашних работ, устных и письменных ответов при выполнении заданий, тестирование 1, 2, 3; оценка и анализ продуктов лингводидактических практик).</p>	
<p><i>Стандарт-эталон диалоговой информационно-стратегической деятельности:</i></p> <p>Формирование готовности и способности реализации стратегий информационно-познавательной деятельности в ситуации межкультурного наблюдения, исследования и посредничества.</p>	

Экспериментальный фактор 3. Данный фактор предполагает комплексную реализацию научно-дидактического обеспечения методической ИЯИСПМД, включающего принципы, междисциплинарную интеграцию содержания учебных дисциплин универсального, литературоведческого, психолого-педагогического и лингвистического блока, межкультурно направленные традиционные и диалоговые лингводидактические практики, реализацию межкультурного потенциала образовательной среды института (воспитательную и внеучебную деятельность, научно-исследовательскую и международную деятельность).

К общим характеристикам ЭФ₃, относящимся к бакалавриату и магистратуре, мы причисляем специально организованную научно-образовательную среду, нацеленную на овладение студентами информационно-познавательными стратегиями и освоение ими различных позиций субъекта диалоговых отношений (позиция наблюдателя, позиция исследователя и медиатора межкультурного диалога). Данная среда включала в себя описанные в параграфе 3.1 настоящей работы компоненты (учебный, воспитательный, научно-исследовательский, международный и др.). Важной составляющей организации опытного обучения явилась дидактическая интеграция культуросообразного содержания в структуре образовательного пространства учебного заведения, устанавливающая равноправие контактируемых языков и культур в образовательной траектории развития студента (возможность выбора вида образовательной деятельности, возможность выбора иностранного языка, возможность выбора родной и / или иноязычной культуры в качестве объекта межкультурно направленного исследования). Архитектонику дидактически-сообразной учебной поликультурной и многоязычной среды в бакалавриате и магистратуре образовали четыре составляющие: универсальный, литературоведческий (только для бакалавриата), психолого-педагогический и лингвистический блоки учебных дисциплин. Все это позволило согласовать и взаимообусловить образовательные действия исследователя на уровне бакалавриата и магистратуры в плане создания логической последовательности в овладении студентами уровнями ИСГ_{мд}.

К специфическим особенностям ЭФ₃ в рамках процесса формирования ИСГ студентов к межкультурному взаимодействию мы относим:

– на уровне бакалавриата: а) интеграцию в практический курс иностранного (первого / основного немецкого) языка информационных диалогово-конструирующих заданий с использованием учебных материалов учебно-методического пособия «Мир без границ», «Прилагательное. Материалы к немецкой грамматике», «Существительное. Материалы к немецкой грамматике», «Немецкая поэзия. Анализ и интерпретация»; б) проведение спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе» с целью

формирование позиции наблюдателя и исследователя как субъекта МД, в рамках которого были реализованы описанные в параграфе 3.2 данной работы межкультурно направленные традиционные и диалоговые лингводидактические практики; в) специфическую организацию научно-исследовательской деятельности студентов бакалавриата, которая проводилась в рамках студенческого научного объединения «Исследования и стратегические инициативы в межкультурном языковом образовании», подготовки и защиты выпускных квалификационных работ бакалавров;

– на уровне магистратуры: а) специальным образом организованное дидактическое содержание ОПОП магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации»; б) модифицированный для магистратуры курс «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе», курсы «Дидактика межкультурной коммуникации», «Дидактическое построение содержания межкультурного образования», «Технологии межкультурного образования и воспитания» и др., в которых учебная деятельность магистрантов была направлена на углубление и расширение репертуара информационно-познавательных стратегий, освоение ими различных позиций субъекта диалоговых отношений, в том числе позиции субъекта МД; в) организацию научно-исследовательской деятельности студентов в рамках производственной научно-исследовательской практики и защиты магистерской диссертации по теории и практике межкультурной коммуникации или по проблемам межкультурного языкового образования.

Такая дифференциация позволила сфокусировать внимание исследователя на организации дидактического процесса по овладению студентами базовых информационно-познавательных стратегий ИСГ_{МД} (на уровне бакалавриата), на углублении (совершенствовании) уровня формируемого качества на уровне магистратуры. Содержательная характеристика ЭФ₃ представлена далее (см. табл. 4.1.10, с. 322).

Содержательная характеристика ЭФз

Курс	Дидактическое содержание процесса	Составляющие ИСГМД
<i>Бакалавриат</i>		
1	- дидактическая интеграция содержания учебных дисциплин (концептуального и литературоведческого блоков)	Стратегии межкультурного наблюдения
2	- Дидактическая интеграция содержания учебных дисциплин (концептуального, психолого-педагогического и литературоведческого блоков); - система информационно-познавательных заданий в рамках лингвистического блока дисциплин	Стратегии культуросообразного поиска, смыслового анализа культуросообразной информации
3	- Дидактическая интеграция содержания учебных дисциплин (литературоведческого, психолого-педагогического и лингвистического блоков); - система информационно-познавательных заданий в рамках лингвистического блока дисциплин; - спецкурс «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе»	Стратегии культуросообразной интерпретации, стратегии межкультурного исследования, стратегии диалоговой конвенциональности
4	- Дидактическая интеграция содержания учебных дисциплин (литературоведческого, психолого-педагогического и лингвистического блоков); - научно-исследовательская деятельность в рамках подготовка и защита выпускной квалификационной работы	Стратегии культуросообразной интерпретации, стратегии межкультурного исследования, стратегии диалоговой конвенциональности
<i>Магистратура</i>		
1	- Дидактическая интеграция содержания учебных дисциплин (концептуального, психолого-педагогического и лингвистического блоков); - производственная научно-исследовательская практика; - курс «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе», «Дидактика межкультурной коммуникации», «Дидактическое построение содержания межкультурного образования»	Стратегии культуросообразного поиска, смыслового анализа и интерпретации культуросообразной информации, стратегии диалоговой конвенциональности, стратегии межкультурного исследования и диалоговой медиации
2	- Дидактическая интеграция содержания учебных дисциплин (педагогического и лингвистического блоков); - производственная научно-исследовательская практика 2; - курс «Технологии межкультурного образования и воспитания»	
	- Научно-исследовательская деятельность студентов в ходе подготовки и защиты магистерской диссертации; - защита магистерской диссертации	

Представим технологическую карту ЭФз (см. табл. 4.1.11, с. 322-323).

Технологическая карта ЭФз

<i>Цель:</i> формирование операционно-деятельностной основы информационно-познавательных стратегий компонентов ИСГМД
<i>Принципы:</i> принцип сбалансированной культуросообразной и языковой вариативности в индивидуальном образовательном пространстве студента; принципы лингводидактического консенсуса (диалогизации) концептуального ядра содержания учебных дисциплин вокруг конструкта «диалоговое понимание»; принцип антропосозидающего и культуросозидающего моделирования диалоговой учебной деятельности

<p><i>Содержание:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - содержание ЭФ₁ (см. табл. 4.1.8); - содержание ЭФ₂ (см. табл. 4.1.9); - содержание ЭФ₃ (см. табл. 4.1.10). 	
<p><i>Задания:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Информационно-поисковые задания; 2. Информационно-познавательные задания; 3. Информационно-рефлексивные задания; 4. Информационно-конструирующие задания; 5. Информационно-медиативные задания. 	<p><i>Традиционные и диалоговые лингводидактические практики:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Межкультурная дискуссия; 1.2. Межкультурный проект; 1.3. Межкультурный тренинг; 1.4. Межкультурная драматизация и ролевые игры. 2.1. Межкультурные исследовательские практики: <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. Практика анализа и интерпретации культуросообразной информации на основе текста моно- или межкультурной направленности; 2.1.2. Практика культуросообразного комментирования; 2.1.3. Практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений; 2.2. Межкультурные диалоговые практики: <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. Практика межкультурного интервьюирования; 2.2.2. Практика межкультурного консультирования; 2.2.3. Практика игрового моделирования информационно-познавательной деятельности «Межкультурный (Веб)квест» 2.3. Межкультурные диалогово-созидающие практики: <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1. Практика визуальной межкультурной грамотности; 2.3.2. Практика полимодальной обработки межкультурной информации; 2.3.3. Рефлексивная практика «Межкультурное портфолио»
<p><i>Средства обучения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - средства обучения ЭФ₁ (см. табл. 4.1.8); - средства обучения ЭФ₂ (см. табл. 4.1.9); - материалы монографий «Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе» (2007 г.), «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании» (2008 г.), «Международная конвергенция образовательных систем» (2012 г.), «Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике (концепция и опыт реализации)» (2013 г.). 	
<p><i>Формы учебного взаимодействия:</i> индивидуальная, парная и групповая работа, аудиторная и внеаудиторная работа.</p>	
<p><i>Средства контроля:</i></p> <p>Анализ продуктов учебной деятельности (проверка домашних работ, устных и письменных ответов при выполнении заданий, тестирование 1, 2, 3; оценка и анализ продуктов лингводидактических практик).</p>	
<p><i>Стандарт-эталон диалоговой информационно-стратегической деятельности:</i></p> <p>Опыт реализации ИСГ_{мд} в учебно-профессиональной деятельности будущего выпускника языкового вуза.</p>	

Таким образом, рассмотренные особенности ОЭО по формированию ИСГ_{мд} и реализации концептуальных основ данного процесса дает достаточное представление о том, как был организован процесс обучения, чтобы по его окончании студенты обладали готовностью к информационному моделированию межкультурного диалога на основе медиации диалоговых смыслов и конструирования диалогового понимания между участниками межкультурного взаимодействия. Опыт реализации методической системы ИЯИСПМД и результаты ОЭО описаны в следующих параграфах.

4.2. Опыт реализации методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу в языковом вузе

Формирующий этап ОЭО работы проходил в 2011-2022 уч. гг. на базе Института языка и литературы (УдГУ, бакалавриат и магистратура) и факультета иностранных языков (ГИПУ, бакалавриат). При описании данного этапа ОЭР по формированию компонентов ИСГ_{мд} необходимо отметить, что студенты бакалавриата и магистратуры имеют определенные особенности своей образовательно-профессиональной направленности, различный уровень общекультурного, общепрофессионального развития и пр. С этой точки зрения логично рассмотрение особенностей реализации методической системы в рамках бакалавриата и магистратуры.

Как было указано в п. 4.1., в бакалавриате и магистратуре вводился полный комплекс дидактических средств, реализующих компоненты методической системы ИЯИСПМД. Согласно ФГОС ВО, образовательные требования в магистратуре отличаются от бакалавриата а) реализацией системного подхода к определению и решению проблемных ситуаций, в том числе в сфере межкультурного взаимодействия; б) нацеленностью деятельности магистрантов не только на восприятие культурного многообразия, но и эффективного «действия» в нем, в организации проектной, научно-исследовательской работы и межкультурного сотрудничества; в) большей степенью самостоятельности, инновационного (созидающего) и творческого подхода к решению проблем межкультурного взаимодействия. Поэтому мы посчитали возможным модифицировать функционал использованного на уровне бакалавриата дидактического обеспечения указанной методической системы в магистратуре за счет разработки и внедрения ОПОП «Дидактика межкультурной коммуникации», углубления междисциплинарных связей между включенными в учебный план учебных дисциплин на основе разработки новых курсов «Дидактика межкультурной коммуникации: теория и практика», «Технологии межкультурного образования

и воспитания» и др., расширения возможностей дидактического содержания базовой учебной дисциплины «Основы межкультурного взаимодействия» в ходе постановки проблемно-ориентированных задач, ситуаций и научно-исследовательских проблема как учебных задач, модификация системы упражнений за счет добавления специальных учебных задач научно-исследовательского и научно-образовательного характера. В этом случае система заданий (поиск – познание – рефлексия – конструирование – медиация) остается неизменной.

Перейдем к характеристике принципов проектирования межкультурно направленных учебных дисциплин, реализуемых в настоящей ОЭР:

– организация образовательного процесса в рамках курса (обязательного или курса по выбору) обеспечивает взаимосвязанное развитие всех компонентов ИСГ_{МД} (мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного), способствуя целостному развитию субъекта МД;

– интеграция содержания курса с дисциплинами универсального (философско-культурологического), литературоведческого, психолого-педагогического и лингвистического блока, составляющих междисциплинарное, дидактически сбалансированное учебно-воспитательное пространство, нацеленное на культурное самоопределение и межкультурную социализацию студентов;

– расширение и углубление содержательных аспектов учебной дисциплины «Иностранный язык» (например, в области включения в образовательных процесс информационно-познавательных стратегий как объектов освоения, культуросообразных учебных материалов, диалогово-конструирующих лингво-дидактических практик, предполагающих реализацию студентами релевантных речевых жанров моделирования межкультурного диалога).

На уровне бакалавриата базовыми дисциплинами реализации концептуальных положений методической системы ИЯИСПМД были приняты «Практический курс основного языка», «Практический курс первого иностранного языка» (далее – Практический курс ИЯ) и спецкурс «Основы межкультурного вза-

имодействия в полиэтническом регионе». Рабочая программа учебной дисциплины Практический курс ИЯ, с учетом требований ФГОС ВПО по выбранным направлениям подготовки, включает в том числе задачи по развитию компонентов ИСГ_{МД}. В наиболее систематизированном и целостном виде данная задача решается в аспекте обучения чтению как виду иноязычной речевой деятельности, аналитического и домашнего чтения, на что выделяется, начиная со 2 курса обучения, 36 и 72 ак.ч. соответственно. Если принимать во внимание классификацию видов чтения, предложенных З.И. Клычниковой (1983), С.К. Фоломкиной (2005) и Е.Н. Солововой (2003), представляется целесообразным характеристика видов чтения с учетом специфики формирования ИСГ_{МД} (см. табл. 4.2.1).

Таблица 4.2.1

Характеристика видов чтения, используемых с целью формирования ИСГ_{МД}

Вид чтения	Задачи	Характеристика установок чтения	Операции деятельности
Иноязычное чтение Домашнее чтение	Чтение различных типов текстов с целью поиска и осмысления культуросообразной информации, формирования и экстраполяции диалоговых смыслов	Для ознакомления и понимания общего культуросообразного содержания текста (<i>ознакомительное чтение</i>); для целенаправленного поиска культуросообразной информации (<i>поисковое чтение</i>); для понимания связи языковых и культуросообразных явлений (<i>изучающее чтение</i>); для сообщения диалоговых смыслов (<i>коммуникативное чтение</i>)	Краткая справка о биографических данных автора; характеристика «хронотопа» и историко-культурного фона художественного произведения; выделение ключевых культуросообразных категорий текста; характеристика композиционной структуры текста; характеристика ключевых культуросообразных тем и коммуникативных мотивов текста; характеристика образов главных героев, содержащих в эксплицитной и имплицитной форме национально-специфические черты
Аналитическое чтение	Чтение различных типов текстов с целью поиска, осмысления и использования различных стратегий создания диалоговых смыслокомплексов	Для лингво-культурологического анализа информации (<i>чтение с элементами фонетического, лексического, грамматического, стилистического анализа языковых единиц с фиксацией культуросообразного смысла</i>); для лингво-концептуального анализа культуросообразной информации (<i>чтение с выделением и пониманием концептуальных категорий РК и ИК</i>); для критического диалогово-направленного анализа культуросообразной информации (<i>чтение с целью бинарной оценки культуросообразной информации</i>)	Выделение культурно-концептуальных понятий художественного текста (вербальные и невербальные культуросообразные информемы); пояснение культуросообразного содержания языковых явлений и объектов; переформулирование и конкретизация концептуальных культуросообразных информем РК и ИК; рассмотрение культуросообразных информем с различных культурно-обусловленных точек зрения; рассмотрение проблем согласования концептуальных и коммуникативных пространств РК и ИК и пр.

В рамках практических курсов иностранного языка использовались авторские пособия «Die Welt ohne Grenzen» и «Deutsche Lyrik. Analyse und Interpretation». В основу обучения иноязычному домашнему и аналитическому чтению (*далее – комплексное чтение*) был положен тезис о том, что практически любой текст предстает как единица культуры, объект культуры, в котором тесно переплетены языковое и культурно-концептуальное пространства. Смысловая, культурно обусловленная целостность текста создается благодаря связям, образующимся между культуросообразными информационными единицами и объектами [Дридзе, 1996]. Следует отметить, что данная информация является не только текстовой, но и речевой [Леонтьев, 2003, с. 143], поскольку ее понимание служит ориентировочной основой для активного ответного действия – информационного моделирования межкультурного диалога. В этом случае «малая» деятельность направлена на восприятие и диалогово-направленную обработку культуросообразной информации, а «большая» на создание диалогового смыслообразования, которое затем личность переносит в процесс межкультурного взаимодействия.

По мнению В. Е. Чернявской, каждое конкретное текстовое произведение – экземпляр текста – существует как представитель соответствующего типа текста и должно рассматриваться именно в таком отношении [Чернявская, 2021б, с. 59]. В этой связи нами был выделен план текстовых прототипов, содержащих культуросообразную информацию и используемых с целью формирования ИСГ_{мд} (о данной типологии речь шла в п. 2.3, Приложение 2.3).

Наибольшую ценность для формирования компонентов ИСГ_{мд} представляют художественные тексты, которые рассмотрены нами с точки зрения этапов достижения диалогового понимания, соотнесенных с процессом последовательного освоения студентами информационно-познавательных стратегий (см. таблицу 4.2.2, с. 328).

*Последовательность реализации информационно-познавательных стратегий
при работе с художественным текстом*

<i>Этап достижения диалогового понимания</i>	<i>Информационно-познавательные действия студентов</i>	<i>Этапы работы над художественным текстом</i>	<i>Код стратегии</i>
Этап ориентации в культуросообразном контексте художественного текста	<i>Эвристический диалог</i> с культуросообразным содержанием художественного текста: обеспечение полифоничности восприятия культуросообразной информации, влияющей на глубину поиска, разнообразие определения и объем фиксации культуросообразной информации	1 этап <i>Введение</i> в культуросообразную тему, формирование тезауруса культуросообразной информации, осуществление ориентации в культуросообразном содержании темы художественного текста	СМ1 - СМ3
Этап принятия смыслового решения «Диалоговое понимание» при осмыслении художественного текста	<i>Координативный диалог</i> : изучение внутритекстовых семантических, смысловых пластов, культурно-языковых явлений с использованием стратегий создания матрицы культуросообразных смыслов, создания матрицы культуросообразных инфорем, создания матрицы диалоговых культуросообразных инфорем (работа с языковым материалом, предполагающая фонетический, лексический, грамматический, стилистический, композиционный анализ художественного текста)	2 этап: а) <i>презентация</i> иноязычного художественного текста; б) <i>тематическая</i> дифференциация культуросообразной информации в ходе формирования первичного впечатления о прочитанном и первичного образа культуросообразного содержания фрагмента художественного текста; в) <i>расширение и дополнение</i> тезауруса культуросообразной информации в ходе анализа концептуальных, вербальных и невербальных инфоремам художественного текста; г) <i>составление</i> проекта допустимого согласования концептуальных пространств родной и иноязычной культуры	СК4 - СК6
	<i>Аффилятивный диалог</i> : бинарная оценка концептуальных, вербальных и невербальных инфорем художественного текста, оценочная и интерпретационная многоаспектность культуросообразной информации и диалоговых смыслов	3 этап: <i>Активизация</i> интеллектуально-осмысленной информации при ее оценке в бинарной перспективе родной и иноязычной культуры; выделение универсальных и специфических моральных суждений и оценок, их сопоставление с точки зрения диалогового согласования родной и иноязычной культуры; уточнение смыслового комплекса диалоговое понимание	СЛ7 - СЛ9
Этап экстраполяции диалоговых смыслов художественного текста	<i>Регулятивный диалог</i> : использование диалоговых речевых жанров с целью переноса диалоговых смыслов в процесс информационного моделирования межкультурного диалога	4 этап: <i>Экстраполяция</i> диалогового смыслового комплекса в процесс МВ, обобщение результатов согласования и оценивание перспектив межкультурного взаимодействия	СД10 - СД12

Если основываться на характеристиках разработанной методической системы (глава 3), представляется возможным структурирование учебного тематического содержания практических занятий, направленных на овладение студентами компонентами ИСГ_{МД}, согласно генерализированному алгоритму

культуросообразного развития личности: *культурное многообразие – культурное самоопределение – межкультурная социализация*. Каждый из этих этапов нашел свое отражение в тематическом содержании учебных дисциплин «Практический курс ИЯ» в аспекте обучения:

– иноязычному чтению (темы: «Ритмы культур», «Известные люди»; «Представление о счастье»; «Отель Мама»; «Культура быстрого и здорового питания» и др.);

– домашнему чтению, в том числе с использованием журнала *Vitamin.De* (темы: Братья Гримм «Немецкие сказки», Х. Фаллада «У нас дома в далекие времена»; «Формальное и неформальное образование в Германии и России», «Студенческая жизнь в Германии и России», «Национальные праздники в Германии, России и Удмуртии», «Выдающиеся люди Германии и России»);

– аналитическому чтению (темы: «Поэзия романтизма в России и Германии»; «Поэзия города: экспрессионисты в России и Германии»; «Баллады И. Гете и Ф. Шиллера в интерпретации русских поэтов»; «Басни Г. Э. Лессинга и И. А. Крылова»).

Разработанная нами и представленная далее блок-схема тематического содержания учебной дисциплины «Практический курс ИЯ» наглядно демонстрирует, что с освоением информационно-познавательных стратегий студенты переходят на новую ступень своего развития в качестве субъекта межкультурного взаимодействия. Каждый тематический блок опирается на специализированные культурно-специфические и межкультурные знания, ситуации информационного моделирования диалогового понимания, что предполагает использование диалогово-конструирующих речевых жанров. Кроме того, определяется архитектура пространства междисциплинарной интеграции, при которой средствами различных учебных дисциплин выстраиваются а) линии интегрального образовательного пространства, репрезентирующего равноправно контактирующие языки и культуры по типу «единство в многообразии», «равноправие в многообразии», «расширяющийся круг культур» (описан в п. 3.1), б) алгоритм межкультурной социализации студентов, в) последовательное освоение ими

информационно-познавательных стратегий как актуализаторов компонентов ИСГ_{МД} и позиций субъекта МД (см. рис. 4.2.1, с. 330-332).

Б л о к	<p>Название: «Kulturbrille» («Культурный взгляд») Цель: осознание культурного многообразия окружающего мира с одновременным признанием универсального и специфического; фиксация культурного этноцентризма при восприятии родной и другой культуры по теме «Der Rhythmus der Kulturen»</p>		
	1	<p><i>Культуросообразная специализированная информация:</i> межкультурно направленные тексты, содержащие информацию о нескольких культурах, об универсальных культурных категориях, о моделях восприятия различных культур в бинарной перспективе (коммуникативно-текстовые единицы: «Zeit ist nicht überall Geld. Der Rhythmus der Kulturen», «Unser Ausland», «Meine erste Begegnung mit Russland»</p>	<p><i>Ситуации информационного моделирования:</i> исследование культурного многообразия; определение границ культурного познания ранжирование культур согласно универсальным категориям; характеристика культурных особенностей глазами родной и иной культуры</p>
<p>Проекция дидактической интеграции: - дидактическая опора: практический курс ИЯ (согласование с темами практических занятий: «Leute von heute», «Zu Hause und auf Reisen»); - междисциплинарная интеграция по типу «Расширяющегося круга культур (культурно-концептуальные понятия)»: учебные дисциплины «Философия», «Культурология», «Психология»; - коммуникативно-речевая опора: выражение личного мнения, аргументация, обсуждение в группе, оценочные суждения; - информационно-познавательные стратегии: СМ1-СМ3, СК4-СК6</p>			
Б л о к	<p>Название: «Unsere Visitenkarte» («Наша визитная карточка») Цель: развитие культуросообразной осведомленности в области родной (региональной или русской) и иноязычных культур в ходе поиска, смыслового анализа, интерпретации и диалоговой оценке культуросообразной информации по теме «Wohnwelten»</p>		
	2	<p><i>Культуросообразная специализированная информация:</i> особенности родной (региональной и / или русской) и иноязычной культуры; характеристика мировосприятия РК и ИК, раскрывающаяся в культуре организации быта (коммуникативно-текстовые единицы: «Unser Umfeld», «Vater Mardan», «Haus und Hof», лингвоконцепты РК и ИК (например, «Дом», «Уют», «Ordnung» и пр.)</p>	<p><i>Ситуации информационного моделирования:</i> фиксация и смысловой анализ ключевой информации о РК и ИК, описание культуросообразного «хронотопа», культурно-связанного сюжета и композиции содержания коммуникативно-текстового фрагмента, интерпретация феномена РК по отношению к ИК и наоборот на примере межкультурно направленного наблюдения и исследования культурного быта РК в соотношении с ИК</p>
<p>Проекция дидактической интеграции: - дидактическая опора: практический курс ИЯ (согласование с темами практических занятий: «Wohnung», «Traumhaus», «Eine Wohnung zum Wohlfühlen», «Hotel Mama»); - междисциплинарная интеграция по типу «Единство в многообразии»: Введение в спецфилологию (темы: Культура и быт германских племен, Великое переселение народов); - коммуникативно-речевая опора: выражение личного мнения, аргументация, выражение понимания культурных особенностей, выражение собственного опыта, резюмирование коммуникативно-текстового фрагмента, культурно-обусловленная оценка с позиции РК и ИК; - информационно-познавательные стратегии: СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9</p>			

Б л о к	<p>Название: «Kulturstandarts» («Культурные стандарты») Цель: развитие стратегий смыслового анализа и интерпретации культуросообразной информации, диалогической оценки культуросообразной информации по теме «Hochzeit: casus und ritus»</p>		
3	<p><i>Культуросообразная специализированная информация:</i> общие и специфические черты национальных символов; особенности организации национальных праздников, общественные правила поведения и поведения на национальных праздниках, национально-специфические особенности поэзии (на примере поэзии «Minnesang»)</p>	<p><i>Ситуации информационного моделирования:</i> наблюдение за проявлением особенностей культурно-обусловленного поведения в ситуации внутригруппового и межгруппового взаимодействия представителей РК и ИК</p>	<p><i>Диалогово-конструирующие речевые жанры:</i> - информационные (сообщение-описание национальных символов счастья в РК и ИК; комментарий-объяснение и разъяснение культуросообразного значения символов счастья, дескрипция культурно-стандартов поведения в процессе проведения универсального праздника «Свадьба»; цитирование, редукция и расширение культуросообразной информации по теме); - оценочные (описание и интерпретация национальных символов РК и ИК; оценка ритуала «Свадьба» в РК и ИК в бинарной перспективе, самооценка - оценка феноменов РК с позиции другой); - императивные (сообщение-инструкция как необходимо вести себя гостю во время национального праздника); - этикетные (этикетное конструирование праздника)</p>
<p>Проекция дидактической интеграции: - дидактическая опора: практический курс ИЯ (согласование с темами практических занятий: «Vom Glücklichsein», «Über Glückssymbole sprechen», «Glückforscher», «Die Heirat»); - междисциплинарная интеграция по типу «Равноправие в многообразии»: «Введение в спецфилологию» (Ритуалы германских племен), «История Урала» (Ритуалы финно-угорских и славянских племен), «История языка» (поэзия) «Minnesang»); - коммуникативно-речевая опора: выражение личного мнения, аргументация, выражение понимания культурных особенностей, выражение собственного опыта, резюмирование коммуникативно-текстового фрагмента, культурно-обусловленная оценка с позиции РК и ИК; - информационно-познавательные стратегии: СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9</p>			
Б л о к	<p>Название: «Kulturbrücken» («Культурные мосты») Цель: развитие стратегий диалогической оценки и диалогового согласования культуросообразной информации по теме «Reisen zwischen Kulturen»</p>		
4	<p><i>Культуросообразная специализированная информация:</i> универсальные морально-этические принципы и этические категории нравственного сознания и нравственной практики (нормы, принципы, поступки, проявляющиеся в общекультурных традициях и праздниках Ostern / Пасха, Weihnachten / Рождество), национальное искусство (литература)</p>	<p><i>Ситуации информационного моделирования:</i> исследование универсальных и специфических признаков общекультурных национальных праздников и традиций, их сопоставление в межкультурной перспективе, оценка поведения представителей РК и ИК в процессе проведения праздников</p>	<p><i>Диалогово конструирующие речевые жанры:</i> - информационные (сообщение-описание культуры быта в РК и ИК; дескрипция культурно-концептуальных феноменов; цитирование, редукция и расширение культуросообразной информации); - оценочные (описание и интерпретация национальных праздников РК и ИК в диалоговой перспективе; оценка другой культуры с позиции родной, самооценка - оценка феноменов РК с позиции другой); - императивные (сообщение-инструкция как необходимо вести себя гостю в процессе проведения праздников в РК и ИК); - этикетные (организация обсуждения диалоговых корреляций национальных праздников, обсуждение литературных произведений РК и ИЯ)</p>

Проекции дидактической интеграции:

- дидактическая опора: практический курс ИЯ (согласование с темами практических занятий: «Freizeit und Unterhaltung», «Endlich Freizeit!», «Freizeit in Köln», «Freizeit in Moscow / Ischewsk»);
- междисциплинарная интеграция по типу «Равноправие в многообразии»: «История литературы стран изучаемых языков» (литературные произведения английской, немецкой, французской культуры), «Введение в спецфилологию» (Традиции германских племен), «Лексикология» (фразеологизмы: поговорки и пословицы в отношении национальных праздников), «История Урала» (Ритуалы финно-угорских и славянских племен);
- коммуникативно-речевая опора: выражение личного мнения, аргументация, выражение понимания культурных особенностей, выражение собственных литературных предпочтений, резюмирование коммуникативно-текстового фрагмента, культурно-обусловленная оценка с позиции РК и ИК;
- информационно-познавательные стратегии: СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9, СД10-СД12.

Рисунок 4.2.1. Блок-схема тематического содержания учебной дисциплины

«Практический курс ИЯ»

Как можно заключить из представленной схемы, первый блок тематического содержания направлен на то, чтобы студенты осознали культурно-обусловленные границы своего восприятия окружающего мира, возможность бинарного взгляда на РК и ИК, освоили информационно-познавательные стратегии поиска и первичного анализа культуросообразной информации, относящиеся к мотивационному и когнитивному компоненту ИСГ_{МД}. В итоге студентам необходимо понять, что каждая культура имеет свои особенности восприятия, она уникальна, а современная действительность представляет собой многообразие культур и языков. В следующих блоках происходит расширение возможностей использования информационно-познавательных стратегий личностного и деятельностного компонентов ИСГ_{МД} за счет усиления «интенсивности» межкультурного взаимодействия РК и ИК, углубления форм осмысления и оценки культуросообразной информации. Работа в рамках каждого тематического блока организована с помощью системы диалогово конструирующих информационно-познавательных заданий (п. 3.2), которые варьируются в зависимости от тематического содержания блока. Кроме того, усиливается интенсивность самостоятельной работы студентов при использовании межкультурно ориентированных технологий (1.1, 1.2 и 1.4) и лингводидактических практик (2.1.1, 2.1.2, 2.3.2).

Программа спецкурса строилась в соответствии с требованиями ФГОС ВО и модифицировалась согласно изменениям его требований. Общие элементы курса определены следующим образом.

1. *Характеристика целевого ориентира курса* – формирование позиции посредника между культурами, что конкретизируется в следующих задачах: в формировании межкультурной осведомленности в области ценностных ориентаций и культурных стандартов английской / немецкой / русской / удмуртской / татарской культур; ознакомлении студентов с практическими способами реализации теоретических основ межкультурного взаимодействия; воспитании навыков культуры взаимодействия в условиях межкультурной языковой полифонии; формировании субъекта МВ при освоении информационно-познавательных стратегий информационного моделирования межкультурного диалога.

2. *Описание области профессиональной деятельности выпускника* («Филология»: межличностная, межкультурная и массовая коммуникация в устной, письменной и виртуальной форме; «Лингвистика» межъязыковая межкультурная коммуникация; «Педагогическое образование» организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Иностранный язык»);

3. *Содержание межкультурно направленного учебного курса*, который рекомендуется представить в виде тематического планирования перечня дидактических единиц, соотнесенного с информационно-познавательными стратегиями информационного моделирования межкультурного диалога. Содержание разделов курса описывается с использованием следующих дидактических параметров: цель в виде информационно-познавательных стратегий, а также компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, соотнесенной с содержанием ФГОС ВО по соответствующему направлению, коммуникативно-текстовый учебный материал соотнесенного с процессом развития компонентов ИСГ_{мд}, формами и объектами контроля, и рекомендуемым количеством часов.

4. *Личностные и информационно-стратегические результаты*, соотнесенные с универсальными (общекультурными), общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, согласно учебному плану и взаимосвязанные с компонентами ИСГ_{мд}.

Далее рассмотрим особенности примерной дидактической организации содержания курса межкультурной направленности, обеспечивающего формирование ИСГ_{МД} (см. табл. 4.2.3, с. 334-335).

Таблица 4.2.3

*Дидактическая структура содержания курса
«Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе»*

№ п/п	Разделы, темы дисциплины	Неделя семестра	Виды учебной работы (в часах)			Формы текущего контроля	Формируемые стратегии			
			Л.	Пр	СР		СМ1-М3	СК4-СК6	СЛ7-СЛ9	СД10-СД12
1.	Раздел 1. Теоретические аспекты межкультурного взаимодействия	1-6	16		18					
1.1.	Вводная лекция: Навыки XXI века: межкультурный диалог и информационное общество	1	1			Межкультурная беседа: «Мой межкультурный опыт»	СМ1-СМ3			
1.2.	Культурно-антропологические основы межкультурного взаимодействия: понятие «культура» и теоретические модели культур	1-2	3		2	Визуализация культурных моделей с помощью mind map	СМ1-СМ3, СК4-СК6			
1.3.	Типология культур в межкультурной перспективе	3-4	4		2	Составление банка данных об основных типах культур	СМ1-СМ3, СЛ7-СЛ9, СД10-СД12			
1.4.	Понятия «взаимодействие» и «коммуникация», их структурные компоненты, основные типы межкультурного взаимодействия	5	2		2	Презентация моделей МВ, составление текстового пазла	СМ1-СМ3, СК4-СК6			
1.5.	Проблемы понимания в процессе межкультурного взаимодействия: стереотипы, межкультурные затруднения, культурный шок, межкультурные конфликты	6-7	4		12	Заполнение пропусков в тексте с определениями	СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9, СД10-СД12			
1.6.	Межкультурный диалог и этические нормы межкультурного взаимодействия	8	2			Составление карты «Сеть идей»	СЛ7-СЛ9			
Промежуточный контроль		8	1			Тестирование				
2.	Раздел 2. Практические аспекты межкультурного взаимодействия	9-18		17						

2.1.	Межкультурный опыт: биографический метод	9		2	Межкультурное интервьюирование	СМ1-СМ3
2.2.	Типология культур в межкультурной перспективе	10-11		4	Межкультурный тренинг (культурные символы, имена)	СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9
2.3.	Модели культур: содержание и принципы организации	12-13		4	Культуросообразное комментирование национальных сказок; пословиц и поговорок	СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9
2.4.	Проблемы понимания в межкультурном взаимодействии	14		2	Практика культуросообразной визуальной грамотности	СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9
2.5.	Межкультурные затруднения, конфликты; культурный шок	15-16		4	Практика преодоления межкультурных затруднений	СЛ7-СЛ9, СД10-СД12
2.6.	Межкультурная компетенция: понятие, содержание, технологии реализации	17		2	Практика межкультурного консультирования (инструктирование); межкультурное интервьюирование	СЛ7-СЛ9, СД10-СД12
Промежуточный контроль		18		1	Практика «Культуросообразное портфолио»	СМ1-СМ3, СК4-СК6, СЛ7-СЛ9, СД10-СД12

Структура занятия в рамках межкультурно ориентированного спецкурса, нацеленного на формирование ИСГ_{мд}, может иметь следующую форму.

1. *Вводный (мотивирующий) этап*, в рамках которого происходит объяснение целей урока, устанавливается связь с аудиторией с целью определения конечных результатов занятия, актуализируются знания студентов по заявленной теме. Деятельность студентов направлена на формирование индивидуальной ценности и значимости культуросообразного материала при формулировании индивидуальных результатов занятия («Сегодня я научусь характеризовать культуру с помощью культуросообразной информации»). В качестве заданий на данном этапе целесообразно предлагать студентам информационно-познавательные задания, направленные на догадку о содержании культуросообразной темы по названию коммуникативно-текстового фрагмента, составление тематически свя-

занного лексического кластера по культуросообразной теме, определение ассоциаций в отношении родной и иноязычной культуры. В качестве образца организации вводного этапа может послужить следующий пример.

Одним из эффективных методических приемов служит «провокационный» вопрос или интенция, формулируемых преподавателем и являющихся своеобразным пусковым механизмом интеллектуально-нравственной деятельности студента.

1. Преподаватель задает вопрос: «Что, если окружающий мир будет монокультурным?». Студенты характеризуют монокультурный мир с помощью облака слов, которое фиксируются на доске.
2. Далее аудитория разделяется на две группы: группа «за» и группа «против». После небольшой групповой работы студенты подтверждают свою позицию с помощью 2-3 аргументов, которые также фиксируются на доске в виде сети идей.
3. В заключении преподаватель просит сформулировать свое личное мнение и объяснить его с помощью 1-2 аргументов («Монокультурный мир имеет / не имеет свои перспективы в будущем, потому что ...»). На основе данных мнение формулируется общемировая ценность поликультурности и определение лично-развивающих доминант по целенаправленному изучению культурного и языкового многообразия.

2. *Основной (рабочий) этап* нацелен на обработку тематического содержания занятия и включает фазу конкретизации культуросообразной темы на основе коммуникативно-текстового фрагмента (аудио-, видео- или текстовый фрагмент) с использованием как традиционных средств обучения (учебно-методическое пособие, дидактизированные культуросообразные материалы), так и размещенных на платформе Moodle, в разрешенных социальных сервисах, с использованием информационных поисковых систем и пр. Далее преподаватель с учетом целевой установки занятия, а также дидактических задач по овладению студентами информационно-познавательными стратегиями организует фазу обработки культуросообразной информации с использованием соответствующих лингводидактических практик или технологий, информационно диалогово-конструирующих заданий (характеристика данных практик и заданий с примерами подробно описана в п. 3.3 и Приложении 3.2.1-3.2.10). Данный этап отвечает общей логике реализации информационно-познавательных процессов, описанных в работе (Глава 2). Обобщенный алгоритм действий субъектов в рамках второго этапа выглядит следующим образом (см. табл. 4.2.4, с. 337).

*Алгоритм действий студентов и преподавателей в рамках второго этапа занятия курса
«Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе»*

Тематико-ситуативная дидактическая организация содержания учебного материала					
Типология культур	Иерархия ценностей в английской, немецкой, русской, татарской и удмуртской культурах	Культурные стандарты в английской, немецкой, русской, татарской и удмуртской культурах	Культурные стереотипы и их проявление в процессе взаимодействия культур	Межкультурные затруднения и межкультурные конфликты; культурный шок	Межкультурная компетенция
<p>Шаг 1: тематическая дифференциация и «семантизация» культуросообразной информации при выполнении информационно-поисковых и -познавательных заданий по:</p> <ul style="list-style-type: none"> – поиску и извлечению культуросообразной информации; – фиксации и выявлении ключевых характеристик культуросообразной информации; – диалогово-направленной обработке культуросообразной информации (формулирование ключевого тезиса, выражающего общий культуросообразный смысл коммуникативно-текстового фрагмента) и пр. 					
<p>Шаг 2: расширение и дополнение смыслового комплекса культуросообразной информации в ходе выполнение информационно-рефлексивных заданий, направленных на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – определение концептуальных понятий, на основе которых возможно согласование РК и ИК; – соотнесение концептуальных пространств РК и ИК; – оценку культуросообразной информации РК и ИК в бинарной перспективе; – определение межкультурных затруднений и прогнозирование возможных способов их преодоления; – оценку сбалансированности обработанной культуросообразной информации (возможность конструирования диалога культур) и пр. 					
<p>Шаг 3: активизация обработанной культуросообразной информации в ходе реализации стратегий формирования диалогового смысла культуросообразной информации при выполнении диалогово-конструирующих заданий, направленных на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – описание и комментирование концептуальных пространств РК и ИК; – уточнение и объяснение имплицитного смысла культуросообразной информации, отражающей содержание концептуальной картины мира РК и ИК; – прогнозирование диалоговых взаимоотношений (связей) между РК и ИК; – уточнение индивидуального понимания диалоговых связей, культуросообразной информации партнерам по общению и пр. 					
<p>Шаг 4: интеграция (реализация субъектной позиции студента) диалогового смыслокомплекса в процесс межкультурного взаимодействия при конструировании межкультурного диалогового нарратива в ходе выполнения информационно-медиативных заданий по:</p> <ul style="list-style-type: none"> – описанию и объяснению диалоговых взаимоотношений между РК и ИК: логика, сложности, способы их преодоления; – пояснению и комментированию способов диалогового согласования РК и ИК; – формулированию уточняющих вопросов на предмет оценки понимания участниками межкультурного взаимодействия диалоговых интенций; – пояснению диалоговых взаимоотношений на основании примеров из коммуникативно-текстового фрагмента; – формулированию выводов и перспектив исследования процесса взаимодействия РК и ИК. 					

3. *Заключительный (рефлексирующий) этап*, в рамках которого происходит обобщение полученных результатов учебной деятельности студентов, (само)рефлексия индивидуальных достижений в плане расширения информационно-познавательного опыта и освоения информационно-познавательных стратегий достижения межкультурного диалога с использованием РК / РЯ и ИК

/ ИЯ. Для преподавателя важно создать «мостик» между прошедшим и следующим занятием, создать основу для мотивации дальнейшего познания культурного и языкового многообразия с помощью уточнения, какой опыт согласования РК и ИК получили студенты, как этот опыт можно использовать в ситуации межкультурного взаимодействия. С целью накопления культуросообразной информации преподаватель просит занести результаты занятия в культуросообразное портфолио.

Таким образом, занятие по формированию ИСГ_{мд} позволяет студентам освоить алгоритм информационного моделирования межкультурного диалога с последующим сообщением диалогового смыслообразования участникам межкультурного взаимодействия. По завершении спецкурса проводился письменный опрос участников о результатах прохождения курса, приобретенном опыте информационно-стратегической деятельности. Приведем несколько примеров ответов студентов:

«Занятия были информационно-насыщенными: много узнали про удмуртскую, татарскую культуры. Расширили свои знания в области русской культуры. Особо интересно было рассматривать возможные конфликтные ситуации между данными культурами. Хотелось бы расширить круг познаваемых культур».

«Курс очень понравился. Неожиданностью было рассмотрение региональных культур в соотношении с английской и немецкой культурами. Собрали очень много интересной информации о культурных сходствах и различиях. Освоили алгоритм согласования культур».

«Познакомились с интересными явлениями национальных, русской и иноязычных культур. Узнали значения флагов и гербов. Было открытием, что в них отражаются ценности культур. Было интересно «открывать» для себя другие культуры. Важный вывод – межкультурный диалог возможен, нужно расширять свои культурные горизонты, использовать для этого различные информационные стратегии».

«Хотела поблагодарить преподавателя курса, который выслушивал мнения каждого участника курса о «родных» культурах. Научились анализировать и комментировать народные сказки. Они ключ к пониманию культурных ценностей, убеждений и норм поведения».

«Жалко, что данный курс прошла после поездки за рубеж. Научилась преодолевать межкультурные сбои. Опыт пребывания в зарубежной академической среде и собранная информация помогли сформулировать корректную инструкцию для студентов, собирающихся участвовать в программах международных студенческих стажировок».

Важным компонентом образовательной деятельности в методической системе формирования ИСГ_{мд} становится межкультурно ориентированная воспитательная работа. Взаимодействие ситуации и обучения в образовательной культурной ситуации есть процесс формирования человека или личности, со-

вершающийся путем возникновения новых качеств, новых образований в ходе формирования познавательных, эмоционально-оценочных и поведенческих отношений личности к осваиваемым культурным аспектам, культурному многообразию, осмысления и проживания родной и иноязычной культуры [Утехина, 2004, с. 36-37]. Соответственно, межкультурно воспитанный человек характеризуется *эмпатией* (чувствительностью к проявлениям родного и иного лингвосоциума); *транспецией* (способностью взглянуть на ситуацию с точки зрения представителя родного и иного лингвосоциума); *языковой и культурной толерантностью* (способностью положительно воспринимать и относиться к родному и изучаемому лингвосоциуму). Данные качества делают поведение личности социокультурно-обусловленным, способствуют диалогизации межкультурного взаимодействия, создают позитивную установку к реализации информационно-познавательных стратегий моделирования межкультурного диалога. Формирование данных качеств является частью процесса понимания диалоговых смыслов, когда они переводятся в план деятельностных субъектных начинаний и информационно-познавательных инициатив.

Ключевым моментом межкультурно ориентированной воспитательной деятельности является создание условий для культурного самоосознания, то есть понимания принадлежности человека к определенному культурно-языковому сообществу, что выступает неотъемлемой частью всего многомерного процесса межкультурной социализации [Яковлева, 2010а]. Решается данная задача в ходе установления дидактического равноправия родной (национальной / региональной / русской) и иноязычных культур, которое было рассмотрено в п. 3.1. Мы придерживаемся той точки зрения, что главной задачей межкультурного воспитания студенческой молодежи является своевременное и дидактически целесообразное приобщение подрастающего поколения к положительному опыту общения в поликультурной среде региона, развитие культуры конструктивного взаимодействия в нем и глубокого понимания особенностей родной и другой культуры [Программа ..., 2007, с. 84-85]. Ориентируясь на базовые ценности российского образования, изложенные в концепции духовно-нравственного раз-

вития и воспитания личности гражданина России [Данилюк, 2014], обращая особое внимание на педагогические понятия «патриотизм», «национальное самосознание (идентичность)», «формирование национальной идентичности», «многообразии культур и народов», «межэтнический мир и согласие», «социализация», мы определили в качестве ведущих направлений межкультурного воспитания когнитивно-познавательное, духовно-нравственное, эстетическое и эколого-оздоровительное, что реализуется в рамках настоящей ОЭР и актуализируется в процессе приобщения к русской, региональной (удмуртской и татарской) и иноязычных (немецкой, французской, английской) культурам. Подробный план межкультурного воспитания с описанием фрагментов занятий, в которых учтены компоненты ИСГ_{мд}, представлены в Программе межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе (2007 г.).

Рассмотрим содержание самостоятельной работы студентов (далее – СРС) в рамках спецкурса по выбору «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе». С этой целью мы выделяем следующие способы и виды организации СРС.

1. *СРС с опорой на тематическое содержание занятий.* Этот вид работы предполагал выполнение предлагаемых преподавателем практических заданий в индивидуальной и групповой форме, включающих анализ и обработку культуросообразной информации с целью получения «продуктов» информационно-стратегической деятельности: характеристики родной и иноязычной культур, их сравнение и сопоставление с целью определения диалоговых перспектив их согласования.

2. *Поисково-аналитическая СРС,* опирающаяся на мотивационный и когнитивный компонент ИСГ_{мд}. Данный вид работы предполагает поиск дополнительной культуросообразной информации, необходимой для решения доминантной трудности – достижения диалогового понимания между взаимодействующими культурами (национальной-родной, русской и иноязычной). Преподаватель предлагает студентам самостоятельно осуществить поиск дополнительной информации по соответствующим темам и определенным критериям,

отображающим содержание культурно-концептуальной и коммуникативной картины мира взаимодействующих культур (ценности-отношения к окружающему миру, характер мировосприятия культуры, отражающийся в национальной литературе, национальном костюме, национальной музыке и пр.). Результаты данной поисковой СРС представляются затем на занятии, что служит основой для дальнейшей информационно-стратегической деятельности студентов с целью диалогового смыслопорождения.

3. *СРС в рамках ведения культуросообразного портфолио.* В начале спецкурса преподаватель мотивирует студентов к ведению культуросообразного портфолио в течение всего курса. Данное портфолио рассматривается, во-первых, как культуросообразная практика индивидуального развития студента, во-вторых, как инструмент оценки индивидуальных достижений субъекта межкультурного взаимодействия.

4. *Проектная СРС* предполагает самостоятельное участие студентов в проектно-познавательной деятельности в учебной и внеучебной форме. К учебной форме данной деятельности относятся локальные, краткосрочные культуросообразные проекты, имеющие своей целью аналитический сбор культуросообразной информации и представление результатов данной работы на учебном занятии в форме презентации, веб-квеста и пр. (например, проект «Deutsche Spuren in Ischewsk», реализуемый в рамках спецкурса в бакалавриате с 2011-2015 уч. гг.; веб-квест «Культурная мозаика», «В поисках арабских сокровищ», реализуемый в рамках магистратуры с 2015-2019 уч. гг.). К внеучебной форме проектной СРС относится участие студентов в лаборатории «Межкультурная коммуникация», в театральном многоязычном и поликультурном фестивале «Языковая радуга», многоязычном фонетическом конкурсе, в организации экскурсионной деятельности на иностранном языке с целью знакомства иностранных гостей с национальными особенностями региона.

5. *СРС в форме участия студентов в международных стажировках, имеющих целью научно-исследовательскую деятельность по вопросам межкультурного взаимодействия.* Преподаватель предлагает студентам перед про-

хождением международной стажировки определить тему межкультурно направленного исследования, осуществить сбор культуросообразной информации и по итогам стажировки аналитически ее обработать с целью представления результатов работ в рамках занятий спецкурса (например, по теме «Культурный шок», «Межкультурные затруднения») или в выпускной квалификационной работе (например, «Особенности культуроведческого анализа фотографий (на материале русской и немецкой культур» (2018 г.)).

Перейдем к характеристике ОПОП «Дидактика межкультурной коммуникации», в рамках которой была реализована методическая система ИСГ_{МД}, а студенты-магистранты участвовали в ОЭО. В отличие от бакалавриата, согласно требованиям ФГОС ВО, магистратура характеризуется нацеленностью на развитие научно-исследовательского мышления, модификацией учебных курсов в ходе качественного расширения и углубления научно-исследовательской деятельности за счет проведения эмпирических исследований проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межъязыкового и межкультурного взаимодействия; направленностью на овладение способами конструирования межкультурной многоязычной дидактической среды, нацеленной на межкультурное обучение и воспитание.

Цель магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации» – воспитание и обучение магистра, способного создавать межкультурные иноязычные образовательные практики; творчески проектировать межкультурную иноязычную образовательную среду; критически оценивать межкультурный лингводидактический контент и творчески создавать его; владеющего качествами лидера и медиатора в межкультурном языковом образовании.

В структурном плане магистерская программа основывалась на дидактическом консенсусе трех блоков учебных дисциплин:

– *межкультурно направленного базового*, ориентированного на освоение студентами-магистрантами системного подхода к поиску, определению и решению проблем межкультурного взаимодействия, интенционально обусловленного межкультурным диалогом: «Основы межкультурного взаимодействия

в полиэтническом регионе», «Дидактика межкультурной коммуникации: теория и практика», «Методологические основы дидактики межкультурной коммуникации», «Семиотика»;

– *межкультурно направленного лингвистического*, предполагающего овладение магистрантами информационно-познавательными стратегиями в языковом пространстве межкультурного взаимодействия: «Типология языков», «Основы лингвоконцептологии», «Язык и стиль русской и иноязычной коммуникации», «Иноязычный текст в межкультурном пространстве», «Язык в дискурсе социального общения», «Эффективное деловое общение на иностранном языке», «Методы исследования языковой картины мира».

– *межкультурно направленного психолого-педагогического*, позволяющего освоить студентам информационно-познавательные стратегии решения проблемы достижения межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве школы и вуза, разработать и внедрить наукоемкие и практико-ориентированные технологии конструирования многоязычной межкультурно-образовательной среды: «Психология многоязычия и управление межкультурной коммуникацией», «Дидактическое обеспечение мультилингвального образования», «Дидактическое построение содержания межкультурного образования», «Технологии межкультурного образования и воспитания», «Инновации в межкультурном образовании», «Типология творчества в дидактике межкультурной коммуникации», «Этнокультурный диалог как средство воспитания молодежи».

Содержание учебного плана ОПОП «Дидактика межкультурной коммуникации» (магистратура) по направлению подготовки «Лингвистика», «Педагогическое образование», прошедшие государственную аккредитацию в 2019 г. в УдГУ представлено в Приложении 4.2.1.

Особое значение в ОЭР имеет организация научно-исследовательской деятельности студентов (далее – НИД) с использованием информационно-познавательных стратегий ИСГ_{мд}. Цель НИД – самостоятельное решение студентами лингвистических и психолого-педагогических проблем межкультурно-

го взаимодействия, а также лингводидактических задач межкультурного языкового образования. В качестве принципов организации НИД мы выделяем:

- системность и комплексность организации информационно-стратегической деятельности студентов, что создается благодаря ее нацеленности на исследование полимодальной междисциплинарной области межкультурной и межъязыковой коммуникации в устной, письменной и виртуальной формах, а также в области межкультурного лингвообразования;

- разнообразие форм и методов организации информационно-стратегической деятельности студентов в рамках НИД, поддерживающих мотивацию и познавательную активность обучающихся в выявлении и решении межкультурно-специфических задач и проблем, участие студентов в проведении прикладных исследований проблемных ситуаций в сфере межъязыковой и межкультурной коммуникации, а также в использовании их решений в практической деятельности специалистов в области филологии, лингвистики и педагогического образования;

- научно-педагогическое сопровождение деятельности студентов со стороны преподавателя и равно-партнерский способ коммуникации между субъектами образовательного процесса, что способствует росту творческого потенциала студентов в плане вариативности использования информационно-познавательных стратегий при взаимодействии с культуросообразным информационным контекстом межкультурного взаимодействия, генерации идей диалогового согласования культурно-языковых сообществ, осознания существования различных взглядов на проблемы межкультурного взаимодействия, овладения различными подходами в использовании информационно-познавательных стратегий в ходе межкультурного взаимодействия;

- взаимодействие студентов с научно-образовательным пространством других вузов, что способствует освоению различных форм научно-познавательного диалога с представителями других вузов, что существенно влияет на практику использования стратегий конструирования диалоговых от-

ношений и диалогового понимания за счет вовлеченности в разнообразные «сети» научной коммуникации в области межкультурного взаимодействия.

Содержание НИД студентов с целью формирования ИСГ_{мд} образуют следующие виды деятельности:

– индивидуальную и групповую учебную деятельность, в ходе которой осваивается опыт информационно-стратегической деятельности в рамках лекционных и практических учебных занятий, учебных и производственных практик, практико-ориентированного исследовательского проекта;

– внеучебную деятельность, которая в рамках настоящей ОЭР реализовывалась в ходе участия обучающихся в студенческом научном обществе;

– самостоятельную информационно-стратегическую деятельность в рамках научно-исследовательской работы (подготовка и защита курсовых и дипломных работ, магистерских диссертаций).

Ядром организации и НИД студентов в рамках ОЭР выступал взаимосвязанный информационно-познавательный комплекс: а) проблемных задач как минимальных информационно-познавательных операций; б) проблемных ситуаций, требующих проявления от студентов самостоятельных информационно-познавательных действий; в) научных проблем межкультурной направленности, представляющих собой системный объект и предмет информационно-стратегической деятельности. Сообразно данной градации нами были выделены практики как формы организации обучения студентов решению информационно-познавательных задач, межкультурно направленной проектной деятельности студентов, в которую интегрированы проблемные ситуации различного порядка, и написанию выпускных квалификационных работ / магистерских диссертаций, позволяющих системным образом реализовать стратегии информационно-стратегической деятельности, направленной на решение научной межкультурно направленной проблемы. Кратко рассмотрим данные виды организации НИД с целью формирования компонентов ИСГ_{мд}.

*Производственные практики*⁸⁰, в рамках которых студенты решают *информационно-познавательные задачи* в ходе взаимодействия с информационным культуросообразным пространством (см. табл. 4.2.5).

Таблица 4.2.5

Характеристика информационно-познавательных задач

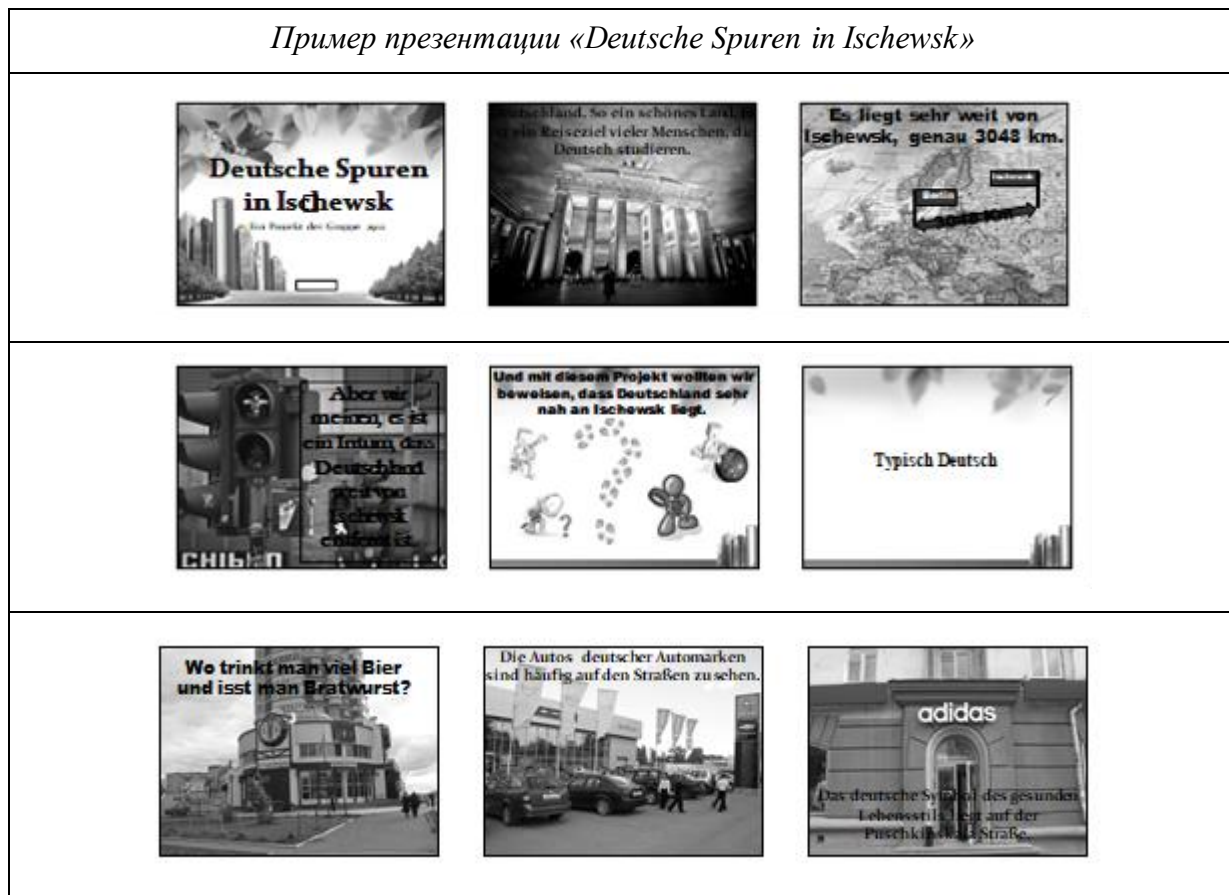
№	Задача	Характеристика содержания
1.	Задачи по определению известной культуросообразной информации, необходимой для проведения НИД	Определение известной информации, перечисление известных фактов, понятий, терминов, цитирование высказываний
2.	Задачи по поиску новой культуросообразной информации, необходимой для проведения НИД	Перечисление и описание новых фактов, приведение примеров, подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов, библиографии по тематике проводимой НИД
3.	Задачи по осмыслению содержания культуросообразной информации, необходимой для проведения НИД	Объяснение, пояснение ключевых понятий, анализ / классификация / группировка / обобщение информации, редукция или расширение информации, выделение главной и второстепенной информации, выделение информации для подтверждения, уточнений, приведение примеров
4.	Задачи по рефлексивной оценке культуросообразной информации, необходимой для проведения НИД	Аргументация выбора значимой информации, определение причинно-следственных и логических связей между фактической и контекстуальной информацией, оценка различных характеристик информации (полнота, глубина, адекватность, достоверность и др.), формулирование личного отношения к информации
5.	Задачи по представлению культуросообразной информации, необходимой для проведения НИД	Сообщение / изложение / презентация логического образования культуросообразной информации: формулирование основного замысла сообщения, построение логики сообщения, выдвижение тезисов и антитезисов, раскрытие их содержания, уточнение, детализация, сравнение различных позиций и их интерпретация, формулирование своего отношения и мнений, выстраивание выводов и заключений

По итогам практики студенты: а) оформляют отчет, в котором обобщаются результаты выполнения заданий по практике, а также фиксируются достигнутые студентами результаты овладения информационно-познавательными стратегиями; б) проходят собеседование с преподавателем, направленное на определение сложностей и трудностей, с которыми сталкивались студенты во время прохождения практики.

Практико-ориентированный исследовательский проект (решение информационно-познавательной межкультурно ориентированной проблемной ситуации)). Данный вид организации НИД осуществляется в рамках проведения

⁸⁰ Программы практик, в рамках которых формируются информационно-познавательные стратегии, представлены на сайте ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», в разделе «Сведения об образовательной организации», расположенной по ссылке <https://i.udsu.ru/04-education#table-6-rowlevel-2>.

исследовательского проекта «Следы культуры в Ижевске», который впервые был реализован в 2011 году в рамках межвузовского конкурса мультимедийных студенческих проектов «Lingualand и мы» на базе УМЦ Лингва (Институт языка и литературы, УдГУ) и носил название «Deutsche Spuren in Ischewsk» («Следы Германии в Ижевске»)⁸¹.



В рамках данного проекта студенты совершенствуют навыки и умения информационно-стратегической деятельности, поскольку заняты поиском культуросообразной информации (невербальные и вербальные инфорефы) о «следах» присутствия той или иной культуры (удмуртской, татарской, немецкой, английской, французской, испанской и пр.) в названиях магазинов, домов, кафе, сайтов фирм города Ижевска. Далее студенты проводят анализ данных типов инфорем и представляют результаты данной работы в форме презентаций.

Подготовка и защита курсовых и дипломных проектов, магистерских диссертаций (решение научной межкультурно направленной проблемы). Дан-

⁸¹ Итоги проведения межвузовского конкурса мультимедийных проектов студентов «Lingualand и мы» находится на сайте УМЦ Лингва (ссылка на результаты проекта https://f-iyl.udsu.ru/udsu_Lingua/udgu_lingva_lingualand/udgu_lingualand_2011_itogi)

ный вид НИД связан с решением определенной научной проблемы в области теории и практики межкультурной и межъязыковой коммуникации, а также межкультурного языкового образования, что определило следующую последовательность действий студента и его руководителя.

1. *Постановка проблемы*, что подразумевает совместный поиск проблемы межкультурного характера, ее верификацию и формулировку задач межкультурного исследования. На данном этапе студенты выявляют «недостаточность» научного знания, формулируют проблему исследования на уровне обыденного, а преподаватель помогает оформить проблему и тему в научных терминах. Далее происходит структурирование проблемы, оценка межкультурной, образовательной или иной значимости, обоснование и визуализация проблемы.

2. *Выдвижение и обоснование гипотезы* также происходит совместно с преподавателем на основе сформулированных проблемы, цели и задач исследования, критического анализа исходной информации по теме исследования, в ходе которого студенты совершенствуют свои информационно-познавательные стратегии. На данном этапе студенты применяют базовые методики и стратегии поиска и анализа научной информации по теме межкультурного исследования (составление списка литературы, организация плана исследования и фиксирование ключевых категорий исследования, выделение и описание ключевых идей и концепций, релевантных проблеме и теме исследования).

3. *Собственно теоретическое исследование*, основанное на анализе и синтезе закономерностей в отношении исследуемого объекта, его обобщении и определении коррелирующих связей с окружающими объектами, а также определение перспективных направлений реализации теоретического материала на практике. Студенты формируют концептуальное содержание решения межкультурной научной проблемы, используя при этом стратегии сокращения или расширения научной информации с целью объяснения своего мнения, приводят сравнения существующего знания и сопоставляют их со своей точкой зрения, предлагают новые определения ключевых терминов научной работы, формулируют умозаключения и обосновывают свои выводы в теоретической части. В

теоретической части студенты используют стратегии оптимизации научной информации: упрощения сложной или объемной для восприятия информации (составление маркированных списков, таблиц, схем или графиков), адаптации научного языка или научной концепции через цитирование, перефразирование или приведение примеров.

4. *Экспериментальное исследование* с целью подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы. На данном этапе студенты при консультативной помощи преподавателя определяют стратегию реализации локальной концепции решения проблемы межкультурно направленного исследования на практике. В случае лингводидактического исследования студентам предлагается создать методический продукт, в котором учитываются принципы межкультурного обучения (методическая разработка, дополнительные методические материалы к существующим УМК по иностранному языку, дистанционный курс и пр.). Практическая часть исследования в области лингвистики или филологии представляет собой составление сравнительных характеристик различных культур с последующими выводами о возможности их диалогового согласования. Полученные разработки в области лингводидактики, лингвистики или филологии внедряются студентами или преподавателями на практике, что особенно ценно, поскольку таким образом создается инновационный потенциал решения существующих в социокультурном или образовательном контексте проблем межкультурного характера. Отметим, что экспериментальное исследование может предварять теоретическое исследование. В этом случае решение научной проблемы носит поисковый характер, а теория обобщает и разъясняет результаты эксперимента.

5. *Анализ, сопоставление результатов и заключительные выводы.* На этом этапе исследования происходит анализ и оценка полученных результатов, их осмысление, исключение «избыточной» информации, формулирование следствий и ключевых выводов, их согласование с поставленными задачами, окончательное оформление и презентация результатов исследовательской дея-

тельности. В этом случае используются информационные стратегии хранения и передачи информации.

Безусловно, в рамках вузовского образования «научная» проблема носит обучающий характер и является своеобразной «учебной платформой» для овладения студентами элементарными способами научно-исследовательской деятельности. Такую работу трудно поставить в один ряд с работой настоящего ученого, при умелом руководстве она может занять достойное место в крупных научных разработках, проводящихся в рамках научных школ, исследовательских институтов на базе учебного заведения и др.

В ходе реализации ОЭР под руководством ее автора были подготовлены и успешно защищены магистерские диссертации (см. подробнее [Тройникова, 2019]: «Формирование стратегий преодоления межкультурных затруднений у студентов бакалавров», «Формирование социокультурной компетенции у студентов бакалавриата средствами культуроведческого комментария», «Технология развития познавательного интереса к национальной культуре (на примере еврейской воскресной школы)», «Эстетическое воспитание в процессе межкультурного языкового образования», «Игровые технологии межкультурной направленности при обучении школьников средней ступени иностранному языку», «Формирование визуальной компетенции у школьников при обучении иностранному языку», «Формирование межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза на основе технологий дистанционного обучения», «Пути и способы обучения студентов-бакалавров стратегиям поведения в ситуации культурного шока», «Развитие стратегий работы с культуроведческой информацией у школьников (на материале немецкого языка)», «Формирование социокультурной компетенции у детей младшего школьного возраста», «Особенности культуроведческого анализа фотографий», «Стратегии работы переводчика с песней как текстом культуры (на материале немецкого языка)» и др.

По завершении магистратуры выпускники оставляли свои отзывы, которые размещены на сайте кафедры перевода и прикладной лингвистики (Институт языка и литературы, УдГУ). Приведем некоторые из отзывов:

«Поступая в магистратуру Дидактика межкультурной коммуникации я несколько не сомневалась, что эта программа поможет мне раскрыться, развиваться с разных сторон, в том числе и в языковом плане. Практико-ориентированный подход позволил значительно повысить языковые профессиональные навыки и умения преподавать иностранный язык. Сейчас я обладаю всеми качествами субъекта межкультурного взаимодействия, могу не только участвовать в межкультурном взаимодействии, но обучать стратегиям достижения межкультурного диалога»;

«Программа «Дидактика межкультурной коммуникации» является отличной возможностью получить глубокие знания в педагогическом направлении, освоить межкультурно направленные методики преподавания иностранных языков и культур, охватить широкий спектр наук (когнитивная лингвистика, межкультурная коммуникация, межкультурная лингводидактика и др.). Все это бесспорно обогащает магистрантов и способствует организации многокультурной и многоязычной образовательной среде в нашем регионе».

Таким образом, представленное содержание ОЭР, реализованное в ходе формирующего этапа ОЭО, отражает последовательное осуществление концептуальных оснований и лингводидактических механизмов методической системы ИЯИСПМД. В следующем параграфе будут рассмотрены результаты ОЭР в рамках констатирующего эксперимента и пути внедрения разработанной методической системы.

4.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению методической системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу

В соответствии с общим планом проведения ОЭР настоящего исследования после проведения формирующих опытно-экспериментальных мероприятий был реализован контролирующий эксперимент с учетом введения экспериментальных факторов (далее – ЭФ_n), который включал в себя диагностику владения информационно-познавательными стратегиями межкультурного взаимодействия, что соотносится с компонентами ИСГ_{мд}.

ЭФ₁ предполагал внедрение информационно-познавательных заданий в практический курс иностранного языка (УдГУ и ГИПУ) с целью определения эффективности разработанных информационно-познавательных заданий.

ЭФ₂ подразумевал внедрение информационно-познавательных заданий в практический курс иностранного языка и межкультурно направленных лингводидактических практик в рамках спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе» (УдГУ) с целью определения эффективности межкультурно направленных практик в сочетании с апробированными заданиями.

ЭФ₃ основывался на внедрении всего комплекса дидактических мер методической системы ИЯИСПМД с учетом всего межкультурно направленного обучающего и воспитательного потенциала поликультурной и образовательной среды Института языка и литературы (УдГУ).

Результаты ОЭО сопоставлялись друг с другом как в экспериментальных группах, так и между экспериментальными и контрольными группами. Измерительные процедуры производились в рамках текущего и промежуточного контроля в процессе прохождения студентами бакалавриата и магистратуры базовых для методической системы учебных дисциплин. Перейдем к описанию результатов ОЭО по критериям (см. п. 4.1) и показателям оценки ИСГ_{мд}.

Мотивационный компонент

Студентам предлагалось пройти повторное тестирование, направленное на поиск, определение и выделение культуросообразных маркеров информации, представленных в иноязычном тексте. Кроме того, при оценке стратегий ориентации в культуросообразной информации была использована процедура экспертной оценки межкультурно направленных лингводидактических практик: практика визуальной межкультурной грамотности (2.3.1), предполагающая анализ и интерпретацию визуальной культуросообразной информации; полимодальная обработка культуросообразной информации (2.3.2). Обобщение результатов оценивания стратегий ориентации в культуросообразном информационном пространстве в ср. балле представлены на рис. 4.3.1 а-в⁸² (с. 353-354).

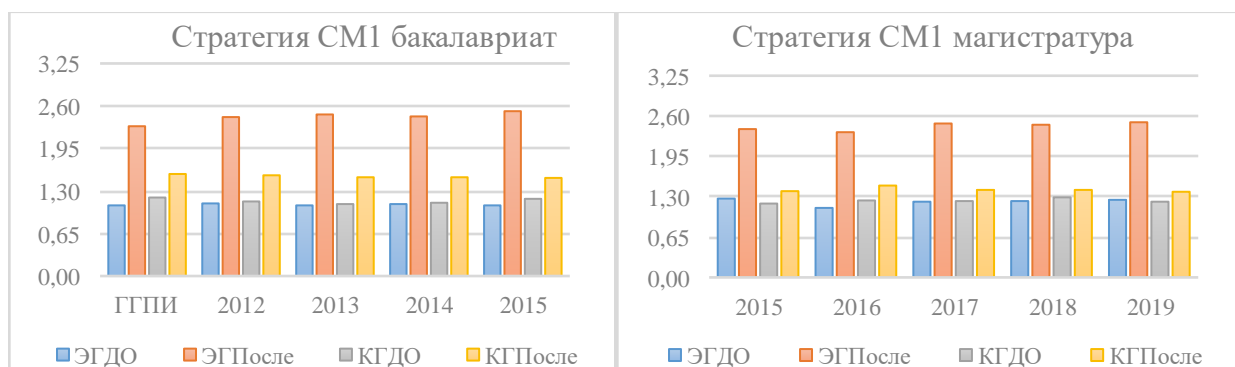


Рисунок 4.3.1 а. Динамика развития стратегии восприятия и узнавания культуросообразных информационных единиц и объектов (СМ1) на основе теста1 (Срез 3, ср. балл)

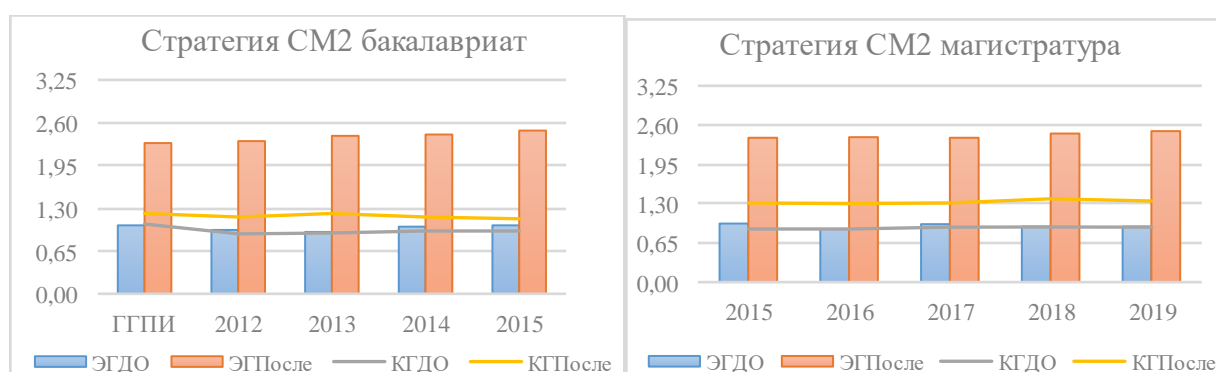


Рисунок 4.3.1 б. Динамика развития стратегии фиксирования культуросообразной информации (СМ2) на основе практики визуальной межкультурной грамотности (Срез 3, ср. балл)

⁸² Поскольку в ходе оформления диссертационного исследования произошло переименование ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко» в ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 26 июля 2023 года № 480) принятое на рисунках сокращение «ГГПИ» будет считаться равнозначным «ГИПУ».

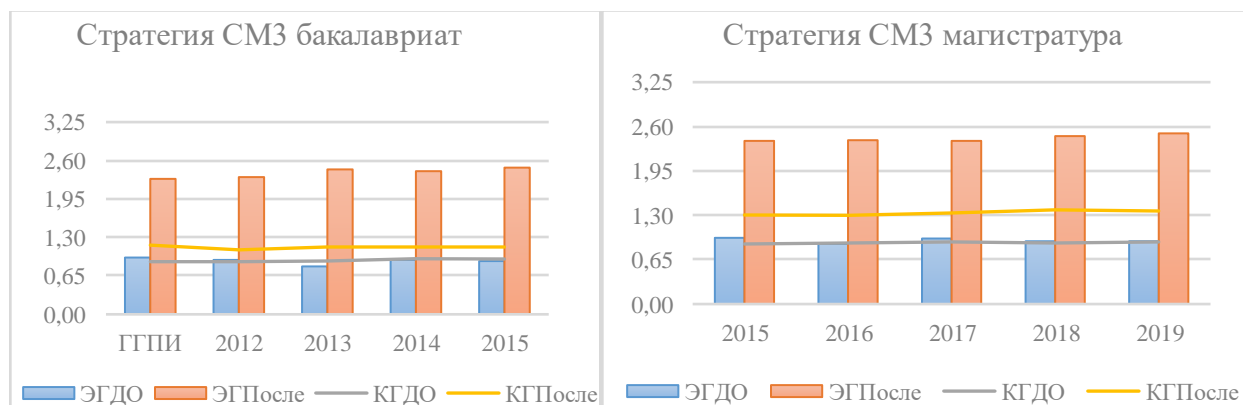


Рисунок 4.3.1 в. Динамика развития стратегии отбора культуросообразной информации (СМЗ) на основе практики полимодальной обработки информации (Срез 3, ср. балл)

Как видно из представленных данных, в подавляющем большинстве случаев оценка стратегий мотивационного компонента, реализованная преподавателями, участвующими в ОЭР, совпадала в ЭГ бакалавриата и магистратуры, что говорит о правомерности проведенных оценочных мероприятий. Анализ результатов позволил сделать вывод, что показатели владения информационно-познавательными стратегиями мотивационного компонента ИСГ_{МД} в ЭГ_н в достаточной степени близки и значительно превышают показатели в КГ_н. Следует отметить, что уровень владения «мотивационными» стратегиями в магистратуре незначительно выше, чем в бакалавриате, поскольку магистранты, в сравнении со студентами первой ступени высшего образования, обладают более высокой культурой системного и аналитического мышления, некоторые из них имеют определенный опыт взаимодействия с культуросообразной информационной средой. Наибольшие показатели владения данными стратегиями были выявлены в группах, где был реализован ЭФ₃, что констатирует позитивное влияние использования всех дидактических мер разработанной методической системы. Данные проведенного анкетирования после завершения ОЭО в бакалавриате и магистратуре показали следующие результаты (см. рис. 4.3.2 а-г, с. 355).

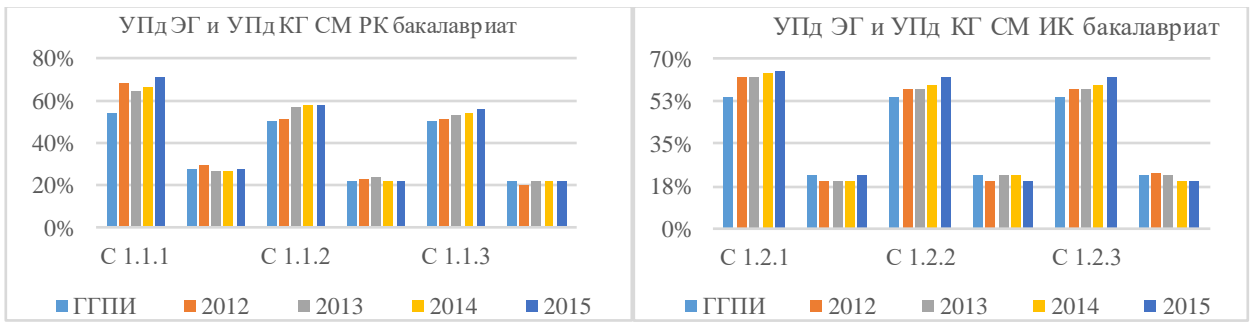


Рисунок 4.3.2 а. Итоговые показатели УПд в ЭГ и КГ диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в бакалавриате (РК и ИК)

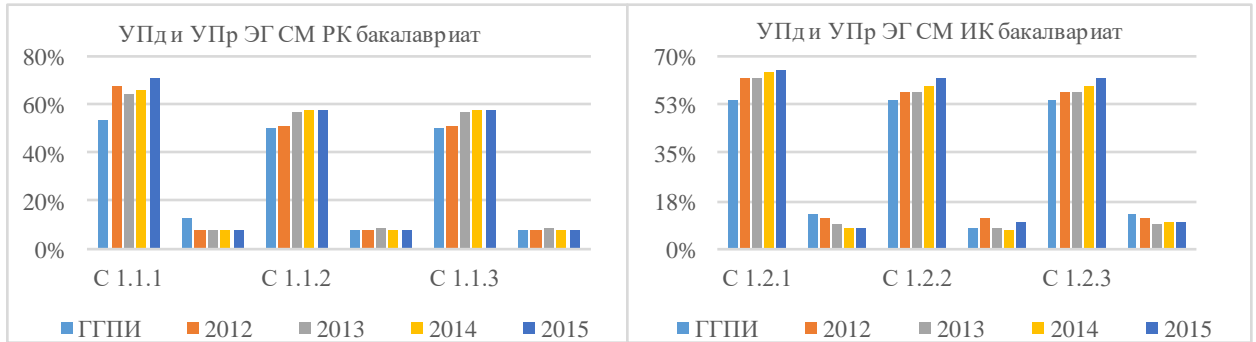


Рисунок 4.3.2 б. Итоговые показатели УПд и УПр диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в бакалавриате (РК и ИК)

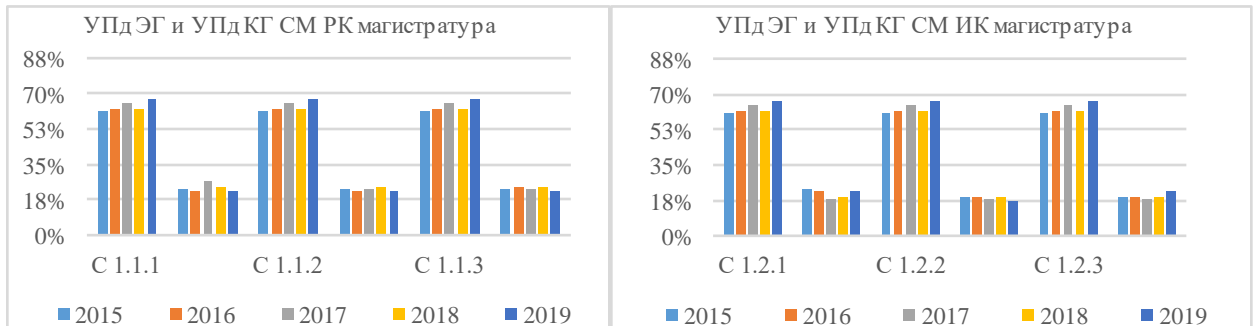


Рисунок 4.3.2 в. Итоговые показатели УПд в ЭГ и КГ диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в магистратуре (РК и ИК)

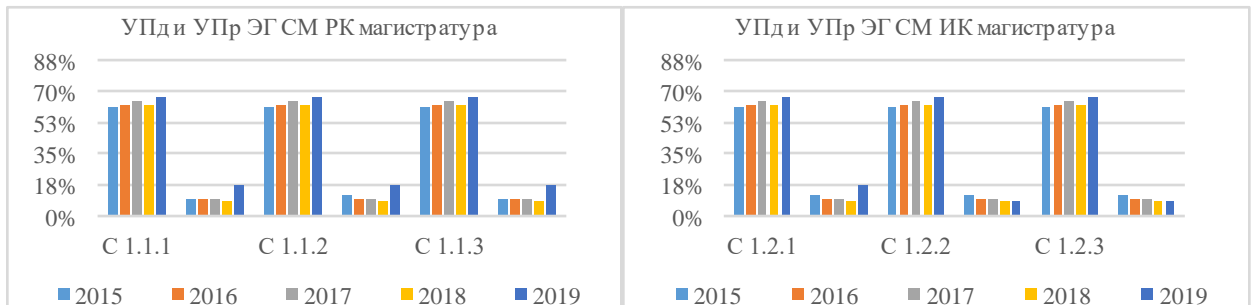


Рисунок 4.3.2 г. Итоговые показатели УПд и УПр в ЭГ диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в магистратуре (РК и ИК)

При анализе данных диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} после проведения основных экспериментально-обучающих мероприятий были

выделены два направления экспертизы: стратегии ориентации студентов в информационном пространстве родной и иноязычной культуры. Обобщение результатов анкетирования показало, что параметр ориентации в информационном пространстве родной и иноязычной культур по итогам ОЭО был оценен студентами выше в ЭГ_n в сравнении с КГ_n (средний % по двум культурам ЭГ_n 58% > КГ_n 23% в бакалавриате, ЭГ_n 63% > КГ_n 21% в магистратуре), что, безусловно, объясняется повышением мотивации студентов в ЭГ_n к паритетному вниманию и поиску информационных единиц родной (региональной) и иноязычной культур в процессе обучения. В ЭГ_n студенты оценивают, что стратегии поиска культуросообразной информации о родной культуре в процессе межкультурного взаимодействия так же важны, как и определение культуросообразной информации об иноязычной культуре (средний % по родной культуре С 1.1 ЭГ_n 65 % > КГ_n 28 % в бакалавриате; ЭГ_n 63 % > КГ_n 24 % в магистратуре). Методическая направленность ОЭР на повышение интереса к родной (региональной) культуре оправдала свою эффективность.

Когнитивный компонент

Данный компонент оценивался по итогам проведения повторного тестирования (тест 2 и тест 3) и лингводидактической практики анализа и интерпретации культуросообразной информации (2.1.1). Тест 2 «Сложные аналогии понятий межкультурного взаимодействия» определяет умения студентов по обобщению и классификации ключевых культуросообразных понятий межкультурного взаимодействия в проекции предметного содержания категории «картина мира» («ценность – коммуникативная практика»), что является базовым механизмом выделения смысловых опор в анализе и интерпретации культуросообразной информации, использования индуктивного (от культуросообразной информационной единицы к ценности) и дедуктивного (от ценности к культуросообразной информационной единице) способов познания смысловых информационных пространств (концептуальных и вербальных культуросообразных информем) взаимодействующих культур. Тест 3 «Выявление существенных культуросообразных признаков информации» ориентирован на определе-

ние уровня владения умениями анализа, обобщения и классификации культуросообразной информации в пространстве родной, региональной и иноязычной культуры. Выявляется уровень умений преобразования и интерпретации культуросообразной информации, связанной с концептуальными смысловыми опорами конкретной культуры, что, безусловно, влияет на способность обучающихся устанавливать диалогические связи между взаимодействующими культурами. Лингводидактическая практика 2.1.1 реализовывалась в двух направлениях: анализ художественного произведения на иностранном языке и анализ культуросообразных концептов родной, региональной и иноязычной культуры (по выбору). Оценка данной практики происходила на основе указанных в Приложении 3.1.1 критериев. Результаты проведения данных оценочных мероприятий до и после ОЭО (ср. балл) представлены на рис. 4.3.3 а-в (с. 357).

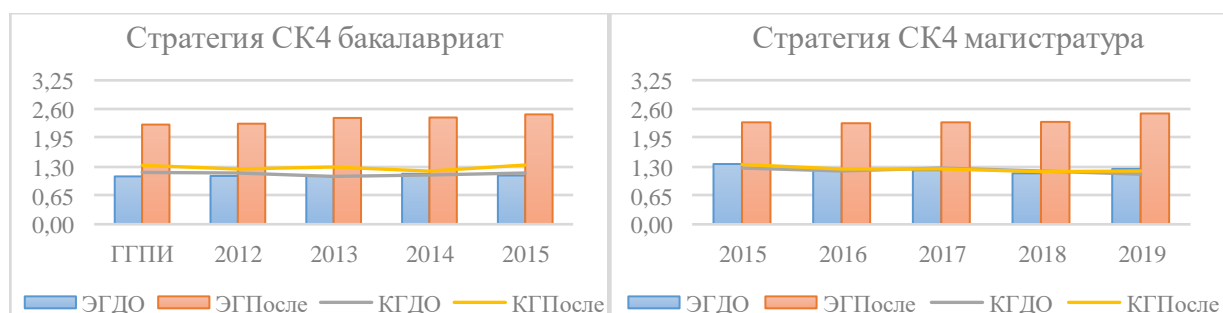


Рисунок 4.3.3 а. Динамика развития стратегии СК4, тест 2 (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

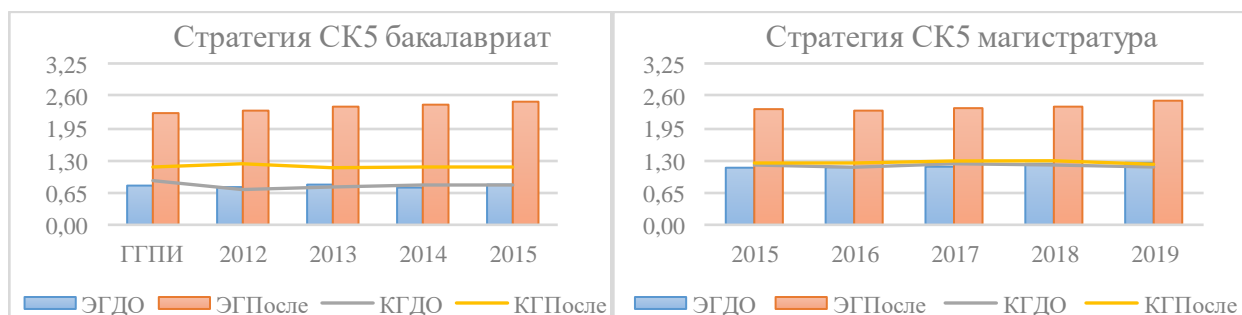


Рисунок 4.3.3 б. Динамика развития стратегии СК5, тест 3 (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

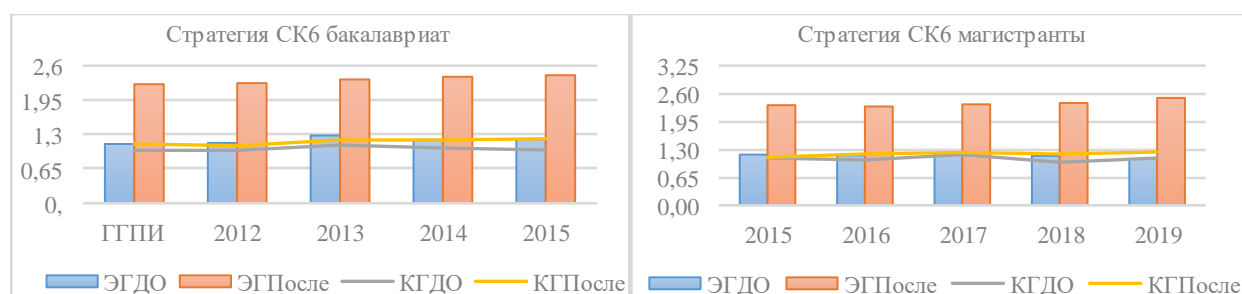


Рисунок 4.3.3 в. Динамика развития стратегии СК6 на основе информационно-познавательных заданий и лингводидактической практики 2.1.1 (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

Анализ результатов тестирования (Тест 2 и Тест 3) и практических работ по анализу и интерпретации культуросообразной информации в соотношении показателей среднего балла УПд в ЭГ_n продемонстрировал, что в ЭГ_n наблюдалась положительная динамика (Тест 2 от 1,1 до 2,4 в бакалавриате и от 1,2 до 2,4 в магистратуре; Тест 3 от 0,8 до 2,4 в бакалавриате и от 1,2 до 2,4 в магистратуре; 2.1.1 от 1 до 2,3 в бакалавриате и от 1,1 до 2,4 в магистратуре). Наибольшее затруднение у студентов вызывал процесс определения связи между ценностными ориентациями родной и иной культуры, их соотнесение в ходе объяснения. Диалоговая интерпретация культуросообразной информации без смысловых искажений осуществлялась в том случае, если студенты находили достаточный для принятия смыслового решения объем информации, применяли дополнительную культуросообразную информацию, использовали логику культуросообразного анализа и последовательность программы достижения диалогового понимания между родной и иноязычной культуры, объясняли функциональное назначение выделенных культуросообразных инфорем. Обозначенные трудности преодолевались в ходе ОЭО за счет использования принципа разработанной методической системы (принцип сбалансированной культуросообразной и языковой вариативности в индивидуальном образовательном пространстве студента, см. п. 3.2), разработанных информационно-познавательных заданий и лингводидактических практик. Например, динамика развития СКб в ходе реализации информационно-познавательных заданий и лингводидактической практики 2.1.1 позволила повысить умения данной стратегии в бакалавриате до ОЭО УПд ЭГ 10,6% < УПд ЭГ 57,8 % после ОЭО, до ОЭО УПд КГ 10,6% < УПд ЭГ 57,8 % после ОЭО; в магистратуре по показателю УПд в ЭГ_n 9,8% до ОЭО < 55,4% после ОЭО в сравнении с УПд в КГ_n 7,7% до ОЭО < 13,4% после ОЭО. Такая различимость результатов была достигнута за счет полноты описываемой связи между концептуальными категориями картины мира конкретных культур и их способами выражения в культуросообразных единицах текста, использования логики объяснения культуросообразных еди-

ниц и объектов, применения стратегии создания культуросообразных смыслов и их диалогического согласования в проекциях взаимодействующих культур.

«Когнитивный» блок вопросов анкеты (вопросы 2.1.1 – 2.2.3) был направлен на самооценку умений выделять ключевые (концептуальные, вербальные и невербальные) признаки картины мира родной и иной культуры (вопросы 2.1.1, 2.2.1), сравнивать родную и иную культуры с последующими выводами об их сходствах и различиях (вопросы 2.1.2, 2.2.2), использовать зафиксированную и проанализированную культуросообразную информацию с целью объяснения особенностей родной и иной культуры, а также определения диалогового потенциала их согласования (вопросы 2.1.3, 2.2.3). Анализ результатов проведенного анкетирования после завершения ОЭО в бакалавриате и магистратуре показали следующие результаты (см. рис. 4.3.4 а-г, с. 359-360).

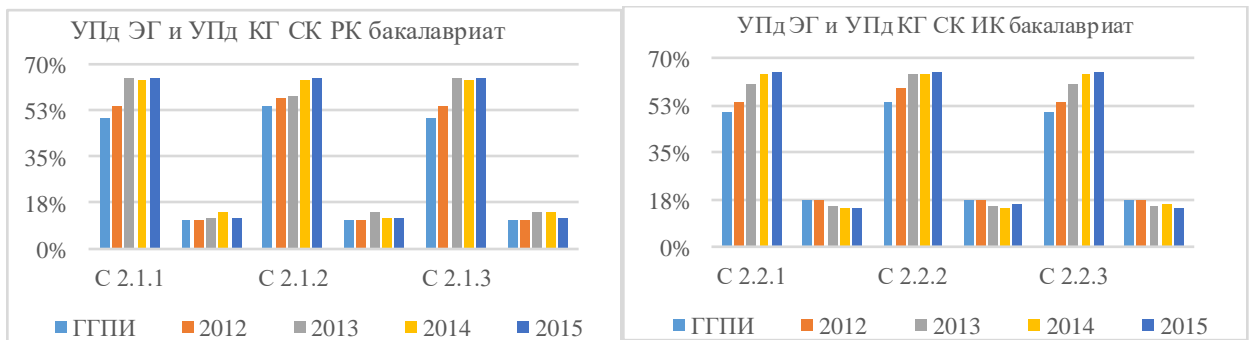


Рисунок 4.3.4 а. Итоговые показатели диагностики УПд ЭГ и УПд КГ когнитивного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в бакалавриате (РК и ИК)

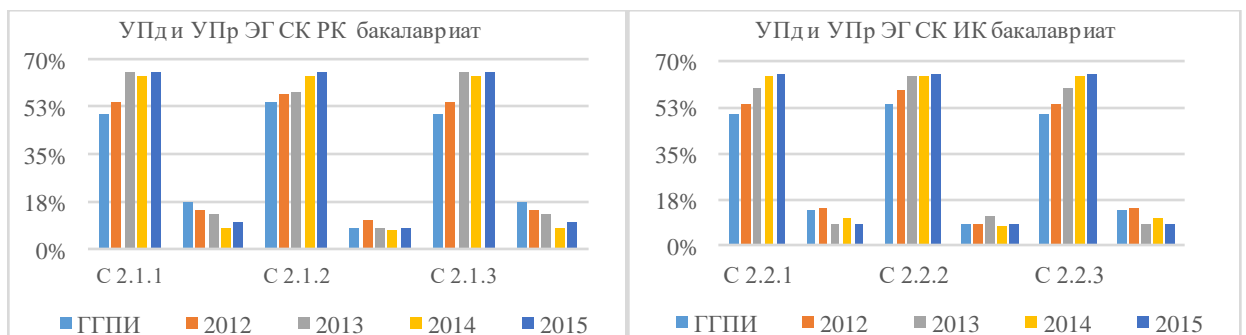


Рисунок 4.3.4 б. Итоговые показатели УПд и УПр ЭГ диагностики когнитивного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в бакалавриате (РК и ИК)

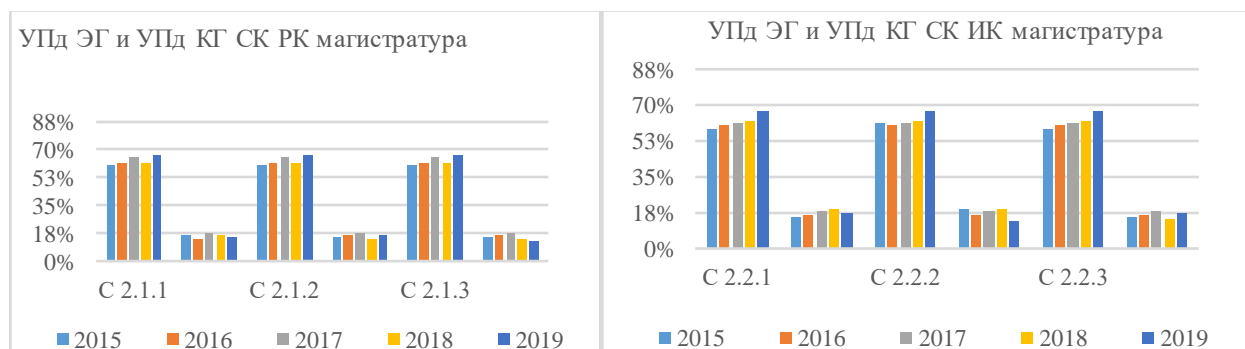


Рисунок 4.3.4 в. Итоговые показатели УПд в ЭГ и КГ диагностики когнитивного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в магистратуре (РК и ИК)

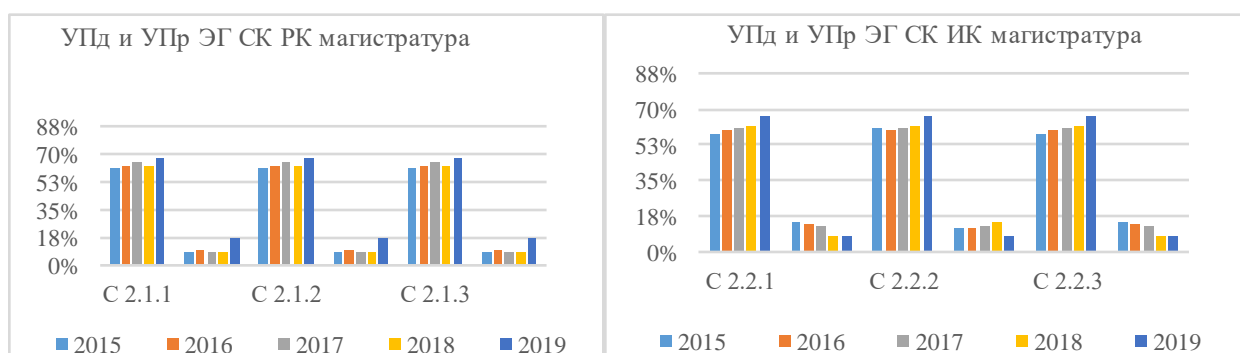


Рисунок 4.3.4 г. Итоговые показатели УПд и УПр в ЭГ диагностики когнитивного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в магистратуре (РК и ИК)

Данные результатов анкетирования когнитивного компонента ИСГ_{МД} показывают, что УПд ЭГ изменился в информационно-познавательных стратегиях: СК4 в бакалавриате на 51 % (родная культура) и на 49 % (иная культура), в магистратуре на 53 % в обеих культурах; С 2.2 в бакалавриате на 50 % (родная культура) и на 52 % (иная культура), в магистратуре на 54 % в обеих культурах; СК5 в бакалавриате на 54 % (родная культура) и на 50 % (иная культура), в магистратуре на 55 % в обеих культурах. Как видно, магистранты достигали более сбалансированного результата в овладении стратегиями когнитивного компонента ИСГ_{МД}, более высоким оказался УПд ЭГ СК6, предполагающий проявление культуры целостного представления диалогового смысла культурособразной информации. Отметим более высокий уровень владения стратегиями, относящимися к анализу и интерпретации родной культуры у студентов-бакалавров, что связано эффектом «новизны» родной (региональной) культуры в межкультурно направленной познавательной деятельности, с повышением интереса к их изучению, а также практико-ориентированным исследователь-

ским характером обучения, основанном на ситуациях, имеющих значение в реальной жизни студентов, которые открыты для поиска индивидуальных «информационно-познавательных» решений.

Личностный компонент

Личностный компонент ИСГ_{МД} оценивался на основе использования методик группы 3, включающих элементы проведения культуросообразного комментирования, оценки межкультурных затруднений и межкультурно направленного интервьюирования. Данные методики представлены в Приложении 3.3.1 (методики 3.1, 3.2, 3.3). Оценке подлежали стратегии нравственного отношения к культурным ценностям родной и иной культуры, представленных в единицах культуросообразной информации, стратегии интеллектуально-нравственной независимости и автономности в процессе решения ситуации межкультурного затруднения, а также интеллектуально-нравственной эмпатии как понимания логики культурно-обусловленного восприятия и понимания иной культуры. Полученные результаты до и после ОЭО последовательно представлены в группе рисунков 4.3.5 а-в (с. 361-362).

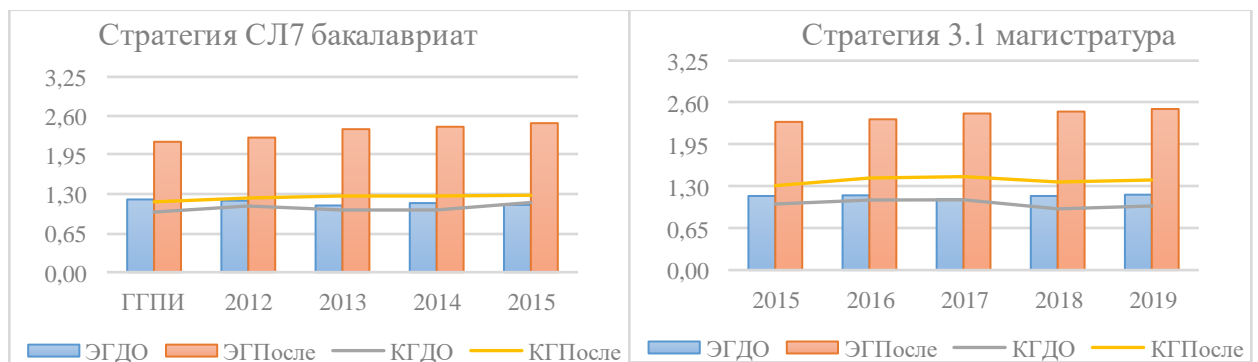


Рисунок 4.3.5 а. Динамика развития стратегии СЛ7 на основе методики 3.1 (лингводидактическая практика 2.1.2) (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

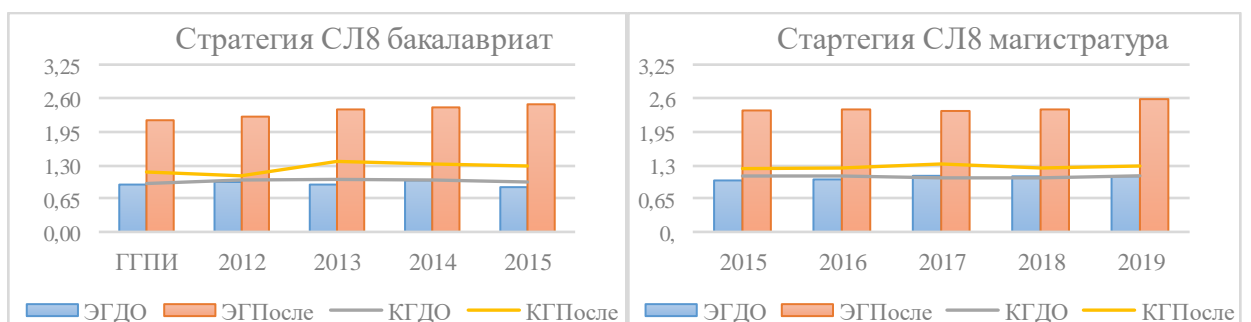


Рисунок 4.3.5 б. Динамика развития стратегии СЛ8 на основе методики 3.2 (лингводидактическая практика 2.1.3) (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

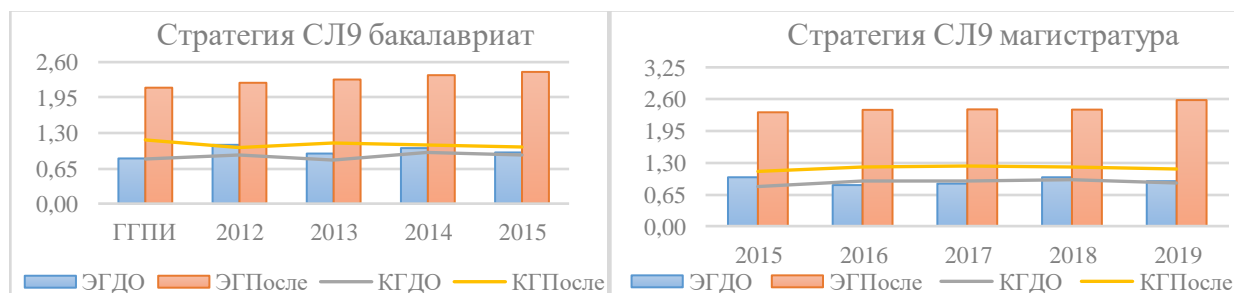


Рисунок 4.3.5 в. Динамика развития стратегии СЛ9 на основе методики 3.3 (лингводидактическая практика 2.2.1) (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

Интерпретация результатов, полученных в ходе применения данных методик, показывает, что средний балл в ЭГ_н превышает данный показатель в КГ_н: ср.% по трем критериям в бакалавриате изменился в ЭГ с 9% до 59%, в КГ с 9% до 11%; в магистратуре соответственно в ЭГ с 9% до 62%, в КГ с 9% до 14%. Наименьшее значение УПр отмечается в ЭГ_н, где использовался весь дидактический потенциал методической системы ИЯИСПМД (ср.%: бакалавриат ЭГ₂₀₁₅ УПр 6,3% < КГ₂₀₁₅ УПр 28%; магистратура ЭГ₂₀₁₉ УПр 4,7% < КГ₂₀₁₉ УПр 25,4%). Анализ наблюдений за студентами при выполнении заданий, направленных на оценку стратегий личностного компонента ИСГ_{мд}, показал, что наибольшую трудность представляли задания, направленные на определение и оценку чувств партнера по общению как представителя другой культуры. В данных заданиях студенты столкнулись с необходимостью обработки культуросообразной информации, связанной с эмоциональным восприятием культуросообразного контекста межкультурного взаимодействия. Отмеченные проявления связаны с тем, что, как правило, студенты не обращают внимания на необходимость интеллектуально-нравственной обработки культуросообразной информации, которая может быть представлена в том числе культурно-обусловленной спецификой восприятия отдельных актов межкультурного взаимодействия, что в свою очередь обуславливает определенную реакцию реципиента, что влияет на выбор той или иной модели поведения в процессе межкультурного взаимодействия. Обобщение результатов проведенного анкетирования после завершения ОЭО в бакалавриате и магистратуре приведены на рисунках 4.3.6 а-г (с. 363).

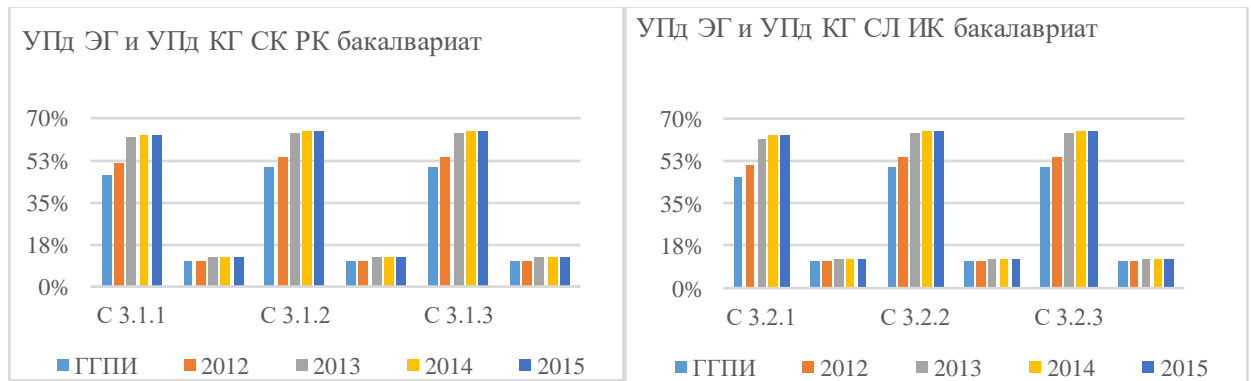


Рисунок 4.3.6 а. Итоговые показатели диагностики УПд ЭГ и УПд КГ личного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в бакалавриате (РК и ИЯ)

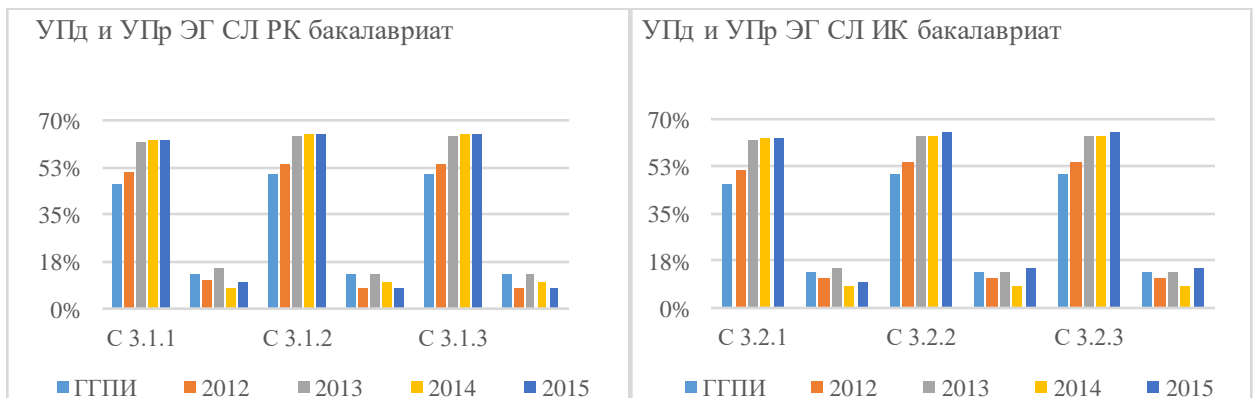


Рисунок 4.3.6 б. Итоговые показатели УПд и УПр ЭГ диагностики личного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в бакалавриате (РК и ИЯ)

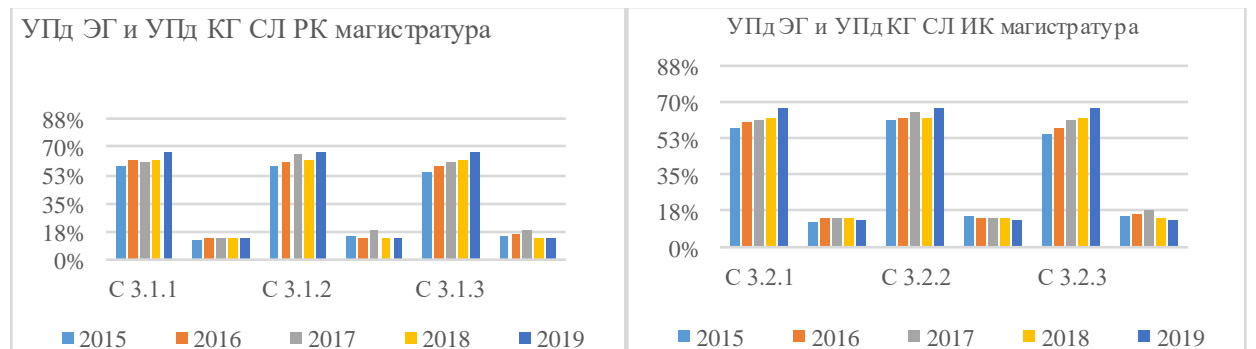


Рисунок 4.3.6 в. Итоговые показатели УПд в ЭГ и КГ диагностики личного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в магистратуре (РК и ИЯ)

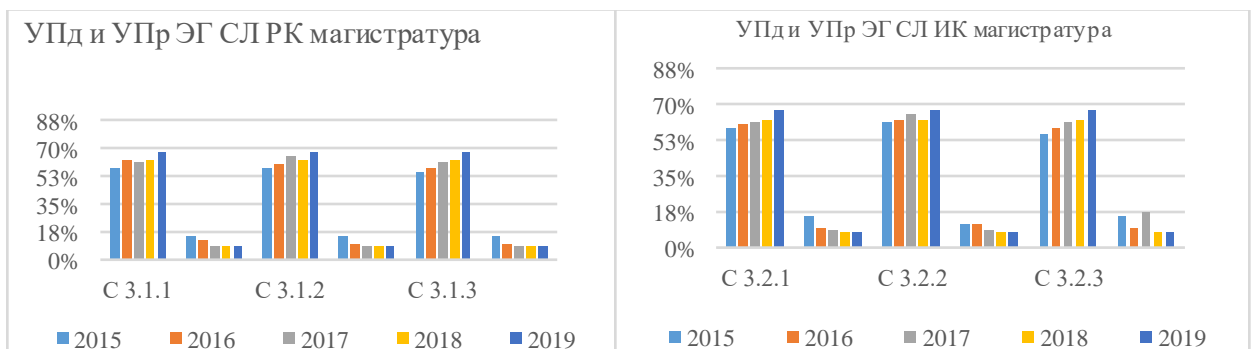


Рисунок 4.3.6 г. Итоговые показатели УПд и УПр в ЭГ диагностики личного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2015-2019 уч. гг. (в %) в магистратуре (РК и ИЯ)

Как следует из предпринятого анализа результатов анкетирования, УПд в ЭГ_n превышает УПд в КГ_n, причем значение УПд в ЭГ_n увеличивается в зависимости от величины внедрения дидактического обеспечения методической системы ИЯИСПМД. Сравнение УПд и УПр в ЭГ_n также показало превышение показателей первого. Особое внимание при итоговой диагностике уделялось умению студентов оценить различные виды культурно-специфической информации, в том числе выраженной с помощью чувств субъектов межкультурного взаимодействия, способности сформулировать оценку в бинарной культурной перспективе, а также сформировать ответную реакцию на действия партнера при фокусировании на использовании алгоритма создания диалоговой конвенциональности *«восприимчивость к ценностным ориентациям – изучение ценностных ориентаций – осмысление ценностных ориентаций в проекции двух культур – распространение ценности диалога культур»*. Наибольшую трудность для студентов бакалавриата представляла оценка и описание этических последствий различий культурных ценностей и стандартов поведения (что имеет ключевое значение в принятии смыслового решения диалогового понимания), в то время как легче всего студентам давалось формирование бинарной оценки ценностных ориентаций родной и иной культуры (ср. % показателя СЛ7 РК и СЛ7 ИЯ по бакалавриату составил 57 %). В магистратуре отмечается сбалансированность владения стратегиями личностного компонента ИСГ_{мд}, которая может объясняться существующей культурой мышления и имеющимся опытом реализации этической ответственности в нестандартных ситуациях, которая совершенствовалась в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Деятельностный компонент

Оценка деятельностного компонента ИСГ_{мд} проводилась поэтапно, согласно методике 4 (Приложение 3.3.1). Данная методика предполагала создание диалогового комплекса в процессе межкультурного взаимодействия с акцентуацией различных аспектов информационно-познавательных стратегий: 4.1) составление рекомендаций по согласованию ценностных ориентиров и культурных стандартов взаимодействующих культур на основе лингводидактической

практики 2.2.3; 4.2) характеристика и объяснение различий между представителями родной и иной культуры на основе лингводидактической практики 2.2.2; 4.3) составление профиля взаимодействующих культур и предложение рекомендации для создания диалоговой конвенциональности между ними. Оценка проводилась преподавателями, участвующими в ОЭО до и после ОЭР. Результаты среза₂ (до ОЭО) и среза₃ (после ОЭО) в ЭГ и КГ по методике 4 представлены в серии рисунков (см. 4.3.7 а-в, с. 365).

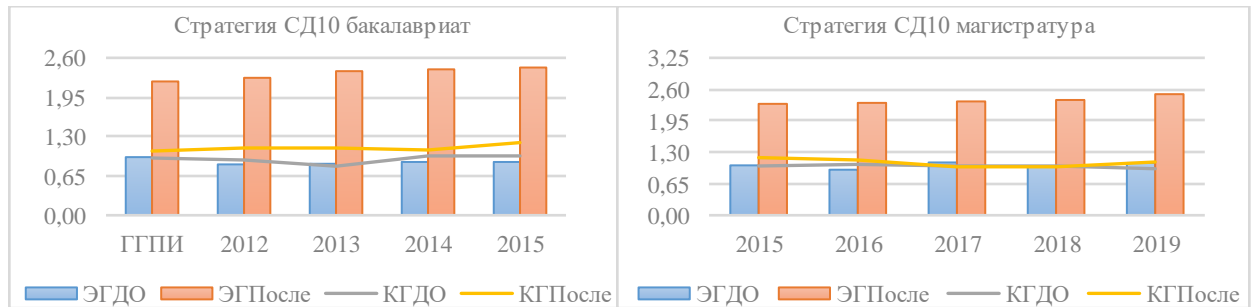


Рисунок 4.3.7 а. Динамика развития стратегии СД10 на основе методики 4.1 (лингводидактическая практика межкультурного консультирования 2.2.2) (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

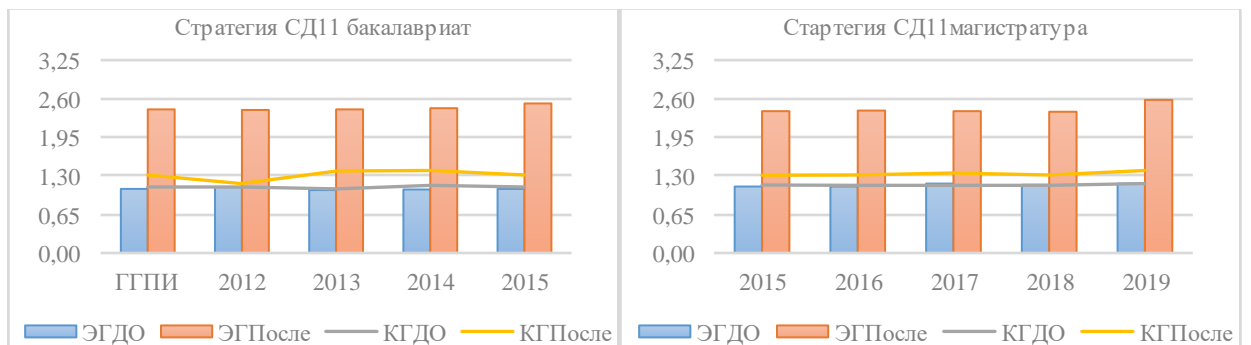


Рисунок 4.3.7 б. Динамика развития стратегии СД11 на методике 4.2 (лингводидактическая практика игрового моделирования 2.2.3) (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

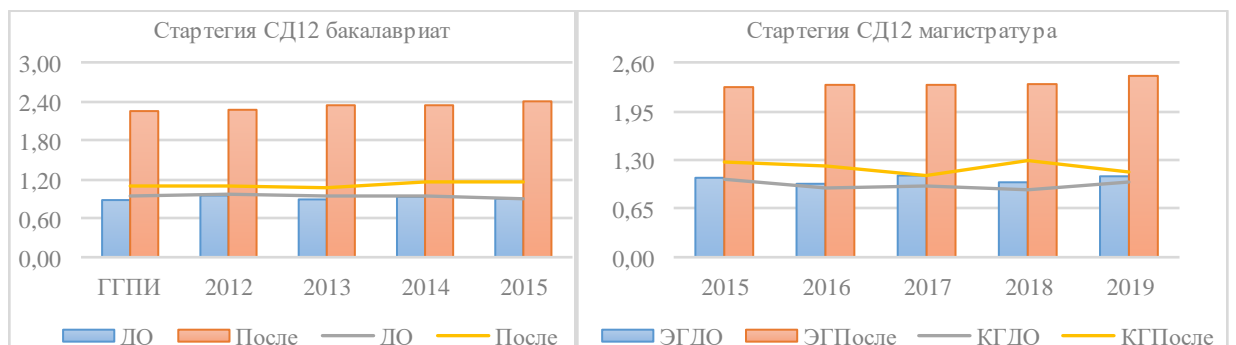


Рисунок 4.3.7 в. Динамика развития стратегии СД12 на основе методики 4.3 (диалогический комплекс, лингводидактическая практика преодоления ситуаций межкультурных затруднений 2.1.3) (Срез 2 и Срез 3, ср. балл)

Как следует из диаграмм, до ОЭО студенты ЭГ и КГ в бакалавриате и магистратуре обладали сопоставимо-низким уровнем владения стратегиями деятельностного компонента ИСГ_{МД}. Значительный положительный сдвиг произошел по всем параметрам информационно-познавательных стратегий деятельностного компонента ИСГ_{МД} при анализе продуктов информационно-стратегической деятельности в ЭГ (ср. балл): стратегия СД10 изменилась с 0,88 до 2,34; стратегия СД11 с 1,08 до 2,44; стратегия СД12 с 0,91 до 2,32 (бакалавриат); стратегия СД10 изменилась с 1,08 до 2,5; стратегия СД11 с 1,15 до 2,43; стратегия СД12 с 1,04 до 2,32 (магистратура). Студенты с высоким уровнем развития информационно-познавательных стратегий деятельностного компонента демонстрировали ряд особенностей, связанных с разнообразием используемых речевых жанров (информативный жанр: последовательное описание ситуации межкультурного взаимодействия, культурно-концептуальных особенностей поведения партнеров по общению; императивный жанр: инструктирование по порядку и правил поведения во взаимодействующих культурах, предложение рекомендации по диалоговому согласованию культур-партнеров; оценочный жанр: разъяснение отношения к культуросообразной информации в бинарной перспективе, описание ценностных ориентиров взаимодействующих культур; этикетный жанр: презентация диалоговых комплексов); с количественно-качественными характеристиками обработанной культуросообразной информации (полнота, доказательность, репрезентативность, доступность и сбалансированность используемой культуросообразной информации); с качественными характеристиками проявления информационно-познавательных стратегий (системность и самостоятельность в использовании стратегий, ответственность в результатах решаемых информационно-познавательных задач).

Следующий этап оценочных мероприятий предполагал проведение анкетирования после завершения ОЭО в бакалавриате и магистратуре, данные результатов которого изобразены в серии диаграмм (см. рис. 4.3.8 а-б, с. 367).

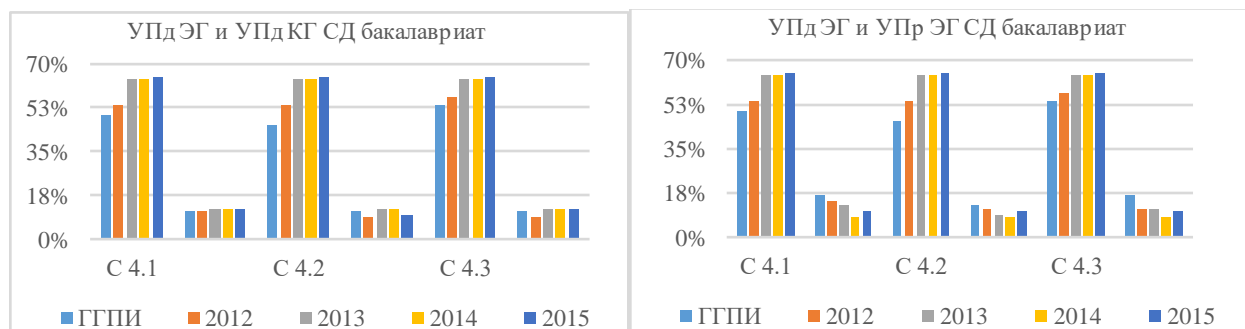


Рисунок 4.3.8 а. Итоговые показатели УПд ЭГ и УПд КГ, УПд ЭГ и УПр ЭГ деятельностного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в бакалавриате

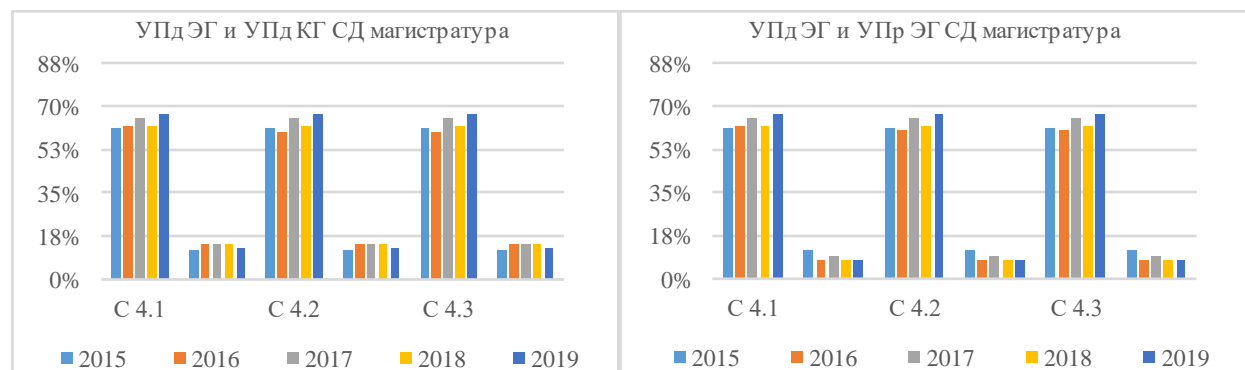


Рисунок 4.3.8 б. Итоговые показатели УПд ЭГ и УПд КГ, УПд ЭГ и УПр ЭГ деятельностного компонента ИСГ_{МД} по анкете (Срез4) в 2012-2015 уч. гг. (в %) в магистратуре

При анализе результатов анкетирования была выявлена следующая зависимость: а) бакалавриат: УПд ЭГ превышает УПд КГ в среднем по % показателю: стратегии СД10 на 47%, 4.2 на 48%, 4.3 на 50 %; уровень УПд превышает УПр в ЭГ по стратегиям СД10 на 47%, 4.2 на 49%, 4.3 на 50%; б) магистратура: УПд ЭГ превышает УПд КГ в среднем по % показателю стратегий деятельностного компонента на 50 %; уровень УПд превышает УПр в ЭГ по данным стратегиям на 54%. Изучив результаты анкетирования, мы определили, что у большинства студентов повысилась самооценка во владении стратегиями деятельностного компонента с порогового и среднего до высокого, что выразилось в статистически значимых показателях.

Приведем общие характеристики результатов ОЭО по всем показателям компонентов ИСГ_{МД}. Полученные данные подверглись статистической обработке, проводимой с использованием стандартного пакета компьютерной программы MS Statistica 10 с применением теста Манна-Уитни и критерия Вилкоксона. Проведенный анализ показателей в ЭГ и КГ по тесту Манна-Уитни не вы-

явил значимых различий по изучаемым показателям. Проведенный сравнительный анализ показателей в группе ЭГ до и после с использованием парного критерия Вилкоксона показал значимые изменения по всем изучаемым показателям с уровнем достоверности 0,05.

В ходе реализации методической системы ИЯИСПМД были выявлены затруднения у студентов и преподавателей, связанные как с организацией обучения, так и с освоением информационно-познавательных стратегий достижения межкультурного диалога. Данные трудности представлены в таблице 4.1.3 (с. 368-369). Низкий уровень показателей владения информационно-познавательными стратегиями у ряда студентов объясняется рядом факторов: низкой академической дисциплиной (пропуски или неявка на занятия), безответственным подходом к обучению.

Таблица 4.1.3.

Причины затруднений в реализации информационно-познавательных стратегий

<i>Затруднения</i>	<i>Причины</i>	<i>Субъекты</i>	<i>Профилактика</i>
Недостаточный объем культуросообразной информации	Недостаточный опыт поиска культуросообразной информации; низкая мотивация к поиску культуросообразной информации	Студенты	Выполнение информационно-познавательных заданий
Низкий уровень качества найденной культуросообразной информации	Низкий уровень чувствительности к смыслу культуросообразной информации; недостаточный уровень владения иностранным языком	Студенты, преподаватели	Выполнение информационно-познавательных заданий; проведение обучающих семинаров
Искажения при интерпретации культуросообразной информации	Недостаточная культуросообразная осведомленность в области родной и иной культуры	Студенты, преподаватели	Организация самостоятельной работы; проведение обучающих семинаров
Неоднозначность диалоговой интерпретации культуросообразной информации; нарушения логической связи между вербальной и концептуальной культуросообразной информации	Смысловые искажение культурно-концептуальной картины мира родной и иной культуры; непривязанность культуросообразной информации к смысловому содержанию культурно-концептуальной картины мира	Студенты	Организация ценностного тренинга обработки культуросообразной информации; межкультурно ориентированные беседы и дискуссии; диалоговая интеграция содержания учебных дисциплин
«Однополярность» в оценке межкультурных затруднений	Недостаточный опыт в этической оценке культурных ценностей и их диалоговое соотношение	Студенты	Введение оценочных вопросов в процесс анализа и интерпретации ситуаций межкультурных затруднений

Отсутствие нравственных умозаключений по поводу последствий согласования родной и иной культуры	Недостаточный опыт осуществления этической оценки последствий межкультурного взаимодействия	Студенты	Использование рефлексивных вопросов в процессе информационно-стратегической деятельности
Отсутствие разнообразных форм представления диалогового понимания	Недостаточное владение речевыми жанрами представления результатов диалогового согласования взаимодействующих культур	Студенты	Освоение речевых жанров в процессе межкультурно ориентированных лингводидактических практик

Приведем примеры некоторых работ студентов с целью демонстрации различного уровня качества обработки культуросообразной информации и использования информационно-познавательных стратегий (см. рис. 4.3.9).

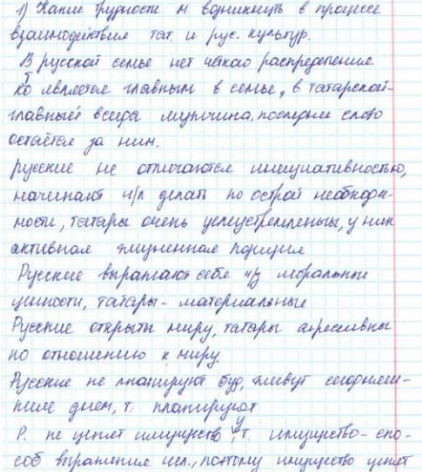
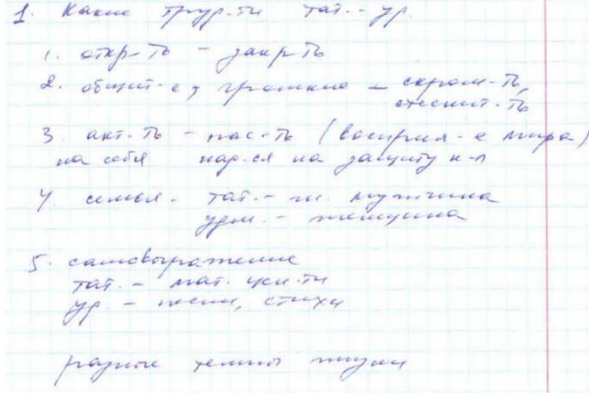
Фрагмент работы студента с показателями высокого уровня компонентов ИСГ _{МД}	Фрагмент работы студента с показателями низкого уровня компонентов ИСГ _{МД}
<p>А)</p>  <p>1) Какие трудности и трудности в процессе взаимодействия татар и рус. культур. В русской семье нет чётко распределение ролей, в татарской семье у каждого своя роль, каждый своё место займёт за ним. Русские не стесняются инициативностью начинать или диалог но часто небрежностью, татары очень целеустремлённые, у них активные инициативные позиции. Русские выстраивают себя из информации чужих, татары - материальные. Русские открыты миру, татары агрессивны но относятся к миру. Русские не планируют будущее, живут сегодняшним днём, т. планируют. Р. не ценит инициативу и инициативность, всё выстраивает сам, поэтому инициатива ценна.</p>	<p>В)</p>  <p>1. Какие трудности тай-ть. 1. акт-ть - даяр-ть 2. обитает у, урмаша - керемет-ть, отышит-ть 3. акт-ть - тас-ть (всестра-е мира) на себя нар.ет на даяр-ть и-п 4. семья - тай-ти, мушкетер урмаша - ташушша 5. самовоспитание тай - май, чети-ти, ур - меня, ситха файна хетти тугуч</p>
<p>Б)</p> <p>Меры профилактики</p> <p>Собираясь долго пробыть за рубежом, как следует подготовиться к поездке. Ведь нельзя знать наверняка, грозит ли Вам культурный шок – от него не застрахованы даже те, кто уже бывал в других странах в коротких туристических поездках. Профилактика в любом случае лучше, чем лечение.</p> <p>1. Отправляясь в другую страну, постарайтесь как можно больше узнать о ее истории, географии, обычаях и традициях жителей. Как наш соотечественник с презрением отнесется к иностранцу, живущему в России, но не знающему, кто такой Петр I, так и жители других стран будут смотреть на путешественника с недоумением, если он не знает их вождей и героев.</p> <p>2. Постарайтесь избавиться от стереотипов. Как это ни странно, но в наш век повальной глобализации многие имеют совершенно «первобытные» понятия о представителях других культур.</p> <p>3. Помните, что как Вы относитесь к людям, так и они относятся к Вам. Настороженность влечет за собой настороженность, агрессивность неизбежно натолкнется на агрессивность, а доброжелательность и чувство юмора (в первую очередь, по отношению к себе) всегда найдут отклик в сердцах. Даже «загадочных» иностранцев.</p> <p>и. - профилактика поездки и перевозжения +3 - избежать восточных +3 - избежать восточных</p> <p>Прожив в другой стране некоторое время, вы вполне или невольно приняли часть норм нового общества. И возвращение на родину связано с обратным процессом – абстрагироваться от ставшего уже привычным для вас уклада жизни и привыкнуть к новому положению на родине.</p> <p>г.р. 2942</p>	<p>Г)</p> <p>Как помочь?</p> <p>Думаю, во избежании межкультурных конфликтов и связанного с этим культурного шока нужно всегда перед поездкой проводить межкультурные тренинги, чтобы отправляющиеся в другую страну были готовы к неожиданным, странным и шокирующим с их точки зрения ситуациям.</p> <p>Дина Зайнутдинова, группа 29-42</p>

Рисунок 4.3.9. Примеры работ студентов с высоким (А и Б) и низким (В и Г) уровнем развития компонентов ИСГ_{МД}

С целью обобщения результатов ОЭО мы суммировали средние баллы по всем критериям ИСГ_{МД} (мотивационному, когнитивному, личностному и дея-

тельностью) в бакалавриате и магистратуре и представили их в форме лепестковой диаграммы (см. рис. 4.3.10 а-б).

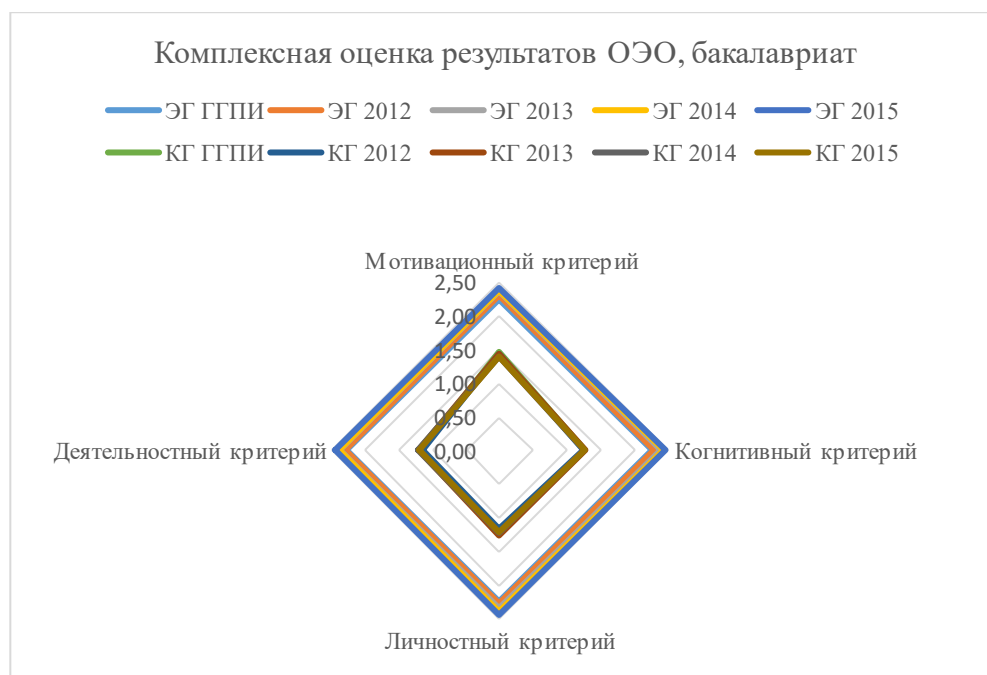


Рисунок 4.3.10 а. Комплексная оценка результатов ОЭО по формированию ИСГ_{МД} в бакалавриате (в ср. б.)



Рисунок 4.3.10 б. Комплексная оценка результатов ОЭО по формированию ИСГ_{МД} в магистратуре (в ср. б.)

Представленные данные диаграммы позволяют говорить о высоком, сбалансированном уровне владения всеми компонентами ИСГ_{МД} в ЭГ в сравнении с данными по КГ. Причем более высокий результат демонстрируют студенты ЭГ, в которых был введен ЭФ₃, предполагающий использование всего дидакти-

ческого потенциала разработанной методической системы по всем критериям формируемого качества.

Эффективность разработанной методической системы заключается в росте средних показателей оценки на ~45%. Был проведен корреляционный анализ для установления взаимосвязи между эффективностью разработанной системы и результатами ОЭО с использованием формул 4.1 – 4.3. Корреляционный анализ в данном случае позволяет установить прямые связи между переменной величиной (степенью внедрения экспериментального фактора) и их абсолютным значением (оценкой уровня развития компонентов). Формула расчета коэффициента корреляции построена таким образом, что если связь между величинами имеется, то коэффициент Пирсона точно устанавливает тесноту этой связи.

Последовательный расчет коэффициента Пирсона заключается в первоначальном определении средних значений исследуемых величин:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}; \bar{y} = \frac{\sum y_i}{n}, \quad (4.1)$$

где x_i - степень внедрения экспериментального фактора ЭФ_n , y_i - оценка уровня развития компонентов ИСГ_{МД}, n - количество групп - участников эксперимента, \bar{x} - среднее значение x_i , \bar{y} - среднее значение y_i .

Результаты расчетов показали, что среднее значение степени внедрения экспериментального фактора ЭФ_n (\bar{x}) равно 2, а среднее значение уровня развития компонентов ИСГ_{МД} (\bar{y}) по мотивационному равно 2,39, по когнитивному 2,36, по личностному 2,36, по деятельностному 2,38.

Затем произведем расчет среднеквадратического значения как меры отклонения от средних значений согласно следующим формулам:

$$S_x = \sqrt{\frac{1}{n-1} \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \quad (4.2)$$

$$S_y = \sqrt{\frac{1}{n-1} \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}$$

По результатам расчетов S_x равно 0,79, а S_y по мотивационному 0,07, по когнитивному 0,08, по личностному 0,09, по деятельностному 0,07.

Расчет коэффициента корреляции Пирсона (r_{xy}) был произведен с использованием формулы 4.3:

$$r_{xy} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n \left(\frac{x_i - \bar{x}}{s_x} \right) \left(\frac{y_i - \bar{y}}{s_y} \right), \quad (4.3)$$

где x_i - степень внедрения экспериментального фактора ЭФ_n , y_i - оценка уровня развития компонентов ИСГ_{МД}, n - количество групп - участников эксперимента, \bar{x} - среднее значение x_i , \bar{y} - среднее значение y_i , S_x - среднеквадратичное отклонение степени внедрения экспериментального фактора, S_y - среднеквадратичное отклонение оценки уровня развития компонентов ИСГ_{МД}.

В ходе обработки результатов по формуле 4.3 определены следующие корреляционные зависимости в соотношении с вводимым ЭФ_n и уровнем сформированности ИСГ_{МД}: по мотивационному критерию 0,65, по когнитивному 0,79, по личностному 0,76, по деятельностному 0,71.

Для «перевода» полученных численных значений в качественную характеристику воспользуемся шкалой Чеддока (таблица 4.3.11).

Таблица 4.3.11

Шкала Чеддока

Значение коэффициента корреляции	0,1-0,3	0,3-0,5	0,5-0,7	0,7-0,9	0,9-0,99
Характеристика силы связи	слабая	умеренная	заметная	высокая	весьма высокая

Согласно тому, что полученные результаты превышают значение 0,7, можно сделать вывод, что сила связи между анализируемыми параметрами характеризуется как высокая, это и доказывает эффективность предложенной методической системы.

Этап внедрения концептуальных положений системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, на основе которых была разработана методическая система процесса формирования ИСГ_{МД}, предполагал проведение методологических и образователь-

ных семинаров автором исследования, использование авторских (коллективных) монографий и учебно-методических пособий (см. Приложение 4.3.1).

Таким образом, данные, полученные в ходе ОЭО, полностью подтвердили экспериментальную и общую гипотезу настоящего исследования. Осмысление представленных результатов ОЭР позволили констатировать, что разработанная методическая система ИЯИСПМД в совокупности всего дидактического обеспечения, включающего принципы, содержание, межкультурно направленные методы и лингводидактические практики, обеспечивают формирование информационно-познавательных стратегий достижения межкультурного диалога в образовательной деятельности студентов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4

В данной главе описана специфика организации опытно-экспериментальной работы по внедрению методической системы ИЯИСПМД, последовательно реализующей концептуальные основы данного процесса. Представленные результаты опытно-экспериментальной работы убедительно доказывают эффективность разработанной методической системы при формировании компонентов информационно-стратегической готовности личности к межкультурному взаимодействию, что основано на реализации взаимосвязанных элементов: целей, принципов, культуросообразного содержания, межкультурно направленных методов, лингводидактических практик и информационных диалогово-конструирующих заданий. В процессе организации экспериментальной части разработана система критериев оценивания ИСГ_{МД}: общие критерии, относящиеся к оценке компонентов (мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного) формируемого качества и частные критерии, направляющие оценку на измерение уровня сформированности информационно-познавательных стратегий как неотъемлемых компонентов информационно-стратегической готовности к межкультурному взаимодействию.

В работе представлены способы организации обучения формированию ИСГ_{МД} на уровне бакалавриата и магистратуры с учетом трех экспериментальных факторов. Первый фактор предполагал организацию опытно-экспериментальной работы с использованием информационных диалогово-конструирующих заданий, второй фактор – дополнение процессуальной составляющей межкультурно направленными методами и специально сконструированными целеобусловленными лингводидактическими практиками, реализуемыми в рамках специально разработанного авторского спецкурса, третий фактор – введение всего дидактического потенциала разработанной методической системы, включающей комплекс принципов, междисциплинарную интеграцию содержания учебных дисциплин, межкультурно направленное содержание учебного материала и образовательной деятельности, лингводидактических

практик и информационных диалогово-конструирующих заданий. С целью реализации данных факторов были разработаны ряд курсов и авторский спецкурс (бакалавриат и магистратура), ОПОП «Дидактика межкультурной коммуникации» (магистратура), комплекс воспитательных мероприятий, специфические формы организации самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности студентов.

Количественный и качественный анализ результатов опытно-экспериментального обучения позволил выявить положительную динамику в освоении студентами компонентов ИСГ_{МД}, которая проявила себя в изменении качества деятельности в ситуации информационно-стратегического взаимодействия субъекта с поликультурной информационной средой. Положительные изменения выразились в повышении уровня владения стратегиями ориентации в культуросообразном информационном пространстве родной и иной культуры, стратегиями смыслового «бинарного» анализа культуросообразной информации, стратегиями создания пространства диалоговой конвенциональности в ходе нравственной оценки культуросообразной информации о родной и иной культурах, стратегиями медиации диалогового понимания в процесс межкультурного взаимодействия. Качественные характеристики положительной динамики выразились в системности, самостоятельности и действенности использования информационно-познавательных стратегий и в объективности, полноте, сбалансированности, доступности культуросообразной информации, поиск и обработка которой обусловлены диалоговой интенциональностью.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные показали, что уровень развития компонентов ИСГ_{МД} по исследуемым параметрам в ЭГ превысил аналогичный уровень в КГ. Подтверждение выдвинутой гипотезы произошло на основе статистической обработки данных и корреляционного анализа статистической зависимости между эффективностью разработанной методической системы и полученными в ходе опытной работы результатами. Следует отметить, что в ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены некоторые проблемные моменты, затрудняющие овладение студентами

компонентами ИСГ_{мд}, а именно недостаточный опыт в поиске, обработке и оценке культуросообразной информации в родной и иной культурах, в некоторых случаях низкий уровень владения иностранными языками, низкий уровень осведомленности в области родной культуры, недостаточный уровень владения диалогово-конструирующими речевыми жанрами. Данные трудности постепенно преодолевались с помощью профилактических мероприятий и позволили к последнему году опытно-экспериментальной работы в бакалавриате и магистратуре повысить уровень развития компонентов формируемого качества в сравнении с первым годом опытной работы. Таким образом, представленные в главе экспериментальные данные введения и апробации методической системы ИЯИСПМД доказывают выдвинутую гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обеспечение гражданского мира в поликультурном многоязычном обществе России, развитие которого происходит в условиях нарастающей межкультурной нестабильности и информационных войн, нарушающих информационную, межкультурную и лингвистическую безопасность личности, относится к приоритетным метацелевым установкам теории и практики обучения ИЯ, базирующимся на межкультурной парадигме. В данной ситуации возрастает значимость развития интеллектуально-нравственных ресурсов личности, готовой к информационному моделированию концептуального межкультурного диалога и способной созидать на основе этого межкультурный мир.

С учетом этих тенденций актуальность настоящего исследования определена задачами теоретического осмысления вопросов, связанных с континуальным культурно-языковым развитием личности, включающим в себя процесс культурного самоопределения и межкультурной социализации в условиях информационно-коммуникативных трансформаций. Концептуальная проблема, на которой сфокусировано настоящее исследование, заключается в необходимости разобраться, как отразить новую систему отношений, качеств и свойств, способов и опыта когнитивно-нравственной деятельности человека, которая возникает в информационной среде межкультурного взаимодействия, в стратегически-целевом и процессуально-технологическом уровнях содержания обучения ИЯ в языковом вузе. Все это неразрывно связано с проблемой конструирования адекватной системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу.

В связи с этим в основе исследования лежит предположение (гипотеза) о том, что достижение актуальной цели обеспечения межкультурной стабильности и информационной безопасности посредством развития когнитивно-нравственных ресурсов личности студента будет эффективным при научно-методическом анализе и разработке обозначенных выше концептуальных проблем исследования. С целью экспериментальной проверки гипотезы было про-

ведено настоящее исследование, в ходе которого были получены следующие результаты.

Исследовательский сценарий настоящей работы предполагал выделение философско-методологической основы разрабатываемой системы подготовки в ходе уточнения и систематизации архитектоники межкультурной лингводидактической парадигмы на основе исследовательских методов гуманитарной методологии, в существе которой находятся диалог, сотрудничество и понимание, культурное самоопределение и межкультурная социализация, интеллектуальный и нравственный потенциал человека. Это позволило доказательно рассмотреть межкультурное взаимодействие как процесс конструирования диалоговой реальности, элементами которой являются диалоговое понимание, ситуация событийности и посредничества, обоснованно выделяются антропосоздающие свойства данного пространства в плане развития интеллектуально-нравственных ресурсов человека при рассмотрении характера действий субъекта межкультурного диалога.

Изучение интеллектуально-нравственных ресурсов как антропосообразной системы познания поликультурного многоязычного мира с целью достижения концептуального межкультурного диалога позволило выделить содержательные характеристики данных ресурсов (когнитивный, понятийный, интенциональный и метакогнитивный опыт интеллектуальной деятельности; духовно-нравственные ценности, знания, отношения, качества и опыт нравственной деятельности), что обусловило определение концептуального понятия настоящей работы – информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу, замыкающей онтологический круг целеобразования в лингводидактике.

Нацеленность на формирование данного качества обусловлено преемственностью исследования принципам гуманитарной методологии, в центре которой находится внутренний потенциал языковой личности, предметно-процессуальному уровню межкультурной лингводидактической парадигмы в плане экспликации ее ключевых аксиологических координат, преемственно-

стью в реализации межкультурно направленных целей системы обучения ИЯ, заключающейся в формировании иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции. Вместе с тем было установлено, что информационная природа межкультурного взаимодействия и диалога культур, а также широкие возможности системы обучения ИЯ в реализации данной природы отчасти развиваются в целях, содержании, средствах и результатах межкультурного языкового образования, что приводит к нежелательным результатам: интеллектуально-нравственной беспомощности личности в ситуации взаимодействия с информационной средой поликультурного многоязычного мира, антропосообразным трудностям информационного моделирования межкультурного диалога.

С учетом сказанного обоснована необходимость создания концептуальных основ системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу, которая заключается в выявлении, углублении и системной реализации, информационно-диалоговой составляющей целей, принципов, содержания, технологий и антропосоцидающих практик обучения ИЯ в системе межкультурного языкового образования в высшем образовании на уровнях бакалавриата и магистратуры. Целевой направленностью межкультурного обучения становится развитие субъекта межкультурного диалога в аспекте формирования информационно-стратегической готовности личности, актуализаторами которой являются информационно-познавательные стратегии моделирования диалога родного и иного культурно-языкового сообщества.

В ходе исследования на основе выделенных характеристик стратегического процесса обработки информации, специфики деятельности субъекта межкультурного диалога были обоснованы компоненты информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу (мотивационный, когнитивный, личностный и деятельностный). Ценностный смысл такой готовности доказывается с точки зрения антропосоцидающего значения для развития интеллектуально-нравственного потенциала личности, достижения диалогового понимания в процессе межкультурного взаимодействия, усиления

предметной таксономии содержательно-целевого уровня системы обучения ИЯ в языковом вузе в плане отражения в ней информационной природы образовательного процесса и процесса достижения межкультурного диалога. Информационно-стратегическая готовность личности к межкультурному диалогу (далее – ИСГ_{МД}) понимается нами как целостное личностное образование мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, реализующихся в системе взаимосвязанных информационно-познавательных стратегий, позволяющих в своей совокупности достигнуть личности диалогового понимания, на основе которого осуществляется информационное моделирование межкультурного диалога. Данное качество представляет собой концептуальную константу разработанной системы подготовки студентов.

Научно-методическая модель системы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу предполагала выделение доминантой трудности достижения межкультурного диалога – конструирование информационной платформы допустимого диалогового понимания между родной и иной культурами в условиях высокой информационной концептуально-семантической полимодальности. Данный процесс проанализирован в междисциплинарной проекции психологии (когнитивная психология, психология восприятия и понимания информации, психолингвистика и психология деятельности), лингвистики (когнитивная и коммуникативная лингвистика) и педагогики. На основе этого была разработана информационно-познавательная программа достижения диалогового понимания субъектом межкультурного диалога в информационной среде, что включало в себя этапы ориентации в культуросообразной информационной среде, диалогового смыслопорождения на основе обработки культуросообразной информации, содержащейся в межкультурном дискурсе (текст и коммуникативная ситуация), и экстраполяции диалогового понимания в процесс межкультурного взаимодействия на основе диалогово-конструирующих речевых жанров, нацеленных на информационное моделирование межкультурного диалога.

Разработанные философско-методологические и научные основы иноязычной информационно-стратегической подготовки студентов к межкультурному диалогу позволили перейти к конструированию методической системы, обусловившей формирование искомой готовности. Цель данной методической системы описана в виде ее содержательных составляющих (мотивационной, когнитивной, личностной и деятельностной составляющих). Определены три группы принципов формирования ИСГ_{МД}: а) конкретизированные принципы обучения ИЯ применительно к его межкультурной направленности; б) уточненные принципы межкультурного языкового образования; в) группа специально разработанных принципов, обеспечивающих направленность образовательного процесса на формирование искомого качества. Описано содержание процесса формирования ИСГ_{МД} на уровне образовательных областей «Лингвистика», «Филология» и «Педагогическое образование» (иностранный язык) для бакалавриата и магистратуры на уровне учебного материала, что позволило сформировать научно-методическое обеспечение данного процесса. В аккумулятивном виде представлена междисциплинарная дидактическая организация содержания учебных дисциплин по указанным направлениям подготовки, что представляет собой взаимосвязанное и дидактически соотносимое функционирование учебных предметов (философско-культурологический, литературоведческий, психолого-педагогический и лингвистический предметные блоки дисциплин), целеобусловленных содержанием и этапами процесса формирования ИСГ_{МД}.

Выделены две группы лингводидактических средств реализации содержания процесса формирования ИСГ_{МД}: межкультурно направленные универсальные методы и специально разработанные с учетом предмета исследования лингводидактические практики. Последние способствуют развитию у студентов описанных качеств субъекта межкультурного взаимодействия, информационно-познавательных стратегий достижения диалогового понимания, интеллектуальных и нравственных действий, обеспечивающих информационное моделирование межкультурного диалога. Созданы информационно-познавательные зада-

ния, соотносящиеся с этапами достижения межкультурного диалога с использованием культуросообразного потенциала информационной среды.

На основе оптимальной модели функционирования ИСГ_{мд} описаны особенности организации данного процесса на уровне бакалавриата и магистратуры. На уровне бакалавриата реализация методической системы происходит в рамках практического курса ИЯ с использованием потенциала междисциплинарной интеграции содержания учебных дисциплин вокруг конструкта «межкультурный диалог», а также авторского спецкурса. На уровне магистратуры была создана образовательная программа «Дидактика межкультурной коммуникации», предполагающая комплексную реализацию концептуальных положений и содержания методической системы в формировании ИСГ_{мд}. Описаны компоненты поликультурной многоязычной образовательной среды, реализация которых необходима для формирования ИСГ_{мд} (образовательный, воспитательный, научно-исследовательский, международного взаимодействия и дополнительное образование). Разработана система контроля и оценивания ИСГ_{мд}, представляющая собой сочетание количественных и качественных форм контроля.

Эффективность реализации основных положений концепции формирования ИСГ_{мд} была определена и подтверждена количественными и качественными данными в ходе опытно-экспериментального обучения. Все это позволило утверждать, что гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

Многообразие исследовательских сценариев изучения проблемы формирования ИСГ_{мд} не ограничивается достигнутыми результатами настоящей работы, поскольку открывается несколько перспектив дальнейшего научно-методического поиска и научно-прикладной разработки.

1. Дополнение теоретического пространства межкультурного языкового образования на основе разработки проблемы цифровой социализации личности в условиях поликультурного многоязычного мира, влияния цифрового общества на процессы межкультурного взаимодействия и в этой связи наращивание цифрового потенциала процесса формирования ИСГ_{мд}.

2. Расширение дидактических контуров методической системы ИЯИСПМД на основе разработки содержания цифрового аспекта поликультурной многоязычной образовательной среды и использования в процессе формирования ИСГ_{МД} цифровых образовательных ресурсов.

3. Проектирование и разработка вариативных форм экспликации концептуальных основ разработанной системы подготовки и модификация методической системы ИЯИСПМД в рамках обучения РЯ как иностранному, учебной дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых специальностей, а также в рамках системы дополнительного языкового образования.

4. Более детальная разработка проблемы культурного самоопределения личности в процессе обучения ИЯ и ИК, в том числе с использованием диалогового потенциала междисциплинарной интеграции учебных дисциплин «Русский / родной язык», «Иностранный язык», «Русская / родная литература», «Зарубежная литература».

5. Дальнейшая разработка проблемы интеллектуально-нравственного развития студентов в системе межкультурного языкового образования на различных уровнях и этапах, включая дошкольное, школьное, средне-профессиональное и послевузовское языковое образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абдеев, Р. Ф.** Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – Москва : Владос, 1994. – 336 с. – ISBN 5-87065-012-7. – Текст : непосредственный.
2. **Абульханова-Славская, К. А.** Социально-философская и психологическая проблема субъекта / К. А. Абульханова-Славская. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 262–275.
3. **Азимов, Э. Г.** Словарь методических терминов : (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – 472 с. – ISBN 5-86547-138-4. – Текст : непосредственный.
4. **Алексеева, И. Ю.** Информация и интеллект как ценности современной эпохи / И. Ю. Алексеева. – Текст : непосредственный // Информационное общество. – 2009. – Вып. 1. – С. 42–49.
5. **Алексеева, И. Ю.** Информация и интеллекта как ценности современной эпохи / И. Ю. Алексеева. – Текст : непосредственный // Информационное общество. – 2009. – Вып. 1. – С. 42–49.
6. **Алмазова, Н. И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностраные языки, уровень высшего профессионального образования) : дис. ... д-ра пед. наук / Алмазова Надежда Ивановна. – Санкт-Петербург, 2003. – 446 с. – Текст : непосредственный.
7. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с. – Текст : непосредственный.
8. **Андреева, Г. М.** Психология социального познания : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Г. М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 301 с. – ISBN 5-7567-0340-3. – Текст : непосредственный.

9. **Аникеева, Н. П.** Информационный подход в процессе педагогического взаимодействия / Н. П. Алексеева, Н. Н. Киселев – Текст : непосредственный // Педагогический профессионализм в современном образовании. – 2009. – С. 201–205.
10. **Артемов, В. А.** Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – Москва : Просвещение, 1969. – 279 с. – Текст : непосредственный.
11. **Арутюнова, Н. Д.** Жанры общения / Н. Д. Арутюнова. – Текст : непосредственный // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис / Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. А. Кибрик [и др.] ; отв. ред. Т. В. Булыгина. – Москва : Наука, 1992. – С. 52–56.
12. **Арутюнова, Н. Д.** Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова. – Текст : непосредственный // Теория метафоры : сборник / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 5–32.
13. **Асмолов, А. Г.** Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл ; Академия, 2007. – 528 с. – ISBN 978-5-89357-221-6. – Текст : непосредственный.
14. **Бакшаева, Н. А.** Психология мотивации студентов : учеб. пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2006. – 184 с. – ISBN 5-98704-117-1. – Текст : непосредственный.
15. **Барышников, Н. В.** Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2–9.
16. **Басалаева, О. Г.** Концептуальная интерпретация информационной картины мира / О. Г. Басалаева. – Текст : непосредственный // Гуманитарная информатика. – 2017. – №. 13. – С. 100–108.
17. **Бахтин, М. М.** Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 7 томах / М. М. Бахтин. – Москва :

- Русское слово, 1996. – Т. 5 : Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – С. 159–206. – ISBN 5-89216-011-4.
18. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – Москва : Искусство, 1986. – 444 с. – Текст : непосредственный.
19. **Белинская, Е. П.** Информационная социализация в поликультурном пространстве / Е. П. Белинская. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – №. 3. – С. 253–259.
20. **Беловол, Е. В.** Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке / Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. – 2012. – № 4. – С. 5–14.
21. **Бердичевский, А. Л.** Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А. Л. Бердичевский – Текст : электронный // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2. – URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/ryzr/rzr2002-02/28_371 (дата обращения: 03.04.2023).
22. **Берман, Н. Д.** Информационная культура как основа профессиональной деятельности / Н. Д. Берман. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – Т. 8. – №. 6-2. – С. 354–358.
23. **Бермус, А. Г.** Онтологический поворот в науках об образовании / А. Г. Бермус. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 2. – С. 1–21.
24. **Бим, И. Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с. – ISBN 5-86866-165-6. – Текст : непосредственный.
25. **Бим, И. Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с. – Текст : непосредственный.

26. **Бим, И. Л.** Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы : учеб. пособие / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 1988. – 256 с. – ISBN 5-09-000873-6. – Текст : непосредственный.
27. **Богин, Г. И.** Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – Тверь, 2001. – 731 с. – Текст : непосредственный.
28. **Богин, Г. И.** Схемы действий читателя при понимании текста : учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1989. – 69 с. – Текст : непосредственный.
29. **Бодалев, А. А.** Познание человека человеком : возрастной, гендерный, этический и профессиональный аспекты / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 324 с. – ISBN 5-9268-0380-2. – Текст : непосредственный.
30. **Божович, Л. И.** Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по детской психологии / сост. и ред. Г. В. Бурменская. – Москва : Ин-т практ. психологии, 1996. – С. 187–213. – Текст : непосредственный.
31. **Бокова, Т. Н.** Альтернативные школы США как постмодернистский дидактический проект : монография / Т. Н. Бокова. – Москва : ИЭТ, 2017. – 192 с. – ISBN 978-5-904212-43-8. – Текст : непосредственный.
32. **Болотнова, Н. С.** Филологический анализ текста : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 520 с. – ISBN 978-5-9765-0053-2. – Текст : непосредственный.
33. **Брушилинский, А. В.** Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушилинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с. – Текст : непосредственный.
34. **Бурняшов, Б. А.** Электронная информационно-образовательная среды учреждения высшего образования : монография / Б. А. Бурняшов. – Краснодар : ЮИМ, 2017. – 216 с. – ISBN 978-5-93926-289-7. – URL:

<https://www.iprbookshop.ru/78383.html> (дата обращения: 03.04.2023). – Текст : электронный.

35. **Вербицкий, А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 336 с. – ISBN 978-5-98704-452-0. – Текст : непосредственный.
36. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура : лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного : метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с. – ISBN 5-200-01076-4. – Текст : непосредственный.
37. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура : три лингвострановед. концепции : лекс., фон, рече-поведен. тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров / под ред. Ю. С. Степанова. – Москва : Индрик, 2005. – 1037 с. – ISBN 5-85759-289-5. – Текст : непосредственный.
38. **Викулова, Л. Г.** Основы теории коммуникации : практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Г. Викулова, А. И. Шарунов. – Москва : АСТ : Восток-Запад, 2008. – 316 с. – ISBN 978-5-17-055078-4. – Текст : непосредственный.
39. **Виленский, В. Я.** Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд. – Москва : Пед. общ-во России, 2005. – 192 с. – ISBN 5-93134-207-9. – Текст : непосредственный.
40. **Власенко, В. В.** Философско-педагогические идеи М.С.Кагана / В. В. Власенко. – Текст : электронный // Культурологический журнал. – 2011. – № 2 (4). – С. 1–16. – URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/62.html&j_id=6 (дата обращения: 10.07.2023).
41. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с. – ISBN 5-7695-0413-7. – Текст : непосредственный.
42. **Володина, О. В.** Развитие интеллектуальной культуры личности обучающихся педагогических направлений подготовки бакалавриата средствами

- иноязычного образования / О. В. Володина. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2018. – Ч. 1. – 159 с. – Текст : непосредственный.
43. **Воскресенский, А. К.** Понятие «информация»: Философские аспекты (Аналитический обзор) / А. К. Воскресенский. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественно-научной информации. – 2013. – № 21. – С. 236–257.
44. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с. – ISBN 5-7155-0358-2. – Текст : непосредственный.
45. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребенка : сб. избр. тр. / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО, 2003. – 502 с. – ISBN 5-699-03524-9. – Текст : непосредственный.
46. **Выготский, Л. С.** Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Удмуртский университет, 2001. – 304 с. – ISBN 5-7029-0402-8. – Текст : непосредственный.
47. **Гальперин, И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; отв. ред. Г. В. Степанов. – Изд. стереотип. – Москва : Ленанд, 2020. – 144 с. – ISBN 978-5-9710-8053-4. – Текст : непосредственный.
48. **Гальскова, Н. Д.** Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2011. – №. 7. – С. 2–11.
49. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 192 с. – ISBN 5-89415-290-9. – Текст : непосредственный.
50. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2006. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5. – Текст : непосредственный.
51. **Гальскова, Н. Д.** Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения / Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – №. 9. – С. 2–9.

52. **Гарипова, Г. Р.** Информационная картина мира как социокультурное явление / Г. Р. Гарипова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №. 5. – С. 20–23.
53. **Гаспаров, М. Л.** Филология как нравственность : о прошлом и будущем, об интеллигенции, о культуре, о школе, о жизни : статьи, интервью, заметки / М. Л. Гаспаров. – Москва : Фортуна ЭЛ, 2012. – 288 с. – ISBN 978-5-9582-0030-6. – Текст : непосредственный.
54. **Гендина, Н. И.** Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта по материалам докладов, представленных на 75-1 Генеральной конференции ИФЛА «Библиотеки создают будущее, основываясь на культурном наследии» / Н. И. Гендина. – Текст : непосредственный // Школьная библиотека. – 2009. – №. 9-10. – С. 28–39.
55. **Гендина, Н. И.** Концепция формирования информационной культуры личности : опыт разработки и реализации / Н. И. Гендина. – Текст : непосредственный // Библиосфера. – 2005. – № 1. – С. 55–62.
56. **Гершкович, Т. Б.** Формирование готовности к педагогической деятельности и её связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы) : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. дис. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гершкович Тамара Борисовна. – Казань, 2002. – 20 с. – Текст : непосредственный.
57. **Глаголев, В. С.** Межкультурная коммуникация в условиях глобализации : учебное пособие / В. С. Глаголев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Проспект, 2017. – 200 с. – ISBN 978-5-392-24426-3. – Текст : непосредственный.
58. **Горелов, И. Н.** Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Лабиринт, 2001. – 303 с. – ISBN 5-87604-141-6. – Текст : непосредственный.
59. **Горшкова, В. В.** Диалог в образовании человека / В. В. Горшкова. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7621-0479-1. – Текст : непосредственный.

60. **Грачев, В. И.** Информационно-коммуникационная картина мира культуры с позиции аксиологической коммуникологии / В. И. Грачев. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 3. – Т. 2. – С. 107–116.
61. **Грачев, В. И.** Коммуникации – Ценности – Культура (опыт информационно-аксиологического анализа): монография / В. И. Грачев. – Санкт-Петербург : Астерион, 2006. – 248 с. – Текст : непосредственный/
62. **Грицко, М. И.** Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России / М. И. Грицко. – Текст : непосредственный // Идеи и идеалы. – 2011. – № 3 (9), Т. 1. – С. 63–72.
63. **Гудков, Д. Б.** Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация / Д. Б. Гудков. – Текст : непосредственный // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 114–127.
64. **Гулина, М. А.** Основы индивидуального консультирования : монография / М. А. Гулина. – Санкт Петербург : С.-Петерб. гос. ун-т, 2001. – 270 с. – ISBN 5-288-02424-3. – Текст : непосредственный.
65. **Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании** : коллектив. моногр. / А. Г. Бермус, Е. В. Бондаревская, С. С. Брикункова [и др.]. – Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2013. – 436 с. – ISBN: 978-5-9275-1115-0. – Текст : непосредственный.
66. **Гуревич, П. С.** Философские ракурсы культуры / П. С. Гуревич. – Москва : Омега-Л, 2000. – 427 с. – ISBN 978-5-370-01480-2. – Текст : непосредственный.
67. **Гурулева, Т. Л.** Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы / Т. Л. Гурулева. – DOI: 10.17223/19996195/54/7. – Текст : непосредственный // Язык и Культура. – 2021. – № 54. – С. 113–130.
68. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тиш-

- ков. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2014. – 24 с. – ISBN 978-5-09-033553-9. – Текст : непосредственный.
69. **Дейк, Т. А. ван.** Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – Вып. 23. – С. 153–211.
70. **Дейк, Т. А. ван.** Язык, познание, коммуникация : сборник работ / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова. – Москва : Прогресс, 1989. – 310 с. – Текст : непосредственный.
71. **Дельва, А. Е.** Понимание как феномен межкультурной коммуникации : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : автореф. дис. ... канд. культурологии / Дельва Анастасия Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 156 с. – Текст : непосредственный.
72. **Дементьев, В. В.** Теория речевых жанров и актуальные процессы современной речи / В. В. Дементьев. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 2015. – № 6. – С. 78–107.
73. **Дементьев, В. В.** Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. – Москва : Знак, 2010. – 594 с. – ISBN 978-5-9551-0409-6. – Текст : непосредственный.
74. **Дементьев, С. А.** Информационная картина мира: аксиологическое измерение / С. А. Дементьев. – Текст : непосредственный // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2017. – № 2 (36). – С. 215–219.
75. **Демичев, В. В.** К проблеме использования лингвокультурологического комментирования художественных текстов на уроках литературного чтения / В. В. Демичева, О. И. Еременко, Т. В. Яковлева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2017. – № 4. – С. 29–39.
76. **Деркач, А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Моск. псих.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО Модэк, 2004. – 752 с. – ISBN 5-89502-498-X. – Текст : непосредственный.
77. **Джуринский, А. Н.** Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А. Н. Джуринский. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93–96.

78. **Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации** : коллектив. моногр. / С. Б. Белецкий, Н. Г. Бурмакина, Л. В. Куликова ; под науч. ред. Л. В. Куликовой. – Красноярск : СФУ, 2015. – 182 с. – ISBN 978-5-7638-3160-3. – Текст : непосредственный.
79. **Дмитриев, Г. Д.** Многокультурное образование : монография / Г. Д. Дмитриев. – Москва : Народное образование, 1999. – 208 с. – ISBN 5-87953-130-9. – Текст : непосредственный.
80. **Добромыслова, Т. П.** Формирование готовности обучающихся к чтению иноязычных научно-популярных текстов как к текстовоспринимающей деятельности на этапе предпрофильной подготовки : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень общего образования)» : дис. ... канд. пед. наук / Добромыслова Татьяна Петровна. – Пятигорск, 2015. – 190 с. – Текст : непосредственный.
81. **Доктрина информационной безопасности Российской Федерации.** – URL: <https://rg.ru/documents/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (дата обращения: 10.07.2023). – Текст : электронный.
82. **Дридзе, Т. М.** Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – Текст : непосредственный // *Общественные науки и современность.* – 1996. – № 3. – С. 145–152.
83. **Дридзе, Т. М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе. – Москва : Наука ; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984. – 228 с. – Текст : непосредственный.
84. **Дружинин, В. Н.** Когнитивные способности : Структура. Диагностика. Развитие / В. Н. Дружинин. – Москва: ПерСэ ; Санкт-Петербург : Иматон, 2001. – 224 с. – ISBN 5-9292-0040-8. – Текст : непосредственный.
85. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 368 с. – ISBN 5-91180-111-6. – Текст : непосредственный.

86. **Дьяченко, В. К.** Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 192 с. – ISBN 5-09-001753-0. – Текст : непосредственный.
87. **Елизарова, Г. В.** Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с. – ISBN. 5-89815-597-X. – Текст : непосредственный.
88. **Жигалев, Б. А.** Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации / Б. А. Жигалев, С. В. Устинкин. – Текст : непосредственный // Власть. – 2015. – № 23. – С. 32–41.
89. **Жигалев, Б. А.** Лингвистическая безопасность России в модусе мультилингвизма / Б. А. Жигалев, А. А. Прохорова. – Текст : непосредственный // Вестник НГЛУ. Спецвыпуск. Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования. – 2020. – № 5 (53). – С. 139–152.
90. **Жигалев, Б. А.** Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Жигалев Борис Андреевич. – Шуя, 2012. – 47 с. – Текст : непосредственный.
91. **Жилавская, И. В.** Медиа-информационная грамотность: новый концепт / И. В. Жилавская. – Текст : непосредственный // Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее : материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе» (Москва, 24-27 апреля 2013) / под ред. И. В. Жилавской. – Москва : МЦБС, 2015. – С. 58–66.
92. **Жилавская, И. В.** Медиаобразование молодежи : монография / И. В. Жилавская. – Москва : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – 243 с. – ISBN 978-5-8288-1404-6. – Текст : непосредственный.

93. **Жинкин, Н. И.** Психоллингвистика : избранные труды / Н. И. Жинкин ; сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2009. – 287 с. – ISBN 978-5-87604-057-2. – Текст : непосредственный.
94. **Закирова, А. Ф.** Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике / А. Ф. Закирова – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2012. – № 6. – С. 19–42.
95. **Залевская, А. А.** Введение в психоллингвистику : учебник / А. А. Залевская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с. – ISBN 978-5-7281-0950-1. – Текст : непосредственный.
96. **Залевская, А. А.** Психоллингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. – Москва : Гнозис, 2005. – 543 с. – ISBN 5-7333-0145-7. – Текст : непосредственный.
97. **Захарова, Г. В.** Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Захарова Галина Викторовна. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с. – Текст : непосредственный.
98. **Зеер, Э. Ф.** Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26–39.
99. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования : учебник для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2013. – 377 с. – ISBN 978-5-7695-5895-5. – Текст : непосредственный.
100. **Землинская, Т. Е.** Межкультурный дискурс: понятие, содержание и стратегии изучения / Т. Е. Землинская, Н. Г. Ферсман. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2013. – № 2 (16). – С. 188–196.

101. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата обращения: 03.04.2023). – Текст : электронный.
102. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е из., испр. и перераб. – Москва : Университетская книга; Лотос, 2009. – 384 с. – ISBN 978-5-98704-442-1. – Текст : непосредственный.
103. **Зимняя, И. А.** Психологическая характеристика понимания речевого сообщения / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Оптимизация речевого воздействия : коллектив. моногр. / Н. А. Безменова, В. П. Белянин, Н. Н. Богомоллова [и др.] / отв. ред. Р. Г. Котов. – Москва : Наука, 1990. – С. 72–87. – ISBN 5-02-010983-5.
104. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1978. – 159 с. – Текст : непосредственный.
105. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с. – ISBN 5-09-001716-6. – Текст : непосредственный.
106. **Зимняя, И. А.** Психология обучения неродному языку: (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – Москва : Русский язык, 1989. – 219 с. – ISBN 5-200-00793-3. – Текст : непосредственный.
107. **Знаков, В. В.** Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с. – ISBN 5-9270-0078-9. – Текст : непосредственный.
108. **Зотов, В. В.** Становление информационно-коммуникативной среды как основание общественных трансформаций / В. В. Зотов. – Текст : непосредственный // Общество: политика, экономика, право. – 2008. – № 2. – С. 6–9.

109. **Иванов, А. А.** Неосознаваемый когнитивный конфликт при выполнении сенсомоторных задач / А. А. Иванов, И. В. Ворожейкин. – Текст : непосредственный // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы : сб. материалов. конф. / под общ. ред. В. А. Барабнщикова. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2010. – С. 390–393. – ISBN 978-5-9270-0196-5.
110. **Извозчиков, В. А.** Информационная парадигма науки / В. А. Извозчиков. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2005. – № 1. – С. 18–20.
111. **Ительсон, Л. Б.** Лекции по общей психологии : учеб. пособие / Л. Б. Ительсон. – Минск : Харвест ; Москва : Изд-во АСТ, 2000. – 896 с. – ISBN 5-17-001722-7. – Текст : непосредственный.
112. **Каган, М. С.** Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с. – ISBN 5-250-00034-7. – Текст : непосредственный.
113. **Каган, М. С.** Человеческая деятельность : (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с. – Текст : непосредственный.
114. **Казакова, М. А.** Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку / М. А. Казакова, А. А. Евтюгина. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – Вып. 4. – С. 50–59.
115. **Каминская, М. В.** Идеальная форма и принцип культурного опосредствования в психологии (послесловие к семинару памяти В. П. Зинченко) / М. В. Каминская. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2014. – № 20 (142). – С. 28–36.
116. **Капитанова, О. В.** Формирование готовности будущих офицеров тыла к иноязычной коммуникации на основе использования компьютерных средств обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Капитанова Ольга Валерьевна. – Саратов, 2009. – 169 с. – Текст : непосредственный.

117. **Карабущенко, Н. Б.** Лингвоинформационная подготовка будущего учителя иностранного языка / Н. Б. Карабущенко, Б. А. Крузе, Б. А. Жигалев. – DOI: 10.17223/19996195/54/10. – Текст : непосредственный // Язык и Культура. – 2021. – № 54. – С. 167–189.
118. **Карасик, В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. – ISBN 5-88234-552-2. – Текст : непосредственный.
119. **Карасик, В. И.** Языковые ключи / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2009. – 406 с. – ISBN 5-94244-030-5. – Текст : непосредственный.
120. **Карасик, В. И.** Ценностная картина мира: межкультурный аспект / В. И. Карасик. – Текст : непосредственный // Языковое сознание : содержание и функционирование / под ред. Е. Ф. Тарасова. – Москва : Ин-т языкознания РАН, МГЛУ, 2000. – С. 106–107.
121. **Карелин, А. А.** Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – Москва : Эксмо, 2009. – 416 с. – ISBN 978-5-699-13698-8. – Текст : непосредственный.
122. **Карпинская, Р. П.** Философия природы: коэволюционная стратегия / Р. С. Карпинская, И. К. Лисева, А. П. Огурцов. – Москва : Фирма «Интерпакс», 1995. – 350 с. – ISBN 5-85235-195-4. – Текст : непосредственный.
123. **Кастельс, М.** Информационная эпоха : Экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – Москва, 2000. – 606 с. – ISBN 5-7598-0069-8. – Текст : непосредственный.
124. **Кларин, М. В.** Инновационные модели обучения : исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 637 с. – ISBN 978-5-88915-093-0. – Текст : непосредственный.
125. **Клычникова, З. И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – Москва : Просвещение, 1983. – 207 с. – Текст : непосредственный.
126. **Ковалева, М. И.** Ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе /

- М. И. Ковалева. – Текст : непосредственный // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 54–58.
127. **Ковалевская, Е. В.** Становление и развитие проблемно-информационного подхода в современном образовании / Е. В. Ковалевская. – Текст : непосредственный // Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики : материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. (Нижевартовск, 09 ноября 2017) / отв. ред. : Л. И. Колесник. – Нижевартовск : Нижеварт. гос. ун-т, 2018. – ISBN 978–5–00047–422–5. – С. 5–8.
128. **Когнитивная психология** : учебник для студентов вузов / И. В. Блинникова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.] / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – Москва : ПерСэ, 2002. – 480 с. – ISBN 5-9292-0034-3. – Текст : непосредственный.
129. **Колесников, А. А.** Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам / А. А. Колесников. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2020. – № 2 (38). – С. 89–100.
130. **Колесников, А. А.** Концептуальные и технологические основы профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... д-ра пед. наук / Колесников Андрей Александрович. – Москва, 2017 (а). – 393 с. – Текст : непосредственный.
131. **Колесников, А. А.** Личностно-компетентностная основа филологического образования (иностранные языки) / А. А. Колесников, О. Г. Полякова. – DOI: 10.17223/19996195/40/15. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017 (б). – № 40. – С. 208–228.
132. **Колесников, А. А.** Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения / А. А. Колесников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2017 (в). – № 11. – С. 22–33.

133. **Колесников, А. А.** Языковое посредничество как особый вид речевой деятельности / А. А. Колесников, М. К. Денисов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 16–25.
134. **Колесникова, И. Л.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков = A handbook of english-russian terminology for language teaching : справ. для преподавателей иностр. яз. и студентов пед. вузов / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ : Cambridge university press, 2001. – 223 с. – ISBN 5-86789-143-7. – Текст : непосредственный.
135. **Колин, К. К.** Информационный подход в методологии познания / К. К. Колин. – Текст : непосредственный // Стратегические приоритеты. – 2018. – № 1 (17). – С. 94–111.
136. **Колокольцева, Т. Н.** Специфические коммуникативные единицы диалогической речи : специальность 10.02.01 «Русский язык» : дис. ... д-ра филол. наук / Колокольцева Татьяна Николаевна. – Саратов, 2001. – 359 с. – Текст : непосредственный.
137. **Коммуникация и конструирование социальных реальностей** : сб. науч. ст. / отв. ред. О. Г. Филатова. Ч. 1. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2006. – 398 с. – ISBN 5-85574-154-0. – Текст : непосредственный.
138. **Кон, И. С.** Психология юношеского возраста : проблемы формирования личности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 176 с. – Текст : непосредственный.
139. **Кон, И. С.** Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Академический проект, 2003. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с. – Текст : непосредственный.
140. **Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе** : пособ. для учителя / С. С. Артемьева [и др] ; под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. – Москва : Просвещение, 1993. – 127 с. – ISBN 5-09-004785-5. – Текст : непосредственный.

141. **Коряковцева, Н. Ф.** Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Н. Ф. Коряковцева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 14 (753). – С. 9–21.
142. **Коряковцева, Н. Ф.** Современные тенденции лингвистического образования / Н. Ф. Коряковцева. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018. – №. 1–1. – С. 32–40.
143. **Коряковцева, Н. Ф.** Социокогнитивный подход к обучению иностранному языку в рамках межкультурной парадигмы лингвистического образования / Н. Ф. Коряковцева. – Текст : непосредственный // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – Вып. 1 (834). – С.11–22.
144. **Коряковцева, Н. Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителя / Н. Ф. Коряковцева. – Москва: АРКТИ, 2002. – 173 с. – ISBN 5-89415-244-5. – Текст : непосредственный.
145. **Краевский, В. В.** Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с. – ISBN 5-7695-2876-1. – Текст : непосредственный.
146. **Красных, В. В.** Концепт «Я» в свете лингвокультурологии / В. В. Красных. – Текст : непосредственный // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : Макс Пресс, 2003. – С. 4–14. – ISBN 5-317-00709-7.
147. **Крузе, Б. А.** Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Крузе Борис Александрович. – Нижний Новгород, 2014 (а). – 45 с. – Текст : непосредственный.

148. **Крузе, Б. А.** Концептуальные основы методического проектирования системы лингвоинформационной подготовки будущего учителя иностранного языка : монография / Б.А. Крузе. – Пермь : От и ДО, 2014 (6). – 134 с. – ISBN 978-5-4367-0128-8. – Текст : непосредственный.
149. **Крутецкий, В. А.** Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1972. – 255 с. – Текст : непосредственный.
150. **Крылова, Н. Б.** Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с. – ISBN 5-87953-146-5. – Текст : непосредственный.
151. **Кубрякова, Е. С.** Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века / Е. С. Кубрякова. – Текст : непосредственный // Языки и наука конца XX века / под ред. Ю. С. Степанова. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 1995. – С. 144–238.
152. **Кубрякова, Е. С.** Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е. С. Кубрякова. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 6–17.
153. **Кузнецова, М. Н.** Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке : на материале преподавания английского языка в неязыковом вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузнецова Марина Николаевна. – Москва, 2011. – 27 с. – Текст : непосредственный.
154. **Кузьмина, Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с. – Текст : непосредственный.
155. **Куликова, Л. В.** Стилиевой формат межкультурного дискурса / Л. В. Куликова. – Текст : непосредственный // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 1 (13). – С. 76–82.

156. **Куликова, Л. В.** Дискурс межкультурной медиации: концептуальная модель исследования / Л. В. Куликова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2019. – № 16 (2). – С. 245–258.
157. **Куликова, Л. В.** Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: монография / Л. В. Куликова. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 392 с. – ISBN 5-85981-114-4. – Текст : непосредственный.
158. **Куликовская, И. Э.** Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / И. Э. Куликовская. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с. – Текст : непосредственный.
159. **Кун, Т.** Структура научных революций / Т. Кун. – Москва : Прогресс, 1975. – 287 с. – Текст : непосредственный.
160. **Курбатов, В. И.** «Homo informaticus» – человек информационной эпохи: характерологические черты / В. И. Курбатов, О. М. Папа. – Текст : непосредственный // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – № 1. – С. 46–51.
161. **Лариошин, А. С.** Формирование готовности к межкультурной коммуникации в теории и практике обучения иностранному языку в отечественных вузах второй половины XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лариошин Александр Сергеевич. – Хабаровск, 2017. – 20 с. – Текст : непосредственный.
162. **Левандовская, Е. Н.** О концепте гибридизации в исследованиях национально-культурной идентичности: проблемы и перспективы / Е. Н. Левандовская, А. В. Пряхина // Обсерватория культуры. – 2015. – № 5. – С. 4–9.
163. **Леонтович, О. А.** Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Москва : Гнозис, 2007. – 368 с. – ISBN 5-7333-0163-5. – Текст : непосредственный.

164. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики : учеб. для вузов по спец. «Психология» / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 287 с. – ISBN 5-89357-141-X. – ISBN 5-8114-0488-3. – Текст : непосредственный.
165. **Леонтьев, А. А.** Психология общения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 365 с. – ISBN 5-89357-192-4. – Текст : непосредственный.
166. **Леонтьев, А. А.** Педагогика здравого смысла : избранные работы по философии образования и педагогической психологии / А. А. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2016. – 527 с. – ISBN 978-5-89357-360-2. – Текст : непосредственный.
167. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2019. – 584 с. – ISBN 978-5-89357-385-5. – Текст : непосредственный.
168. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 64 с. – Текст : непосредственный.
169. **Лиферов, А. П.** Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия / А. П. Лиферов. – Москва : Славянская школа, 1997. – 226 с. – ISBN 5-86783-019-5. – Текст : непосредственный.
170. **Лихачев, Д. С.** Вступительное слово к книге Белов С.В. Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»: Комментарий / С. В. Белов. – Москва : Либроком, 2011. – 240 с.
171. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 448 с. – Текст : непосредственный.
172. **Лотман, Ю. М.** Внутри мыслящих миров. Человек–текст–семиосфера–история / Ю. М. Лотман. – Москва : Языки русской культуры : Кошелев, 1996. – 447 с. – ISBN 5-7859-0006-8. – Текст : непосредственный.

173. **Лотман, Ю.М.** Статьи по семиотике культуры и искусства / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. – 544 с. – ISBN 5-7331-0184-9. – Текст : непосредственный.
174. **Лурия, А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 335 с. – ISBN 5-211-03957-2. – Текст : непосредственный.
175. **Лысак, И. В.** Информация как общенаучное и философское понятие: основные подходы к определению / И. В. Лысак. – Текст : непосредственный // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2015. – № 2. – С. 9–26.
176. **Любичева, Е. В.** Посредством слова творю я мир... : о культуре Слова, о тайнах Звука и загадках Буквы : пособие / Е. В. Любичева, Л. И. Болдырева. – Санкт-Петербург : ДНК, 2002. – 252 с. – ISBN 5-901562-18-6. – Текст : непосредственный.
177. **Макарова, Л. В.** Методика формирования информационной готовности старшеклассников к межкультурной коммуникации на основе культурологического чтения (английский язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Макарова Людмила Владимировна. – Нижний Новгород, 2010. – 20 с. – Текст : непосредственный.
178. **Максаков, А. Д.** Развитие антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Максаков Алексей Дмитриевич. – Москва, 2007. – 129 с. – Текст : непосредственный.
179. **Малахова, В. Г.** Особенности образования в информационном обществе / В. Г. Малахова, Т. Н. Бокова. – Текст : непосредственный // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 11. – С. 36–40.
180. **Малахова, В. Г.** Философские идеи постмодернизма и их влияние на систему образования в России и США / В. Г. Малахова, Т. Н. Бокова. – Текст :

- непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2020. – Т. 15, № 1. – С. 93–103.
181. **Мамардашвили, М.** Лекции о Прусте / М. Мамардашвили. – Москва : Ad Marginem, 1995. – 552 с. – ISBN 5-88059-008-9. – Текст : непосредственный.
182. **Марцинковская, Т. Д.** Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве / Т. Д. Марцинковская. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/738> (дата обращения: 07.04.2023).
183. **Марычев, В. В.** Научная картина мира в культуре современного общества : специальность 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, философия культуры» : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Марычев Владимир Владимирович. – Ставрополь, 2004. – 24 с. – Текст : непосредственный.
184. **Маслова, В. А.** Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие для филологов / В. А. Маслова. – 6-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 296 с. – ISBN 978-5-89349-748-9. – Текст : непосредственный.
185. **Маслова, В. А.** Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – 4-е изд, стер. – Москва : Академия, 2010. – 208 с. – ISBN 978-5-7695-6179-5. – Текст : непосредственный.
186. **Матюшкин, А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с. – Текст : непосредственный.
187. **Махмутов, М. И.** Проблемное обучение : основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 367 с. – Текст : непосредственный.
188. **Мацумото, Д.** Психология и культура / Д. Мацумото. – Санкт-Петербург : Прайм–Еврознак, 2002. – 416 с. – ISBN: 5-93878-064-0. – Текст : непосредственный.

189. **Машлуп, Ф.** Производство и распространение знаний в Соединенных Штатах / Ф. Машлуп. – Текст : непосредственный. – Москва : Наука, 1962. – 218 с.
190. **Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве** / А. Н. Утехина, Е. В. Тройникова, Н. В. Маханькова, Н. Ю. Милютинская [и др.] ; под ред. Е. В. Тройниковой. – Ижевск : Удмуртский университет, 2019. – 160 с. – ISBN 978-5-4312-0742-6. – Текст : непосредственный.
191. **Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики** : коллектив. моногр. / отв. ред. Е. Г. Тарева. – Москва : Логос, 2014. – 232 с. – ISBN 978-5-98704-794-1. – Текст : непосредственный.
192. **Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность** : коллектив. моногр. / А. А. Миролубов [и др.] ; под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с. – ISBN 978-5-86866-524-0. – Текст : непосредственный.
193. **Мильруд, Р. П.** Культурное самоопределение личности в образовательном курсе английского языка / Р. П. Мильруд. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 2–8.
194. **Миролубов, А. А.** История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – Москва : Ступени : ИНФРА-М, 2002. – 447 с. – Текст : непосредственный.
195. **Миролубов, А. А.** Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролубов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11–14.
196. **Мокий, М. С.** Трансдисциплинарный подход в периодизации социально-экономического развития / М. С. Мокий, В. С. Мокий. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 10-1. – С. 117–121.

197. **Моторина, С. В.** Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моторина Светлана Викторовна. – Чита, 2006. – 26 с. – Текст : непосредственный.
198. **Негневицкая, Н. Е.** Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – Москва : Наука, 1981. – 111 с. – Текст : непосредственный.
199. **Неделько, Е. Г.** Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Неделько Елена Геннадьевна. – Магнитогорск, 2007. – 138 с. – Текст : непосредственный.
200. **Николина, В. В.** Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства / В. В. Николина. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2017. – № 2. – С. 269–280.
201. **Никонов, Р. В.** Социализация личности в межкультурном пространстве в философских, социо-психологических и антропологических концепциях / Р. В. Никонов. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 6А. – С. 46–56.
202. **Новиков, А. И.** Смысл как особый способ членения мира в сознании / А.И. Новиков. – Текст : непосредственный // Языковое сознание и образ мира : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – Москва : Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 33–38.
203. **Новиков, Д. А.** Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с. – ISBN 5-94073-073-6. – Текст : непосредственный.
204. **Новиков, А. М.** Постиндустриальное образование : публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 135 с. – ISBN 5-85449-105-2. – Текст : непосредственный.

205. **Носонович, Е. В.** Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
206. **Носонович, Е. В.** Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
207. **Обдалова, О. А.** Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций / О. А. Обдалова. – Томск : Том. ун-т, 2014. – 180 с. – ISBN 978-5-7511-2259-1. – Текст : непосредственный.
208. **Обдалова, О. А.** Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации / О. А. Обдалова. – DOI: 10.17223/19996195/44/18. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 279–305.
209. **Обдалова, О. А. Н.** Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности / О. А. Обдалова, З. Н. Левашкина. – DOI: 10.17223/19996195/48/21. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 332–348.
210. **Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования** / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. В. Мусницкая, Н. Н. Нечаев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 12–16.
211. **Пантелеев, Э. Е.** Технологичность или духовность? О смыслах образования в условиях информационного общества и общества знаний / Э. Е. Пантелеев. – Текст : непосредственный // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2014. – № 5. – С. 109–119.
212. **Панфилова, А. П.** Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие / А. П. Панфилова ; под. общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-5012-7. – Текст : непосредственный.

213. **Парфенова, Т. В.** Формирование межкультурной компетентности у студентов вузов в процессе учебно-игровой деятельности : на материале французского языка : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Парфенова Татьяна Владимировна. – Саратов, 2006. – 28 с. – Текст : непосредственный.
214. **Пассов, Е. И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн.1 / Е. И. Пассов. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с. – ISBN 978-5-94809-424-3. – Текст : непосредственный.
215. **Педагогическое консультирование** : учеб. пособие / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, А. Г. Ширин [и др.] ; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2006. – 319 с. – ISBN 5-7695-2476-6. – Текст : непосредственный.
216. **Петрова, Е. В.** Информационная среда и ее воздействие на человека: проблема экологии человека в информационном обществе / Е. В. Петрова. – Текст : непосредственный // Философия науки. – 2017. – № 5. – С. 98–114.
217. **Петрова, И. С.** Этические основания кросскультурных коммуникаций в условиях глобализации / И. С. Петрова, Ф. Ю. Чанхиева. – Текст : непосредственный // Экономический журнал. – 2011. – № 22. – С. 108–117.
218. **Пешкова, Н. П.** Психолингвистика текста : теория смысла А. И. Новикова / Н. П. Пешкова. – Текст : непосредственный // Языковое бытие человека и этноса. – 2006. – №. 11. – С. 154–161.
219. **Пиаже, Ж.** Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Академический проект, 2006. – 480 с. – ISBN 5-8291-0739-2. – Текст : непосредственный.
220. **Пиаже, Ж.** Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 254 с. – ISBN 5-87852-037-0. – Текст : непосредственный.
221. **Платонов, К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 256 с. – Текст : непосредственный.
222. **Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике** : коллектив. моногр. / О. Н. Голубкова, А. Н. Утехина,

- Е. В. Тройникова, Н. В. Маханькова [и др.] ; под. ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск : Удмуртский университет, 2013. – 96 с. – ISBN 978-5-4312-0207-0. – Текст : непосредственный.
223. **Полат, Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-5150-5. – Текст : непосредственный.
224. **Попов, А. А.** Практическое мышление как основа современного юношеского образования / А. А. Попов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 308. – С. 49–52.
225. **Поскрёбышева, Г. Ю.** Культурно-языковое развитие личности в образовательной среде гуманитарной гимназии (на материале изучения иностранного языка и культуры) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Поскрёбышева Галина Юрьевна. – Саранск, 2004. – 179 с. – Текст : непосредственный.
226. **Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России** : монография / Т. Н. Бокова, В. Г. Малахова, Е. Г. Тарева [и др.]. – Москва : Языки Народов Мира ; НВИ, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-89191-098-0. – Текст : непосредственный.
227. **Постовалова, В. И.** Язык и миропонимание : опыт лингвофилософской интерпретации. – Москва : Ленанд, 2017. – 312 с. – ISBN 978-5-9710-4241-9. – Текст : непосредственный.
228. **Почебут, Л. Г.** Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособие / Л. Г. Почебут. – Москва : Питер, 2012. – 334 с. – ISBN 978-5-459-00575-2. – Текст : непосредственный.
229. **Прасолова, В. С.** Теоретические подходы к формированию дефиниции стратегии / В. С. Прасолова, Е. Н. Смольянинова. – Текст : непосредственный // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. – 2011. – № 4 (27). – С. 9–16.

230. **Предовская, М. М.** Модификация и трансформация культурной идентичности : специальность 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры» : автореф. дис. ... канд. философ. наук / Мария Михайловна Предовская. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с. – Текст : непосредственный.
231. **Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании** : коллектив. моногр. / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова [и др.]; под ред. Т. И. Зелениной, Н. М. Платоненко. – Ижевск : Удмуртский университет, 2008. – 222 с. – ISBN 978-5-7029-0333-0. – Текст : непосредственный.
232. **Психология интеллекта и творчества : Традиции и инновации** : материалы науч. конф., посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина (Москва, 7–8 окт. 2010 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2010. – 368 с. – ISBN 978-5-9270-0190-3. – Текст : непосредственный.
233. **Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности»** / О. Е. Хухлаев, В. А. Гриценко, А. В. Макарчук, О. С. Павлова [и др.]. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 1. – С. 71–91.
234. **Реан, А. А.** Практическая психодиагностика личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. ун-та, 2001. – 221 с. – ISBN 5-288-01749-2. – Текст : непосредственный.
235. **Реан, А. А.** Психология и педагогика : учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 432 с. – ISBN 5-272-00266-0. – Текст : непосредственный.
236. **Рекчинская, Е. А.** Формирование готовности старших школьников к межкультурной коммуникации : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рекчинская Елена Анатольевна. – Кемерово, 2014. – 24 с. – Текст : непосредственный.

237. **Рогова, Г. В.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2000. – 232 с. – ISBN 5-09-009796-8. – Текст : непосредственный.
238. **Рождественский, Ю. В.** Теория риторики / Ю. В. Рождественский. – Москва : Добросвет, 1997. – 597 с. – ISBN 5-7913-0004-2. – Текст : непосредственный.
239. **Розин, В. М.** Понятие и типы антропопрактик / В. М. Розин. – Текст : непосредственный // Человек. – 2017. – №. 12. – С. 13–33.
240. **Рот, Ю.** Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – Москва : Юнити-Дана, 2006. – 223 с. – ISBN 5-238-01056-7. – Текст : непосредственный.
241. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 713 с. – ISBN 978-5-459-01141-8. – Текст : непосредственный.
242. **Рябова, В. И.** Формирование готовности детей к межкультурной коммуникации средствами дополнительного образования (на примере Казахстана) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рябова Валентина Ивановна. – Ярославль, 2012. – 24 с. – Текст : непосредственный.
243. **Савельева, Е. А.** Формирование готовности будущих специалистов-технологов к межкультурной коммуникации с иноязычным партнером : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Савельева Елена Анатольевна. – Ставрополь, 2010. – 27 с. – Текст : непосредственный.
244. **Савруцкая, Е. П.** Философия коммуникации в контексте социокультурной реальности информационного общества / Е. П. Савруцкая. – Текст : непосредственный // Коммуникация и конструирование социальных реальностей: сб. науч. статей / отв. ред. О. Г. Филатова. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2006. – Ч. 1. – С. 99–109.

245. **Садохин, А. П.** Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – Москва : Высшая школа, 2005. – 309 с. – ISBN 978-5-406-03538. – Текст : непосредственный.
246. **Санжаева, Р. Д.** Готовность и ее психологические механизмы / Р. Д. Санжаева. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета, 2016. – № 2. – С. 6–16.
247. **Санжаева, Р. Д.** Готовность и психологические механизмы ее формирования : монография / Р. Д. Санжаева. – Улан-Удэ : Бурятский гос. ун-т, 2017. – 212 с. – ISBN 978-5-9793-1137-1. – Текст : непосредственный.
248. **Сафина, М. С.** Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов (на материале изучения иностранного языка) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сафина Минниса Салиховна. – Казань, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.
249. **Сафонова, В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с. – ISBN 5-88242-033-4. – Текст : непосредственный.
250. **Сафонова, В. В.** Интернет-ориентированная методика обучения межкультурному общению на иностранных языках: проблемы и перспективы развития / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – С. 104–113.
251. **Сафонова, В. В.** Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация : сб. науч. тр. – Москва : КДУ, Университетская книга, 2018 (а). – С. 179–183. – Вып. 2. – ISBN 978-5-91304-807-3.
252. **Сафонова, В. В.** Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога : от конфликта к взаимопонима-

- нию : коллектив. моногр. / Н. В. Барышников, А. Л. Бердичевский, Л. Г. Викулова [и др.] ; отв. ред. Л. Г. Викулова. – Москва : Неолит, 2017. – ISBN 978-5-9909479-7-9. – С. 97–123.
253. **Сафонова, В. В.** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.
254. **Сафонова, В. В.** Философская бинарная оппозиция «диалог культур-недиалог культур» в лингводидактическом рассмотрении / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018 (6). – №. 2-1. – С. 20–39.
255. **Саханский, Н. Б.** Консультирование как вид образовательной деятельности / Н. Б. Саханский. – Текст : непосредственный // Управление образованием : Теория и практика. – 2014. – № 2. – Вып. 14. – С. 1–23.
256. **Селевко, Г. К.** Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2005. – 284 с. – ISBN 5-87953-195-3. – Текст : непосредственный.
257. **Серова, Т. С.** Дидактический комплекс упражнений по формированию речевых информационно-направленных навыков аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т. С. Серова, Е. А. Рущкая. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2011. – № 4 (16). – С. 106–117.
258. **Серова, Т. С.** Информационно направленный анализ и выявление денотатов как способ осмысления и понимания информации исходного текста в полном письменном переводе / Т. С. Серова, А. Ю. Наугольных. – DOI: 10.17223/19996195/41/18. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018 (а). – №. 41. – С. 292–307.
259. **Серова, Т. С.** Ситуации и ситуативная обусловленность иноязычного высказывания в диалогическом речевом общении при обучении иностранному

- языку в техническом вузе / Т. С. Серова, Е. Л. Пипченко, К. В. Тулиева. – DOI: 10.15593/2224-9389/2018.3.10 – Текст : непосредственный // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018 (6). – № 3. – С. 107–126.
260. **Серова, Т. С.** Речемыслительная активность переводчика : предпереводческое осмысление и полное понимание смыслового содержания исходного текста в переводе / Т. С. Серова. – DOI: 10.17223/19996195/37/16. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – №. 37. – С. 241–253.
261. **Симонов, П. В.** Мотивированный мозг : высшая нервная деятельность и естественно-научные основы общей психологии / П. В. Симонов. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 288 с. – ISBN 978-5-4461-2301-8. – Текст : непосредственный.
262. **Симонов, П. В.** О двух разновидностях неосознаваемого психического: под-и сверхсознания / П. В. Симонов. – Текст : непосредственный // Бессознательное : природа, функции, методы исследования. Т. 4 : Результаты дискуссии / под общ. ред. А. С. Прингишвили, А. С. Шерозия, Ф. В. Бассина. – Тбилиси : Мецниереба, 1985. – 461 с.
263. **Симонова, О. А.** Лингводидактическая среда как фактор формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации (на примере факультета лингвистики) : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Симонова Ольга Алексеевна. – Сургут, 2008. – 24 с. – Текст : непосредственный.
264. **Синяева, О. В.** Формирование готовности будущего преподавателя иностранного языка к иноязычной коммуникации в условиях поликультурной среды : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Синяева Ольга Викторовна. – Магнитогорск, 2002. – 176 с. – Текст : непосредственный.
265. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №7. – С. 42–49.

266. **Сластёнин, В. А.** Сластёнин / В. А. Сластёнин. – Москва : Изд. Дом Мигистер-Пресс, 2000. – 488 с. – ISBN 5-89317-143-8. – Текст : непосредственный.
267. **Слипенко, Л. Н.** Подготовка учителей иностранного языка в Германии к межкультурной коммуникации: на материале подготовки учителей немецкого языка : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Слипенко Лариса Николаевна. – Калининград, 2006. – 20 с. – Текст : непосредственный.
268. **Слободчиков, В. И.** Антропология образования – как предчувствие смысла / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 138–142.
269. **Слободчиков, В. И.** Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. 1986. – № 6. – С. 14–22.
270. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 88527-081-3. – Текст : непосредственный.
271. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2009. – 400 с. – ISBN 978-5-7695-6139-9. – Текст : непосредственный.
272. **Соболева, А. В.** Когнитивная готовность к межкультурному общению как необходимый компонент межкультурной компетенции / А. В. Соболева, О. А. Обдалова. – DOI: 10.17223/19996195/29/16 – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2015. – № 1 (29). – С. 146–155.
273. **Соболева, А. В.** Межкультурное общение как особый вид межличностного взаимодействия и комплексная цель иноязычного образования в вузе / А. В. Соболева. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6 (24). – Ч. 2. – С. 182–185. – URL:

https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_6-2_49.pdf (дата обращения: 23.04.2023).

274. **Современные образовательные технологии** : учеб. пособие / Н. Б. Бордовская [и др.] ; под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КноРус, 2010. – 432 с. – ISBN 978-5-406-00126-4. – Текст : непосредственный.
275. **Солдатова, Г. У.** Апробация русскоязычной версии расширенной шкалы культурного интеллекта / Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, Е. И. Рассказова. – DOI: 10.17323/1813-8918-2018-3-510-526. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 510–526.
276. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2003. – 238 с. – ISBN 5-09-012322-5. – Текст : непосредственный.
277. **Стебляк, Е. А.** Проблемы смысла в психологии : учеб. пособие / Е. А. Стебляк. – Омск : Изд-во НОУ ВПО «Омский гуманитарный институт», 2008. – 168 с. – ISBN 978-5-98566-053-1. – Текст : непосредственный.
278. **Стельмашук, А.** Диалогизация и способы ее реализации в различных сферах современного русского языка : (Худож. и науч. проза) : специальность 10.02.01 «Русский язык» : дис. ... д-ра филол. наук / Стельмашук Анна. – Санкт-Петербург, 1993. – 429 с. – Текст : непосредственный.
279. **Стефаненко, Т. Г.** Этнопсихология : учебник / Т. Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 368 с. – ISBN 5-7567-0176-1. – Текст : непосредственный.
280. **Суворова, С. Л.** Современное языковое образование с позиции межкультурной лингводидактики / С. Л. Суворова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – 2014. – Т. 6, № 3. – С. 64–70.
281. **Супрунова, Л. Л.** Поликультурное образование : учебник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» / Л. Л. Супруно-

- ва, Ю. С. Свиридченко ; под ред. Л. Л. Супруновой. – Москва : Академия, 2013. – 233 с. – ISBN 978-5-7695-9813-5. – Текст : непосредственный.
282. **Сухих, С. А.** Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар : Куб. гос. ун-та, 1998. – 159 с. – ISBN 5-230-21808-8. – Текст : непосредственный.
283. **Сысоев, П. В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография / П. В. Сысоев. – Москва : Изд-во «Еврошкола», 2003. – 406 с. – ISBN 5-93285-0044-2. – Текст : непосредственный.
284. **Сысоев, П. В.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учеб.-метод. пособие / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Москва: Глосса-Премм ; Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 182 с. – ISBN 978-5-222-15997-2. – Текст : непосредственный.
285. **Сысоев, П. В.** Пересматривая конструкт межкультурной компетенции : обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – №. 43. – С. 261-281.
286. **Сысоев, П. В.** Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2009. – № 2(6). – С. 96–110.
287. **Тарасов, Е. Ф.** Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов. – Текст : непосредственный // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. Ф. Уфимцева. – Москва : Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 7–22.
288. **Тарева, Е. Г.** Динамика ценностных смыслов лингводидактики / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Лингвистика и аксиология : этносемиотика ценностных смыслов : коллективная монография / отв. ред. Л. Г. Викулова. – Москва : ТЕЗАУРУС, 2011. – С. 231–245.

289. **Тарева, Е. Г.** Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra / Е. Г. Тарева, Н. Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2013. – Т. 10. – С. 2–8.
290. **Тарева, Е. Г.** Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 98–103.
291. **Тарева, Е. Г.** Инновации в иноязычном образовании: проблема идентификации и кодификации / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Коммуникация в поликодовом пространстве : лингво-культурологические, дидактические, ценностные аспекты : материалы межд. науч. конф. / ред. : Н. И. Алмазова, В. Е. Чернявская. – Санкт-Петербург : Изд-во ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2015. – С. 170–172.
292. **Тарева, Е. Г.** Иноязычное образование как фактор развития цифровой экономики / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018(а). – № 1–1. – С. 73–80.
293. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход – предпосылка модернизации высшего профессионального иноязычного образования / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики : коллектив. моногр. / отв. ред. Е. Г. Тарева. – Москва : Логос, 2014. – С. 38–53.
294. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности : коллектив. моногр. / отв. ред. : Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – Москва : Форум : Неолит, 2017 (а). – С. 17–44.
295. **Тарева, Е. Г.** Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Межкультурное иноязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сб. науч. статей / редкол. : Л. Г. Викулова,

- И. В. Макарова, А. А. Колесников. – Москва : Языки Народов Мира, 2021 (а). – С. 26–33.
296. **Тарева, Е. Г.** Обучение диалогу: pro et contra / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Русистика без границ. – 2019. – № 3. – С. 80–84.
297. **Тарева, Е. Г.** Обучение межкультурному диалогу как инструменту «мягкой силы» / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2016. – № 5 (19 – 2). – С. 13–19.
298. **Тарева, Е. Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева. – DOI: 10.17223/19996195/40/22. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017 (б). – № 40. – С. 302–320.
299. **Тарева, Е. Г.** Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания / Е. Г. Тарева. – DOI: 10.15593/2224-9389/2018.1.7. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018 (б). – № 1. – С. 71–82.
300. **Тарева, Е. Г.** Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? – DOI 10.17223/19996195/53/17. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021 (б). – № 53. – С. 270–289.
301. **Татарко, А. Н.** Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе / А. Н. Татарко. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2014. – 384 с. – ISBN 978-5-9270-0291-7. – Текст : непосредственный.
302. **Теоретические основы содержания общего среднего образования** / М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский [и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.
303. **Теплов, Б. М.** Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
304. **Тер-Минасова, С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2008. – 264 с. – ISBN 978-5-387-00069-0. – Текст : непосредственный.

305. **Тимощук, Е. А.** Дискурсивный анализ как феноменологическая стратегия социокультурного описания / Е. А. Тимощук. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2012. – № 4. – С. 66–73.
306. **Тройникова, Е. В.** Информационное моделирование межкультурного диалога : новая стратегия в лингвообразовании / Е. Г. Тарева, Е. В. Тройникова. – Текст : непосредственный // Язык, культура, социум : *Essentia et existentia* : монография / Л. Г. Викулова, Г. А. Ермоленко, А. В. Жукоцкая [и др.]; отв. ред. С. В. Черненькая. – Москва : МГПУ ; Книгодел, 2023. – Разд. 3. – С. 109–129.
307. **Тройникова, Е. В.** Международная конвергенция образовательных систем : монография / Е. В. Тройникова; под. ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск : Удмуртский университет, 2012. – 176 с. – ISBN 978-5-4312-0193-6. – Текст : непосредственный.
308. **Тройникова, Е. В.** Реализация магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации» (на основе исследований научной школы ИЯЛ УдГУ) / Е. В. Тройникова, А. Н. Утехина. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Сер. «История и филология». – 2019. – Т. 29, вып. 3. – С. 534–543.
309. **Тройникова, Е. В.** Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта / Е. В. Тройникова – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 298–319.
310. **Тройникова, Е. В.** Формирование информационно-познавательных стратегий преодоления межкультурных затруднений у студентов языкового вуза / Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2020. – Т. 30. – № 4. – С. 455–462.
311. **Тройникова, Е. В.** *Deutsche Lyrik. Analyse und Interpretation* : учеб.-метод. пособие / Е. В. Тройникова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2012. – 77 с. – ISBN 978-5-4312-0121-96. – Текст : непосредственный.

312. **Тройникова, Е. В.** Die Welt ohne Grenzen = Мир без границ : учеб.-метод. пособие / Е. В. Тройникова. – Ижевск, 2006. – 69 с. – Текст : непосредственный.
313. **Трофимова, Г. Н.** Проблемы интернет-коммуникации : межкультурный аспект / Г. Н. Трофимова. – Текст непосредственный // Вестник РУДН. Серия «Теория языка, семиотика, семантика». – 2012. – № 1. – 8–15.
314. **Тряпицына, А. П.** Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4–12.
315. **Урсул, А. Д.** Информация и глобальные процессы: междисциплинарные исследования / А. Д. Урсул. – Текст : непосредственный // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 3. – С. 26–33.
316. **Урсул, А. Д.** Эволюция. Космос. Человек (общие закономерности развития и концепция антропокосмизма) / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул. – Кишинёв : Штиинца, 1986. – 266 с. – Текст : непосредственный.
317. **Устинкин, С. В.** Лингвистическая безопасность России и ДАС – дистанционные альтернативные сервисы в образовании / С. В. Устинкин, И. М. Кувакова. – Текст непосредственный // Вестник НГЛУ. Спецвыпуск. Язык и культура. – 2020. – № 5 (53). – С. 127–138.
318. **Утехина, А. Н.** Межкультурная дидактика : монография / А. Н. Утехина ; под ред. Т. И. Зелениной. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 280 с. – ISBN 978-5-9765-1448-5. – ISBN 978-5-02-037796-7. – Текст : непосредственный.
319. **Утехина, А. Н.** Программа межкультурного воспитания молодежи в полиэтническом регионе / А. Н. Утехина, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова ; под ред. Т. И. Зелениной, Н. М. Платоненко. – Ижевск : Удмуртский университет, 2007. – 147 с. – Текст : непосредственный.
320. **Утехина, А. Н.** Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку : монография / А. Н. Утехина,

Н. Н. Ажмякова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2004. – 158 с. – ISBN 5-7029-0143-6. – Текст : непосредственный.

321. **Утехина, А. Н.** Профессионально-нравственное воспитание студентов в языковом образовании / А. Н. Утехина. – Текст : непосредственный // Язык в проблемном поле гуманитаристики : монография / Т. С. Никифорова [и др.]. – Архангельск: Поморский ун-т, 2010. – С. 299–321.
322. **Уфимцева, Н. В.** Языковая картина мира: проблемы моделирования / Н. В. Уфимцева. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 1 (27). – С. 238–249.
323. **Фельдштейн, Д. Б.** Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) / Д. Б. Фельдштейн. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6. – С. 48–70. – URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2012-g/vypusk-6> (дата обращения: 03.04.2023).
324. **Фельдштейн, Д. И.** Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ ; Воронеж : Иодэк, 2011. – 16 с. – ISBN 978-5-9770-0551-7. – ISBN 978-5-9936-0043-7. – Текст : непосредственный.
325. **Федеральный государственный стандарт (ФГОС ВО 3++) по направлениям бакалавриата языкознание и литературоведение.** – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/95> (дата обращения: 10.07.2023). – Текст : электронный.
326. **Федеральный государственный стандарт (ФГОС ВО 3++) по направлениям магистратуры языкознание и литературоведение.** – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/118> (дата обращения: 10.07.2023). – Текст : электронный.
327. **Федеральный государственный стандарт (ФГОС ВО 3++) по направлениям бакалавриата образование и педагогические науки.** – URL :

- <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 10.07.2023). – Текст : электронный.
328. **Федеральный государственный стандарт (ФГОС ВО 3++) по направлениям магистратуры образование и педагогические науки.** – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/25/117> (дата обращения: 10.07.2023). – Текст : электронный.
329. **Фоломкина, С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина ; науч. ред. Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – Москва : Высшая школа, 2005. – 256 с. – ISBN 5-06-005417-9. – Текст : непосредственный.
330. **Формирование информационной культуры личности : теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины** / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с. – URL: http://www.ifapcom.ru/files/publications/Kultura_lichnosti_uchebn_disciplina_final_small.pdf (дата обращения: 10.07.2023). – Текст : электронный.
331. **Фурманова, В. П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (яз.вуз) : специальность 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» : дис. ... д-ра пед. наук / Фурманова Валентина Павловна. – Москва, 1994. – 475 с. – Текст : непосредственный.
332. **Хабермас, Ю.** Моральное сознание и коммуникативное действие : *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln* : пер. с нем. / Юрген Хабермас ; под ред. Д. В. Скляднева. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 377 с. – ISBN 5-02-026810-0. – Текст : непосредственный.
333. **Хабермас, Ю.** От картин мира к жизненному миру = *Von den Weltbildern zur Lebenswelt* / Ю. Хабермас. – Москва : Идея-Пресс, 2011. – 128 с. – ISBN 978-5-903927-16-6. – Текст : непосредственный.

334. **Хайдеггер, М.** Время и бытие : статьи и выступления / Мартин Хайдеггер ; сост., пер., вступ. ст., коммент. и указ. В. В. Бибихина. – Москва : Республика, 1993. – 447 с. – ISBN 5-250-01496-8. – Текст : непосредственный.
335. **Халеева, И. И.** Лингвистическая безопасность России / И. И. Халеева. – Текст : непосредственный // Вестник Российской Академии наук. – 2006. – Т. 2. – № 2. – С. 104–111.
336. **Халеева, И. И.** Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : подгот. переводчиков / И. И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 238 с. – ISBN 5-06-002119-X. – Текст : непосредственный.
337. **Холодная, М. А.** Когнитивные стили : о природе индивидуального ума : учеб. пособие для вузов / М. А. Холодная – Москва : ПерСэ, 2002. – 304 с. – ISBN 5-9292-0061-0. – Текст : непосредственный.
338. **Холодная, М. А.** Онтологическая теория интеллекта как основа технологии интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная. – Текст : непосредственный // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. К. Журавлев, М. А. Холодная. – Москва : Ин-т психологии, 2014. – С. 213–230.
339. **Холодная, М. А.** Психология понятийного мышления : от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2012. – 228 с. – ISBN 5-06-002119-X. – Текст : непосредственный.
340. **Хохлов, Ю. Е.** Глоссарий по информационному обществу / Ю. Е. Хохлов. – Москва : Институт развития информационного общества, 2009. – 160 с. – ISBN 978-5-901907-20-7. – Текст : непосредственный.
341. **Хуторской, А. В.** Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Высшая школа, 2007. – 639 с. – ISBN 978-5-06-005706-5. – Текст : непосредственный.

342. **Цветков, В. Я.** Информационные модели объектов, процессов и ситуаций / В. Я. Цветков. – Текст : непосредственный // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 5. – С. 4–11.
343. **Цурикова, Л. В.** Анализ межкультурной коммуникации : когнитивно-прагматический подход / Л. В. Цурикова. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2003. – № 2. – С. 162–182.
344. **Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис** / Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. А. Кибрик [и др.] ; отв. ред. Т. В. Булыгина. – Москва : Наука, 1992. – 280 с. – ISBN 5-02-011120-1. – Текст : непосредственный.
345. **Чернявская, В. Е.** Лингвистика текста : Поликод овость, интертекстуальность, интердискурсивность : учеб. пособие для вузов / В. Е. Чернявская. – Москва : Либроком, 2009. – 248 с. – ISBN 978-5-397-00289-9. – Текст : непосредственный.
346. **Чернявская, В. Е.** Лингвистика текста. Лингвистика дискурса / В. Е. Чернявская. – Москва : Ленанд, 2021 (а). – 200 с. – ISBN 978-5-9710-4892-3. – Текст : непосредственный.
347. **Чернявская, В. Е.** Текст и социальный контекст : социолингвистический и дискурсивный анализ смыслопорождения / В. Е. Чернявская. – Москва : Ленанд, 2021 (б). – 208 с. – ISBN 978-5-9710-8887-5. – Текст : непосредственный.
348. **Черняк, Н. В.** Межкультурная компетенция : история исследования, определение, модели и методы контроля : монография / Н. В. Черняк. – Москва : Флинта, 2021. – 264 с. – ISBN 978-5-9765-2689-1. – URL: <https://ruscont.ru/efd/779514> (дата обращения: 24.04.2023). – Текст : электронный.
349. **Черняк, Н. В.** Трудности оценки межкультурной компетенции учащихся посредством непрямых методов / Н. В. Черняк. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 219–223.

350. **Черняк, Н. В.** Трудности оценки межкультурной компетенции учащихся посредством прямых методов / Н. В. Черняк. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 4. – С. 129–132.
351. **Чучалова, О. Н.** Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Чучалова Ольга Николаевна. – Томск, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.
352. **Шадриков, В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – Москва : Наука, 1982. – 185 с. – Текст : непосредственный.
353. **Шадриков, В. Д.** Способности и одаренность человека: монография / В.Д. Шадриков. – Москва : Институт психологии РАН, 2019 с. – 274 с. – ISBN 978-5-9270-0392-1. – Текст : непосредственный.
354. **Шамионов, Р. М.** Социализация личности в изменяющемся мире / Р. М. Шамионов. – Текст : электронный // Психология образования в XXI веке : теория и практика. – Волгоград : Перемена, 2011. – URL : <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/> 54812 (дата обращения: 30.03.2023).
355. **Шамов, А. М.** Языковое сознание в овладении лексической стороной речи : монография / А. М. Шамов. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2014. – 323 с. – ISBN 978-5-85839-292-7. – Текст : непосредственный.
356. **Шамов, А. Н.** Методика обучения немецкому языку : практический курс / А. Н. Шамов. – 3-е изд., стер. – Москва : Феникс, 2019. – 248 с. – ISBN 978-5-9765-3476-6. – Текст : непосредственный.
357. **Шанский, Н. М.** Лингвистический анализ стихотворного текста : книга для учителя / Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 2002. – 222 с. – ISBN 5-09-011440-4. – Текст : непосредственный.

358. **Шатилов, С. Ф.** Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 221 с. – Текст : непосредственный.
359. **Шевченко, И. С.** Когнитивно–коммуникативная парадигма в лингвистике / И. С. Шевченко. – Текст : непосредственный // Коммуникация и конструирование социальных реальностей : сб. науч. ст. / отв. ред. О. Г. Филатова. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2006. – Ч.1. – С. 224–230.
360. **Шмелева, Т. В.** Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева. – Текст : непосредственный // Жанры речи. – 1997. – №. 1. – С. 88–98.
361. **Шульгина, Е. М.** Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест : (профиль «Рекреационная география и туризм», английский язык) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шульгина Елена Модестовна. – Томск, 2013. – 22 с. – Текст : непосредственный.
362. **Щепилова А. В.** Когнитивизм в лингводидактике : истоки и перспективы / А. В. Щепилова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 1 (11). – С. 45–55.
363. **Щепилова, А. В.** Тактика реализации межкультурного подхода: цели, документы, практики / А. В. Щепилова. – Текст : непосредственный // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой междунар. конф. (Москва, 14–16 апреля 2016) / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – Москва, 2016. – С. 604–611. – ISBN 978-5-9907685-3-6.
364. **Щепилова, А. В.** Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? / А. В. Щепилова. – Текст : непосредственный // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. – 2017. – С. 24–30.

365. **Эльконин, Б. Д.** Опосредование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск : ERGO, 2010. – 280 с. – ISBN 978-5-98904-078-0. – Текст : непосредственный.
366. **Эльконин, Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1978. – 304 с. – Текст : непосредственный.
367. **Эмоннс, Роберт. А.** Психология высших устремлений : мотивация и духовность личности / Роберт А. Эмоннс : пер. с англ. А. В. Лызлов / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2004. – 414 с. – ISBN 5-89357-152-5. – Текст : непосредственный.
368. **Юнеско. Межкультурный диалог** : официальный сайт. – 2021. – URL: <https://ru.unesco.org/themes/mezhkulturnyy-dialog> (дата обращения: 09.02.2023). – Текст : электронный.
369. **Якиманская, И. С.** Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с. – ISBN 978-5-9963-0198-0. – Текст : непосредственный.
370. **Языкова, Н. В.** Транскультурный подход к обучению английскому языку как международному / Н. В. Языкова, А. А. Будникова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2021. – № 56. – С. 273–293.
371. **Языкова, Н. В.** Реализация межкультурной парадигмы лингвообразования в научно-исследовательской деятельности кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации / Н. В. Языкова. – Текст : непосредственный // Межкультурная парадигма лингвообразования : теоретические аспекты и технологические решения : сб. науч. тр. / отв. ред. Н. В. Языкова. – Москва : Языки Народов Мира, 2022. – С. 7–27.
372. **Яковлева, А. Н.** Межкультурная социализация студентов в процессе обучения иностранному языку / А. Н. Яковлева. – Текст : непосредственный // Язык в проблемном поле гуманитаристики : монография / Т. С. Никифорова [и др.]. – Архангельск: Поморский ун-т, 2010 (а). – С. 322–345.

373. **Яковлева, А. Н.** Педагогические аспекты межкультурной социализации / А. Н. Яковлева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2010 (6). – № 12. – С. 354–356.
374. **Ang, S.** Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence / S. Ang, L. Van Dyne, C. Koh. – Текст : непосредственный // Group & organization management. – 2006. – Т. 31. – № 1. – С. 100–123.
375. **Auernheimer, G.** Einführung in die interkulturelle Pädagogik / G. Auernheimer. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. – 183 S. – ISBN 3-534-16924-7. – Текст : непосредственный.
376. **Banks, J. A.** Diversity within unity : Essential principles for teaching and learning in a multicultural society // Phi Delta Kappan. – 2001. – Vol. 83. – No. 3. – С. 196–203.
377. **Banks, J. A.** The implication of multicultural education for teacher education / J. A. Banks. – Текст : электронный // Pluralism and the American teacher: Issues and case studies. – Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education, 1977. – P. 1–30. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED134575.pdf> (дата обращения: 03.04.2023).
378. **Bennett, M. J.** A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M. J. Bennett. – Текст : непосредственный // International Journal of Intercultural Relations. – 1986. – № 10. – P. 179–196.
379. **Bowen, W. G.** Higher Education in the Digital Age / W. G. Bowen. – NJ : Princeton University Press, 2015. – 215 p. – Текст : непосредственный.
380. **Byram, M.** Assessing intercultural competence in language teaching / M. Byram. – Текст : непосредственный // Sprogforum. – 2000. – № 18 (6). – P. 8–13.
381. **Byrd, C. M.** Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives / C. M. Byrd. – Текст : электронный // SAGE Open. – 2016. – Т. 6. – №. 3. – URL : <https://doi.org/10.1177/2158244016660744> (дата обращения: 03.04.2023).

382. **Chen, G.-M.** The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale / G.-M. Chen, W. J. Starosta. – Текст : непосредственный // Human Communication. – 2000. – Vol. 3. – P. 1–15.
383. **Chen, G.-M.** The impact of new media on intercultural communication in global context / G.-M. Chen. – Текст : непосредственный // China Media Research. – 2012. – Vol. 8, no. 2. – P. 1–10.
384. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors** : сайт. – Strasbourg : Council of Europe, 2018. – URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 03.04.2023). – Текст : электронный.
385. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CERF** : сайт. – Strasbourg : Education Policy Division, Council of Europe, 2016. – URL: <https://rm.coe.int/168073ff31> (дата обращения: 03.04.2023). – Текст : электронный.
386. **Coste, D.** Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools / D. Coste, M. Cavalli. – Language Policy Unit, Education Policy Division, Education Department, Directorate of Democratic Citizenship and Participation, DGII–Directorate General of Democracy, Council of Europe, 2015. – URL: <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee> (дата обращения: 03.04.2023). – Текст : электронный.
387. **Dexter, A. L.** Communicating Care Across Culture and Language: The Student–teacher Relationship as a Site of Socialization in Public Schools / A. L. Dexter, A. L. Lavigne, T. O. de la Garza. – Текст : электронный // Humanity & Society. – 2016. – 40 (2). – P. 155–179. – URL : <https://doi.org/10.1177/0160597616643882> (дата обращения: 03.04.2023).
388. **Fantini, A. E.** Assessing intercultural competence. Issues and tools / A. E. Fantini. – Текст : непосредственный // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 456–476.

389. **Fantini, A. E.** CSD research report : exploring and assessing intercultural competence / A. E. Fantini. – Center for Social Development, Global Service Institute, George Warren Brown School of Social Work, Washington University. – 2007. – 133 p. – Текст : непосредственный.
390. **Fantini, A. E.** Language, culture, and world view: Exploring the nexus / A. E. Fantini. – Текст : непосредственный // International Journal of Intercultural Relations. – 1995. – № 19. – P. 143–153.
391. **Ford, M. E.** A living systems approach to the integration of personality and intelligence // M. E. Ford. – Текст : непосредственный // Personality and intelligence. – 1994. – P. 188–217.
392. **Gardner, H. E.** Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. E. Gardner. – New York : Basic books, 2011. – 528 p. – Текст : непосредственный.
393. **Hofmann, H.** Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht / H. Hofmann. – Текст : непосредственный // Authentische Texte im DU. – München : Hueber Verlag, 1985. – 200 S.
394. **Knobel, M.** Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices (Cover plus Introduction) / M. Knobel, C. Lankshear. – London : Peter Lang Publishing, 2008. – 321 p. – Текст : непосредственный.
395. **Krumm, H.-J.** Kinder und ihre Sprache, lebendige Mehrsprachlichkeit: Sprachenporträts / H.-J. Krumm, E.-M. Jenkins. – Wien : Eviva, 2001. – 99 S. – Текст : непосредственный.
396. **Matsumoto, D.** Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests / D. Matsumoto, H.C. Hwang. – Текст : непосредственный // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2013. – Vol. 44, № 6. – P. 849–873.
397. **Pettersson, R.** Visual Information / Rune Pettersson. – New Jersey : Educational Technology Publications, 1993. – 347 p. – ISBN 0-87778-262-8. – Текст : непосредственный.
398. **Safonova, V.** Russian as a foreign language course books as a means of students' intercultural training: ecological and sociocultural problems in design / V.

- Safonova. – Текст : электронный // SocioBrains. – 2018. – № 43. – P. 136–139.
– URL: http://sociobrain.com/MANUAL_DIR/SocioBrains/Issue%2044,%20April%202018/%D0%A1%D0%B5%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F%204/10_%20Viktoria_%20Safonova.pdf (дата обращения: 30.03.2023).
399. **Schatz, H.** Fertigkeit Sprechen / H. Schatz [et. al.]. – München : Klett-Langenscheidt, 2006. – 208 S. – Текст : непосредственный.
400. **Shuter, R.** Intercultural New Media Studies: The Next Frontier in intercultural Communication / R. Shuter. – Текст : непосредственный // Journal of Intercultural Communication Research. 2012. – 2012. – Vol. 41, No. 3. – P. 219–237.
401. **Van der Zee, K.** Construct Validity Evidence for the Intercultural Readiness Check against the Multicultural Personality Questionnaire/ K. Van der Zee, U. Brinkmann. – Текст : непосредственный // International Journal of Selection and Assessment. – 2004. – Vol. 12. – № 3. – P. 285–290.
402. **Wang, M.** Context, socialization, and newcomer learning / M. Wang, J. Kammeyer-Mueller, Y. Liu, Y. Li. – Текст : электронный // Organizational Psychology Review. – 2015. – 5 (1). – P. 3–25. – URL: <https://doi.org/10.1177/2041386614528832> (дата обращения: 03.04.2023).
403. **Weißbuch zum Interkulturellen Dialog «Gleichberechtigt in Würde zusammenleben»** : сайт. – Straßburg, 2008. – URL: <https://rm.coe.int/09000016804ec0e2/> (дата обращения: 03.04.2023) – Текст : электронный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Содержание подходов межкультурной направленности в рамках языкового образования

<i>Культуроведческий подход (М. К. Колкова и др.)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование межкультурной компетенции и ее структурных компонентов (языковой, лингвистической, лингвострановедческой, лингвосоциокультурной, дискурсивной, компенсаторной и других компетенций) в системе высшего образования
<i>Требования к результату</i>	Овладение языковой системой инофонов; концептуальной системой, характерной для представителей изучаемого языка, их картиной мира
<i>Принципы</i>	Принципы кросскультурного изучения языковых и речевых средств; коммуникативной направленности процесса соизучения языков и культур с его основополагающими аспектами функциональности и ситуативности; дидактической культуросообразности; «диалога культур»; адекватности упражнений особенностям речевой деятельности на ИЯ; моделирования ситуаций межкультурного общения в процессе обучения; сознательности; рационального использования родного и ИЯ; модульности; посильности, системности и достаточности упражнений для формирования межкультурной компетенции; учета личностных потребностей студентов
<i>Методические доминанты</i>	Игровое моделирование учебного процесса с использованием интерактивных методов обучения (игровые упражнения, ролевая игра, игры-симуляции и др.); организация учебной работы с культуроведчески-ориентированными текстами («тексты культуры»: печатные, аудиовизуальные и др.) и единицами лингвокультурологической информации
<i>Кросскультурный подход (Е.Н. Агапова, В.Г. Бунина, Т.И. Карманова, Т.Н. Персикова и др.)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование личности, эффективно взаимодействующей в многокультурной среде
<i>Требования к результату</i>	Критическое мышление, знания о родной и иноязычной культурах, уважение к другой культуре, овладение ключевыми моделями взаимодействия в поликультурной среде
<i>Принципы</i>	Проектирование и управление «культурным многообразием», сохранение национально-культурной самобытности народов, поддержание целостного многокультурного мира
<i>Методические доминанты</i>	Кейс-технологии, направленные на изучение отдельных культур с целью формирования культуроведческой осведомленности в поликультурном пространстве; технологии кросскультурного сравнения, на основе определения общих и специфических характеристик взаимодействующих культур и овладение навыками «кросс-культурного» анализа
<i>Коммуникативно-этнографический подход (П.В. Сысоев)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование межкультурной компетенции у учащихся и студентов
<i>Требования к результату</i>	Знаниевый аспект межкультурной компетенции, соотношенный с социокультурной компетенцией; навыки критической интерпретации
<i>Принципы</i>	Изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду в реальном социальном и культурном контексте в диахроническом или синхроническом аспектах; учет индивидуальных способностей, интересов и потребностей обучающихся в области языкового и социокультурного образования; коммуникативная, социокультурная и поликультурная направленность на обучение
<i>Методические доминанты</i>	Методы наблюдения, опроса, анкетирования и др., проблемные культуроведческие задания: (а) поисково-игровые; (б) познавательно-поисковые; (в) познавательно-исследовательские; культуроведческие проекты; культурная рефлексия

<i>Лингвокультурный подход (О. Х. Мирошникова, А. Г. Бремус)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование профессиональной лингвокультуры будущих специалистов в системе высшего образования
<i>Требования к результату</i>	Овладение культурой речевого общения на родном и ИЯ, профессиональной терминологией, нормами деловой этики и др.; представление о культурно-специфических особенностях в различных регионах мира; знание специфики использования языков международного общения и т.д.; овладение минимальными лингвострановедческими познаниями; способность представлять языковую картину мира и особенности национального менталитета носителей других культур
<i>Принципы</i>	Принципы культуросообразной языковой подготовки; коммуникативной направленности обучения в транскультурном контексте; интеграции языковой и межкультурной подготовки; междисциплинарности; формирования профессиональной лингвокультуры; развития лингвокультурной грамотности; формирования лингвокультурного сознания личности; формирования национальной идентичности; оптимального соотношения глобального и этнонационального контекстов в образовательной практике и т.д.
<i>Методические доминанты</i>	Поликультурный учебный план; отбор учебного материала на основе страноведческой и культурно-специфической информации; обучение речевому этикету; применение дискуссионных методов и диалоговых форм работы; внедрение групповых образовательных проектов; использование интерактивных методик обучения ИЯ; интеграция учебной, внеаудиторной и воспитательной работы; использование тренинговых форм развития толерантности и др.
<i>Межкультурный подход (Е. Г. Тарева и др.)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование универсального культурно-исторического субъекта в системе высшего образования
<i>Требования к результату</i>	Овладение языковой и концептуальной картинами мира, свойствами вторичной языковой личности; способность осознать, понимать и интерпретировать родную и иную картину мира в их взаимодействии; строить процесс иноязычного общения с представителями другого лингвосоциума
<i>Принципы</i>	Принципы многоязычия и поликультурности; культурной эгалитарности: познания и учета ценностных культурных универсалий; культурно-связного соизучения иностранного и родного языков; осознаваемости психологических процессов, связанных с межкультурным общением; управляемости собственным психологическим фоном, состоянием ситуационной неопределенности; эмпатического отношения к участникам межкультурного общения; гражданской активности
<i>Методические доминанты</i>	Организация поликультурной многоязычной учебной среды при проектировании поликультурной многоязычной учебной ситуации; использование информационно-рецептивного, репродуктивного, проблемного, эвристического методов обучения
<i>Поликультурный подход (П. В. Сысоев)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование субъекта диалога культур в системе школьного и высшего образования
<i>Требования к результату</i>	Формирование представлений о культуре как социальном объекте, о культурном разнообразии современных поликультурных сообществ стран как родного, так и изучаемых языков; культуроведческая осведомленность; освоение способов позитивного взаимодействия с представителями других культур; культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемых языков
<i>Принципы</i>	Принципы культуросообразности; диалога культур; доминирования проблемных культуроведческих заданий; билингвального обучения; актуализации опоры на межпредметные знания и умения обучающихся; культурной вариативности; культурной рефлексии
<i>Методические доминанты</i>	Создание дидактической среды, способствующей культурному самоопределению и пониманию культурного многообразия на различных социокультурных уровнях (общепланетарном, государственном, региональном и др.); внедрение проблемных культуроведческих заданий: поисково-игровые; познавательно-поисковые; познавательно-исследовательские; культуроведчески-ориентированные ролевые игры; культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии

<i>Социокультурный подход (В. В. Сафонова)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование социокультурной компетенции, входящей в состав би- / поликультурной коммуникативной компетенции в системе школьного и высшего образования
<i>Требования к результату</i>	Культурное развитие индивида (коммуникативно-речевое; коммуникативно-когнитивное; социокультурное; информационное; художественно-эстетическое; гражданское; профессионально-профильное); билингвальная профессионально-профильная коммуникативная компетенция (языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, информационно-коммуникативная, самообразовательная)
<i>Принципы</i>	Принципы диалога культур и цивилизаций; дидактической культуросообразности; учет социокультурного контекста соизучения языков и обучения языкам; развития личностно-значимого и профессионально-ориентированного билингвизма / трилингвизма; учета образовательных прав человека при соизучении языков, культур, цивилизаций; компетентностной ориентации при коммуникативной и информационной подготовке обучающихся; создания проблемно-ориентированной среды; приоритета сотрудничества в педагогическом взаимодействии всех субъектов коммуникации образования; адекватности способов и форм оценивания межкультурной коммуникативной компетенции; междисциплинарного содружества в развитии поликультурного и многоязычного коммуникативного образования
<i>Методические доминанты</i>	Создание пространства соизучения языков и культур; внедрение методического инструмента проблемных культуроведческих заданий поисково-познавательного, проектного, рефлексивного, исследовательского и оценочного характера, культуроведчески-ориентированные учебные дискуссии и дебаты
<i>Этнографический подход (Г. В. Елизарова)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование медиатора культур в системе высшего образования
<i>Требования к результату</i>	Межкультурный аспект компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокультурной, социальной
<i>Принципы</i>	Познание и учет ценностных культурных универсалий; культурно-связанного соизучения иностранного и русского языков; этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера; речеповеденческих стратегий; осознаваемости психологических процессов и состояний; эмпатического отношения к участникам межкультурного общения
<i>Методические доминанты</i>	Организация культурно-связанного соизучения иностранному и родному языку; обучение иностранному языку с точки зрения представленности в нем культурно-обусловленных ценностей и убеждений; внедрение индуктивных методов и приемов познания иноязычной и родной культуры и языка: наблюдение, интервьюирование, анкетирование, документирование, постулирование культурно-обусловленных явлений языка, культурно-обусловленного поведения партнеров по общению и их верификация
<i>Транскультурный подход (Н.В. Языкова, А.А. Будникова)</i>	
<i>Целеполагание</i>	Формирование транскультурной коммуникативной компетенции
<i>Требования к результату</i>	Знание природы языковой и культурной диверсификации, особенностей мирового распространения английского языка, его плюрицентричности, специфики многоязычного характера современной коммуникации; знание отличительных особенностей своей локальной культуры и особенностей культуры историко-культурных регионов мира и пр.; умения осуществлять профессиональное иноязычное общение в транскультурной языковой ситуации с представителями различных вариантов английского языка; осознание ценности культурной и лингвистической диверсификации и пр.
<i>Принципы</i>	Принципы, реализующие межкультурную обучающую стратегию: многоязычие и поликультурность, культурная эгалитарность, осознаемость психологических процессов, связанных с межкультурным общением, эмпатическое отношение к участникам межкультурного общения
<i>Инструменты</i>	Транскультурное комментирование, ономазиологическое сопоставление языковых явлений, использование плюрицентрических кейсов и транскультурный анализ содержащихся в них проблем, симуляция ситуаций транскультурного общения, медиация конфликтов транскультурной коммуникации

Информационная составляющая целевого уровня системы обучения ИЯ в языковом вузе

Содержательно-целевые ориентиры	Лингвистика	Филология
А) уровень бакалавриата		
ФГОС ВПО	45.03.02 «Лингвистика» (Приказ № 940 от 7.08.2014 г.; Приказ № 969 от 12.08.2020 г.)	45.03.01 «Филология» (Приказ № 947 от 7.08.2014 г., Приказ № 986 от 12.08.2020 г.)
Область профессиональной деятельности	Лингвистическое образование, межкультурная коммуникация, лингвистика и новые информационные технологии	Филология и гуманитарное знание, межличностная, межкультурная и массовая коммуникация в устной, письменной и виртуальной форме
Профессиональные задачи		
Деятельность в области межкультурной коммуникации	Обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; участие в деловых переговорах, конференциях, симпозиумах, семинарах с использованием нескольких рабочих языков; применение тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации	Осуществление устной, письменной и виртуальной коммуникации, как межличностной, так и массовой, в том числе межкультурной (общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам) и межнациональной, реализующейся между народами (лингвокультурными сообществами) Российской Федерации
Информационный компонент деятельности в области профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации	Проведение информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области межкультурной коммуникации; обработка русскоязычных и иноязычных текстов в производственно-практических целях (в том числе в сфере межкультурной коммуникации); выявление и критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов, обучения иностранным языкам; участие в проведении эмпирических исследований проблемных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации	Анализ и интерпретация на основе существующих филологических концепций и методик отдельных языковых, литературных и коммуникативных явлений и процессов, текстов различного типа, включая художественные, с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов; сбор научной информации, подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований; устное, письменное и виртуальное (размещение в информационных сетях) представление материалов собственных исследований; сбор и обработка (в том числе организация, переработка, хранение, трансформация и обобщение) языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий; создание на основе стандартных методик и действующих нормативов различных типов текстов (например, устное выступление, обзор, аннотация, реферат, докладная записка, отчет, официально-деловой, публицистический, рекламный текст); доработка и обработка (корректурная, редактирование, комментирование, систематизирование, обобщение, реферирование) различных типов текстов; подготовка обзоров; перевод различных типов текстов (в основном научных и публицистических), а также документов с иностранных языков и на иностранные языки; аннотирование и реферирование документов, научных трудов и художественных произведений на иностранных языках; осуществление устной, письменной и виртуальной коммуникации, как межличностной, так и массовой, в том числе межкультурной (общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам) и межнациональной, реализующейся между народами (лингвокультурными сообществами) Российской Федерации

Б) уровень магистратуры		
	45.04.02 «Лингвистика» (Приказ № 992 от 12.08.2020 г.)	45.04.01 «Филология» (Приказ № 980 от 12.08.2020 г.)
Область профессиональной деятельности	Лингвистическое образование, межкультурная коммуникация, жестовые языки в межкультурной коммуникации, теоретическая и прикладная лингвистика и новые информационные технологии	Решение комплексных задач, связанных с использованием филологических знаний и умений, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в организациях культуры, в средствах массовой коммуникации (далее - СМИ), в области межкультурной коммуникации и других областях социально-гуманитарной деятельности
Профессиональные задачи		
Деятельность в области межкультурной коммуникации	Обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; разработка и применение тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации; проведение информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области межкультурной коммуникации	Разработка, реализация и распространение результатов проектов в области пропаганды филологических знаний, межкультурной коммуникации, межнационального речевого общения
Информационный компонент деятельности в области профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации	Изучение, критический анализ и проведение самостоятельных научных исследований в области лингвистики, лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации с применением современных методик научных исследований; изучение, критический анализ и проведение самостоятельных научных исследований в области лингвистики русского жестового языка, лингводидактики, теории перевода и межкультурной коммуникации на русском жестовом языке с применением современных методик научных исследований; выявление и критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации, влияющих на эффективность обучения иностранным языкам, межкультурных и межъязыковых контактов; выявление и критический анализ конкретных проблем русского жестового языка, влияющих на эффективность межкультурной коммуникации; разработка, внедрение и сопровождение лингвистического обеспечения электронных информационно-поисковых систем и электронных языковых ресурсов различного назначения; выявление и анализ лингвокультурологических (лексических, семантических, грамматических и стилистических) характеристик, диалектов и идиолектов русского жестового языка, влияющих на эффективность межкультурных контактов между глухими и слышащими; составление глоссариев, методических рекомендаций в профессионально ориентированных областях межкультурной коммуникации; разработка методических рекомендаций по организации и деятельности в области перевода и межкультурной коммуникации; разработка методических рекомендаций по организации и деятельности в области перевода и межкультурной коммуникации на жестовых языках; разработка методик разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в сфере межкультурной коммуникации; разработка методик и моделей разрешения конфликтных ситуаций на жестовом языке, возникающих в сфере межкультурной коммуникации; организация информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области методики преподавания, перевода и межкультурной коммуникации на жестовых языках	Создание, редактирование, реферирование, систематизирование и трансформация (например, изменению стиля, жанра, целевой принадлежности текста) всех типов текстов официально-делового и публицистического стиля (в том числе деловой документации, рекламных, пропагандистских); участие в работе, связанной с лексикографическим описанием языка, кодификацией языковой нормы; анализ информации и подготовка информационно-аналитических материалов; планирование и осуществление публичных выступлений, межличностной и массовой, в том числе межкультурной и межнациональной коммуникации с применением навыков ораторского искусства; квалифицированный перевод различных типов текстов, в том числе художественных произведений, со снабжением их необходимым редакторским и издательским комментарием и научным аппаратом

Психолого-педагогические подходы к определению понятия «готовность»

Автор	Определение
<i>Психология</i>	
Ананьев Б. Г.	Готовность к определенной деятельности – это свойство личности, которое определяет направленность личности в отношении деятельности, «предуготовленность» субъекта к определенной активности
Дьяченко М. И., Кондыбович Л. А.	Психическое состояние как предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом, включающее убеждения, суждения, отношения, мотивы и чувства
Крутецкий В. А.	Пригодность к деятельности, выражающаяся в положительном отношении к ней и приводящая к склонности и страстной увлеченности заниматься избранным делом; наличие определенного запаса знаний, умений, навыков в соответствующей области
Платонов К. К.	Знания, навыки и умения, включающие в себя личный и социальный опыт; взаимосвязь моральной, психологической и профессиональной готовности
Рубинштейн С. Л.	Умение индивида закономерно отвечать на определенные объективные воздействия определенными деятельностями
Узнадзе Д. Н.	Признак установки, которая предшествует поведенческой активности субъекта
Ядов В. А.	Определенный уровень ценностных ориентаций человека, регулирующий его социальное поведение
<i>Педагогика</i>	
Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова О. Н.	Активнодейственное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности
Зимняя И. А.	Системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкая убежденность человека, социально-значимая направленность личности, а также наличие коммуникативной потребности, потребности общения, передачи или получения опыта
Козлова Е. Г.	Психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей, направленность личности на выполнение определенной деятельности
Левченко А. В., Титов Е. В., Хуторской А. В.	Компетенция, которая характеризуется через смысловые ориентации, знания, умения, навыки и опыт деятельности обучающегося субъекта, что является значимым для осуществления личностно и социально продуктивной деятельности по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности
Санджаева Р. Д.	Устойчивая характеристика личности, выражающая ее стремление преодолеть трудности в достижении профессиональной цели на основе приобретенных умений и навыков
Сластенин В. А.	Сложное, многоуровневое, разноплановое личностное образование человека; определенная степень подготовленности и настроенности духовных сил специалиста на решение поставленных задач в соответствующих условиях

Термин «понимание» в гуманитарных научных направлениях

Научное направление	Трактовки термина «понимание»
Философия Гносеология	<p>Понимание – методологический принцип, основанный на процедуре истолкования явления и его интерпретации, универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений. Понимание сопровождается усвоением нового смыслового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений (Ивин 2012).</p> <p>Понимание представляет собой определенный существующему опыту уровень познания; в центре познавательной деятельности находится человек, а понимание мира представляет собой эволюцию познавательных методов.</p>
Герменевтика	<p>Понимание – это процесс синтеза нового знания, которое сопровождается личностно-смысловой включенностью субъекта (Шпет 1989, 1990)</p>
Психология понимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание как процедура истолкования изучаемого явления, его интерпретация, которое согласуется с когнитивным и чувственным опытом личности (В. А. Шеллинг). 2. Понимание как включение новых знаний в прошлый опыт субъекта; характер организации структур знаний и умение оперировать ими определяют понимание; понимание происходит на основе выбора и верификации понятийных схем, которые соответствуют внутренним представлениям (Т. А. ван Дейк, У. Кинч, П. У. Торндайк, Дж. Брансфорд). 3. Понимание как способность к умозаключениям, которые складываются в непротиворечивую логическую систему; процессы логического вывода являются главными составляющими понимания знаковых систем, представляющих структуры прошлого опыта; понимание происходит в связи с созданием ситуации, в которой существует понимаемое, т.е. раскрытие значения в связи с контекстом (Х. Кларк, Д. П. Горский, П. У. Торндайк). 4. Понимание как семантическое раскрытие смысла и как интерпретация отношения человека к определенной ситуации; решающее значение на формирование смысла оказывает актуализация перцептивного опыта и преобразование символических структур; в понимаемом множество смыслов, но выделение главного напрямую зависит от человека (Дж. Фрэнкс, В. Ф. Бревэр, Дж. Катц, Дж. Фодор и др.). 5. Понимание в психологии с позиций лингвистического подхода исследуется в связи с интерпретацией языковой информации; понимание – это результат трансформации поверхностных структур предложений в глубинные репрезентации, более краткие и утвердительные; стратегии понимания зависят от актуализированных знаний и процессов мышления интерпретатора; лингвистическая интерпретация позволяет анализировать понимание языка как отдельного высказывания, так и как компонента структуры ситуации общения (Т. Виноград, П. Джонсон–Лэйрди др.). 6. Понимание в контексте межличностного общения трактуется в связи с процессом установления взаимопонимания как согласования целей собеседников, проявления доброжелательного отношения к партнёру, установления приемлемых правил общения и эмпатического отношения партнеров по общению (Дж. Левин, Х. Грайс, У. Манн и др.).
Психология восприятия	<p>Понимание – это результат адекватности познания людьми друг друга; понимание в этом смысле является одним из элементов восприятия как познания человека человеком и подразумевает непосредственное наблюдение, соотнесение полученной информации с личностными характеристиками и последующую интерпретацию его поступков (А. А. Бодалев).</p>
Психолингвистика	<p>Понимание трактуется в связи с текстом и речью.</p> <p>Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления (А. А. Леонтьев); продукт взаимодействия восприятия, мышления и речи (И. А. Зимняя, А. А. Залевская).</p>

Лингвистика	Понимание трактуется в связи с текстом. Понимание представляет собой сложный процесс определения значения и постижения смысла текста, в свое содержание включает индивидуальный опыт и рефлекссию как основу переноса объективного значения в субъективный мир индивида; понимание текста выступает как процесс освоения «идеального».
Педагогика	Понимание – это способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; в качестве показателя понимания может выступать интерпретация материала учащимся (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе событий (предсказание последствий, результатов); такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала (Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров).



Рисунок 1. Типология культуросообразных инфорем

Типология текстов и коммуникативных ситуаций, содержащих культуросообразные смыслы и используемых в образовательной деятельности с целью формирования информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу

- по наличию языков: моноязычные или двуязычные тексты;
- по коммуникативно-жанровой принадлежности: научные, официально-деловой (профессиональные тексты), публицистические, художественные, разговорные тексты;
- по монологическому и диалогическому дискурсу: монолог-описание, монолог-рассказ, монолог-повествование, монолог-убеждение, монолог-рассуждение, бытовое / деловое общение, интервью, дискуссия, полемика;
- по форме передачи культуросообразной информации: печатные тексты, визуальные тексты, электронные тексты, гипертексты, медиатексты, вербальные и невербальные; устные и письменные;
- по характеру источника: аутентичные и учебные;
- по включенности различных семиотических и знаково-символических средств: прецедентные, поликодовые (креолизированные) тексты;
- по видам искусства и художественного творчества: тексты художественной литературы, живопись, архитектура, киноискусство, народное творчество и др.;
- по жанрам народного творчества: народный фольклор (сказки, былины легенды, былины, загадки, считалки, поговорки и др.), народное художественное творчество (народный костюм, народная музыка, народный танец и др.);
- по видам культурно-обусловленной практической деятельности: традиции, обычаи, речевой этикет, речевой акт и др.;
- по каналу передачи информации: аудиальные, визуальные, печатные;
- по типу культуросообразной информации: информационно-справочные тексты (энциклопедические и справочные материалы, в том числе в электронном формате); информационно-сообщающие тексты (объявления, предписания, надписи, в том числе в электронном формате; отзывы, комментарии к книгам, фильмам, выставкам и пр.); информационно-рекламные тексты (газетно-журнальная, образовательная реклама, реклама книг, фильмов, музыкальных произведений и пр.); информационно-коммуникативные текстовые фрагменты (речевые образцы диалогического и монологического характера как фрагменты художественных произведений, фильмов, аудиотекстов, в которых содержатся воплощение культурных ценностей в поступках и мыслях героев); информационно-поэтические тексты (стихи, басни, баллады, песни); информационно-публицистические тексты (материалы СМИ, новости, интервью, блоги, влоги и пр.); информационные тексты межличностного межкультурного взаимодействия (личные электронные и обычные письма, открытки, биография и пр.); информационные тексты интернет-коммуникации и социальных сетей (форум, блог, влог, пост, чат, гостевая книга, конференция, лонгрид, обзор, рецензия и пр.).

Характеристика диалогово-конструирующих речевых жанров

<i>Функция речевого жанра</i>	<i>Формы речевого жанра</i>
<i>Информативный речевой жанр</i>	
<p>Познавательный поиск, понимание и передача культуросообразной информации (далее – КИ), имеющих диалоговые смыслы</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>сообщение-описание</i> ситуации межкультурного взаимодействия (время, место, субъекты межкультурного взаимодействия и др.); - <i>дескрипция</i> культурно-концептуальных и языковых систем с межкультурным компонентом; - <i>сообщение-цитирование</i> содержащейся в тексте или коммуникативной ситуации КИ; - <i>комментарий-объяснение</i> культуросообразных значений слов, ценностей, моделей культурно-специфического поведения; - <i>комментарий-объяснение</i> своей позиции и позиции взаимодействующих сторон; - <i>комментарий-разъяснение</i> неверной интерпретации культуросообразных значений слов, ценностей, моделей поведения; - <i>сообщение-намерение</i> о способах достижения диалогового понимания
<i>Императивный речевой жанр</i>	
<p>Диалогическое нормирование межкультурного взаимодействия</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>сообщение-указание</i> о способах изучения ситуации межкультурного взаимодействия; - <i>сообщение-инструкция</i> порядка, способов, правил взаимодействия представителей родной и иной культуры; - <i>просьба</i> о формировании диалоговой позиции на основе расстановки приоритетов межкультурного взаимодействия (определение ключевых ценностных позиций и позиций, которые можно изменить в соответствии с ситуацией межкультурного взаимодействия); - <i>совет</i> как выражение своего видения диалогового развития ситуации межкультурного взаимодействия, предложение программы достижения диалогового понимания между участниками межкультурного взаимодействия; - <i>презентация</i> своего понимания диалогового развития ситуации межкультурного взаимодействия; - <i>приглашение</i> к участию в диалоговом взаимодействии через использование информационно-познавательных стратегий
<i>Оценочный речевой жанр</i>	
<p>Формирование диалогового потенциала межкультурного взаимодействия через рациональную или эмоциональную оценку КИ и действий партнеров по межкультурному общению</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>комментарий-(само)оценка</i> (описание и интерпретация) родной и иной культурно-концептуальной картины мира, представленной в тексте или коммуникативной ситуации; - <i>консультация</i> по достижению эмоционального баланса между участниками взаимодействия на основе выражения дружелюбности, одобрения, позитивной оценки; - <i>демонстрация</i> чувствительности и уважения к различным национально-специфическим перспективам через перефразирование или уточнение КИ; - <i>описание</i> универсальных морально-этических принципов; - <i>монолог-благодарность</i>, монолог-одобрение участников межкультурного взаимодействия; - <i>отзыв (рецензия)</i> на текст моно- или межкультурной направленности; - <i>резюме</i> диалогического согласования взаимодействующих сторон и пер-

	<p>спективы согласования; - <i>резюме</i> того, что препятствует согласованию участников межкультурного взаимодействия</p>
<p><i>Этикетный речевой жанр</i></p>	
<p>Формирование норм, регламентирующих диалоговое поведение в ситуации межкультурного взаимодействия</p>	<p>- <i>«приветствие»</i> как ориентация в предмете информационно-познавательной деятельности в ходе постановки вводных вопросов, направленных на активизацию познавательного опыта в ситуации межкультурного взаимодействия; - <i>«обращение»</i> как инициирование исследования информационного поля межкультурного взаимодействия: постановка информационно-познавательных вопросов (фокусирующие, интерпретирующие, уточняющие, моделирующие); - <i>«прощание»</i> как завершение информационно-стратегической деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия: постановка обобщающих и рефлексивно-оценочных вопросов; - <i>этикетное конструирование беседы, обсуждения, дискуссии</i> межкультурной направленности: 1) начало обсуждения (приветствие, обращение); 2) инициирование высказывания или просьба высказать свое мнение; 3) реплики, которые позволяют вежливо прервать собеседника или перенаправить разговор в иное русло; 4) формулировка возражений, отклонений; 5) заключительная фаза, подведение итогов; - <i>презентация</i> диалоговых смыслокомплексов.</p>

Содержание этапов формирования ИСГ_{МД} студентов

Этап	Цели и задачи	Дисциплины и образовательные ресурсы	Содержание деятельности студентов	Формы деятельности студентов	
Базовый на уровне бакалавриата	<i>Цель: Формирование системы межкультурного знания и освоения стратегий ориентации в культуросообразном информационном пространстве</i>				
	1. Формирование тезауруса культуросообразных понятий и системы культурно-языковых ориентиров, междисциплинарной основы исследования ситуации межкультурного взаимодействия	Цикл гуманитарных дисциплин, входящих в обязательную часть ОПОП: «Философия», «Культурология», «История», «Психология», «Введение в теорию межкультурной коммуникации»		Информационно-стратегическая деятельность проходит с поддержкой преподавателя: <ul style="list-style-type: none"> • студент выполняет информационно-поисково-познавательную деятельность: поиск информации в предлагаемых источниках согласно определенного алгоритма действий; • овладение операциями сравнения, сопоставления, обобщения при работе с культуросообразными коммуникативно-текстовыми практиками, перекодирование информации – ее представление в виде таблиц, схем, презентаций; • овладение современными средствами обработки информации: поиск информации в сети Интернет, архивирование, преобразование, маркировка, выделение, изменение и дополнение с использованием компьютерных средств; • организация окружающего пространства, поддерживающего проводимое исследование (распределение времени, определение ресурсов и др.) 	Задания на выявление проблем межкультурного характера, определение информационных ресурсов её решения, алгоритма решения и форм презентации результатов работы, предоставление заранее заданных проблем, выполнение информационно-исследовательских заданий, подготовка рефератов и докладов, библиографических описаний, участие в работе СНО
	2. Развитие осведомленности в поликультурном и многоязычном информационно-коммуникативном пространстве	Цикл гуманитарных, входящих в обязательную и ФУОО часть ОПОП: «Современные тенденции развития и проектирования иноязычного образования», «Введение в мультилингвальное обучение», «Введение в литературоведение», «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Введение в теорию перевода», «Введение в этнологию», «История Урала», «Русская литература», «История литературы стран изучаемых языков» и др.			
	3. Развитие интереса к информационно-стратегической деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия	Цикл учебных дисциплин: «Латинский язык», «Иностранный язык 1», «Иностранный язык 2», «Иностранный язык 3», «Современный русский язык и культура речи»			
	4. Формирование базовых навыков обработки информации	Цикл гуманитарных и профессиональных дисциплин: «Информационные технологии в лингвистике», «Мультимедия», «Мультимедийные технологии», участие в студенческом научном обществе и др.			

Предпрофессиональный на уровне бакалавриата	<i>Цель: формирование методологической базы информационно-стратегической деятельности в образовательной ситуации межкультурного взаимодействия</i>		
	1. Познание системы ориентиров научного исследования ситуации межкультурного взаимодействия	Цикл профессиональных дисциплин, базовой и ФУОО части: «Основы языкознания», «История языка», «Введение в спецфилологию», «Теоретическая фонетика», «Лексикология», «Теоретическая грамматика», «Теория и практика перевода», «Психология мультилингвального образования», «Лингвострановедение»	Информационно-стратегическая деятельность проходит под управлением или самостоятельно: <ul style="list-style-type: none"> • Подготовка домашних заданий с использованием методов индивидуальной информационно-познавательной деятельности; • самостоятельный выбор темы научного исследования, самостоятельная работа над теоретической частью курсовой работы при поддержке преподавателя; • участие в работе семинаров, конференций, ориентированные на осуществление информационной познавательной и исследовательской деятельности в области межкультурной коммуникации; • участие в межкультурных проектах (группового / коллективного характера), направленных на решение поставленных проблем; • подготовка заявки на программу академического обмена или международную стажировку, подготовка на реферата, доклада и др.
	2. Развитие информационно-аналитических умений: умений осмыслять, анализировать, синтезировать, обобщать, интерпретировать	Цикл профессиональных дисциплин, базовой и ФУОО части: практика русского и иностранных языков, «Контрастивное страноведение», «Перевод и многоязычие», «Публичное выступление на иностранном языке», «Русская литература», «История литературы стран изучаемых языков», «Культурологическая интерпретация американской литературы», «Информационные технологии в лингвистике»	
3. Получение опыта в информационно-коммуникативной деятельности и овладение навыками рефлексивного осмысления ситуаций межкультурного взаимодействия	Учебная и производственная практика, ресурсы воспитательной, научно-образовательной и международной среды: театральные фестивали «Языковая радуга», «Многоязычный фонетический конкурс», студенческое научное общество «Лаборатория межкультурной коммуникации», участие в научно-образовательном форуме «Международная неделя многоязычия в УдГУ», в заседаниях научной школы и методологического семинара «Языковое и межкультурное образование и воспитание в полиэтничном регионе», участие в программах академического обмена		
			<i>Задания на критическую оценку культуросообразных коммуникативно-текстовых практик, написание курсовой работы, написание и презентация исследовательских проектов, подготовка рефератов, устных докладов, участие в работе круглых столов</i>

Независимый на уровне магистратуры	<i>Цель: реализация освоенных способов информационно-стратегической деятельности и дальнейшее развитие информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу</i>		
	1. Углубление и расширение теоретических знаний, их систематизация и конкретизация в рамках самостоятельно выбранных научных направлений	Цикл общегуманитарных дисциплин: «Методология и методы научных исследований в профессиональной сфере», «Психолого-педагогические основы преподавания иностранных языков и культур»	Информационно-стратегическая деятельность проходит самостоятельно с возможностью получения консультации у преподавателя: <ul style="list-style-type: none"> • выполнение индивидуальной научно-исследовательской работы (определение проблемы межкультурного взаимодействия, цели, задач и этапов исследования, конкретизация теоретической и практической значимости, планирование от идеи до реализации, разработка практических рекомендаций по согласованию культурно-концептуальных позиций); • педагогическая практика в образовательных учреждениях начально, среднего и высшего образования в ситуации межкультурного взаимодействия; • индивидуальное консультирование в рамках работы над дипломным проектом; • проведение опытно-экспериментальной работы, обобщение полученных результатов, оформление научно-исследовательской работы
	2. Активизация опыта информационно-стратегической деятельности, развитие информационной культуры межкультурного взаимодействия и медиации в межкультурном диалоге	Цикл дисциплин базовой и ФУОО части: «Основы межкультурного взаимодействия в современном мире и полиэтническом регионе», «Дидактика межкультурной коммуникации», «Основы цифровой дидактики», «Дидактическое обеспечение мультилингвального образования», «Иноязычный текст в межкультурном пространстве», «Современные межкультурные и иноязычные практики»	
3. Реализация позиции медиатора диалогового понимания в межкультурной образовательной «микросреде»	Дипломные проекты, учебная и производственная практика, взаимодействие в межкультурной научно-образовательной среде и участие в международных стажировках		
Подготовка грантовых заявок, участие в конкурсах, выступление с докладами на студенческих научно-практических конференциях (российского и международного уровня), выступление на научных семинарах, составление аннотаций, тематических обзоров, производственная практика в учреждениях среднего образования			

*Средства, используемые в процессе образовательной деятельности
по формированию ИСГ студентов к межкультурному диалогу*

<i>Традиционные средства</i>	
Печатные культуросообразные тексты монокультурной и межкультурной направленности, лингвострановедческие словари и справочники	Направлены на: 1. Ознакомление с культуросообразными инфоремами, явлениями и объектами родной / региональной и иноязычной культуры, их функциональными моделями, историко-, этно- и социокультурным фоном. 2. Ознакомление с соответствующими сферами функционирования культурных традиций, обычаев, образа жизни и норм поведения. 3. Контрастивное сравнение взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира. 4. Освоение информационно-познавательной программы достижения диалогового понимания на основе овладения и применения информационно-познавательных стратегий.
<i>Средства визуализации</i>	
Фотографии, демонстрационные стенды (проектная работа), таблицы, схемы и др.; тетради, доска, средства для визуализации	Направлены на: 1. Помощь в восприятии и понимании культуросообразных инфорем в полимодальном информационном пространстве. 2. Помощь в поиске, обработке (понимание и интерпретация) и представлении полимодальной культуросообразной информации. 3. Освоение способов перекодирования культуросообразной информации.
<i>Аудиовизуальные средства</i>	
Аудио-, видео- и мультимедийные материалы	Направлены на: 1. Презентацию и пояснение культуросообразной информации. 2. Повышение мотивации к исследованию ситуации межкультурного взаимодействия, активизации информационно-стратегической деятельности, наблюдательности в ситуации межкультурного взаимодействия, любознательности по отношению к родной и иной культурно-языковой системам. 3. Синтез различных средств межкультурного наблюдения и исследования: предметная (языковая), ситуативная, мимико-жестикационная.
<i>Технические средства</i>	
Радио- и видеоаппаратура, мультимедийный компьютер	Направлены на функциональную помощь в организации преподавателем процесса обучения при предъявлении культуросообразной информации и ситуаций межкультурного взаимодействия.

*Содержание и этапы лингводидактической практики анализа и интерпретации
культуросообразной информации*

Этап 1. Восприятие и анализ культуросообразной информации.

Цель: научиться определять и исследовать ключевые понятия / явления / предметы культурно-концептуальных картин мира на основе формирования элементарных способов информационно-стратегической деятельности на этапе восприятия и анализа культуросообразных единиц и объектов.

Задачи: формирование умений анализировать различные формы проявления культурно-концептуальной картины мира в системе культуросообразных понятий, синтезировать, ассоциировать, сравнивать и обобщать; развитие способности к формированию обоснованных суждений, развитие опыта информационно-стратегической деятельности и последовательности в проведении межкультурного исследования.

Содержание деятельности: студенты осваивают элементарные способы информационно-стратегической деятельности на основе восприятия – анализа – обобщения различных понятий. Преподаватель предлагает студентам элементарные задачи по поиску и анализу культуросообразных единиц и объектов, которые связаны с базовыми категориями и явлениями взаимодействующих культур (см. табл. 3.2.1).

Шаг 1. Восприятие, выявление культуросообразных понятий / явлений, относящихся к рассматриваемому вопросу, теме, разделу, блоку и др.

Шаг 2. Анализ и характеристика свойств, экспликация культуросообразного содержания выделенных культуросообразных понятий, группировка этих данных на основе некоторой общности, сходства и различия.

Шаг 3. Обобщение выделенных культуросообразных понятий.

Таблица 3.2.1

Характеристика этапа «Восприятие и анализ культуросообразных понятий»

<i>Шаг</i>	<i>Интеллектуальные операции</i>	<i>Дидактическое содержание</i>	<i>Учебные действия студентов</i>
Восприятие и выявление понятий	<ul style="list-style-type: none"> - дифференциация (выявление различающихся культуросообразных единиц); - целенаправленное восприятие – поиск культуросообразной информации; - установление взаимосвязи с существующим знанием о культуросообразной единице или объектах 	<p>Актуализация имеющихся знаний: постановка ключевых вопросов к уже освоенным понятиям темы, дисциплины и др.;</p> <p>Побуждающие вопросы открытого типа: «Что вы знаете по теме ...?», «С какой культурой связан данный тексто-коммуникативный фрагмент?», «Что вы видите?», «Что это значит?», «Что вы заметили», «Какая связь существует между ...?» «Что нам необходимо для ...?»</p>	<p>Студенты вспоминают, что они уже знают или умеют делать по заявленной теме</p> <p>Студенты отвечают на вопросы, выдвигают ключевые идеи, перечисляя либо выделяя известные, а затем неизвестные понятия</p>
Анализ и характеристика выделенных понятий	<ul style="list-style-type: none"> - идентификация эксплицитных и имплицитных маркеров; - структурная дифференциация; - категоризация и группировка культуросообразных единиц и объектов; - перефразирование выделенного понятия в связи с существующим знанием или исходя их ситуации межкультурного взаимодействия 	<p>Побуждающие вопросы открытого типа, которые фокусируют внимание студентов на определённом аспекте культуросообразной информации: «Какой культуросообразный аспект содержит информация?», «Какие культуросообразные характеристики имеет данное понятие?», «Как понятие связано с содержанием национальной картины мира?», «Охарактеризуйте понятие/ явление в связи с ценностями родной культуры?», «Охарактеризуйте явление в связи с ценностями иноязычной культуры?»</p>	<p>Студенты ведут активный интеллектуальный поиск с целью определения культуросообразной характеристики понятий, группировки данных характеристик, приводят примеры анализа вербальных и невербальных инфорем</p>

Обобщение культуросообразной информации	- установление взаимосвязи между различными культуросообразными единицами; - определение ведущих культуросообразных доминант, позволяющих обобщить выделенную культуросообразную информацию	Соотнесение выделенных понятий / явлений с уже существующими группами на основе следующих вопросов: «Каковы приоритеты в восприятии понятия в родной и иноязычной культурах?», «В чем культурно-ценностный смысл данного понятия?» «Какие аналоги данного понятия в родной культуре можно выделить в иноязычной культуре и наоборот»	Студенты подбирают категорию для выделенных понятий и соотносят с рядом других категорий, делают первые обобщения и классификации
---	--	---	---

Овладение данными умениями возможно на основе следующих информационно-поисковых заданий:

- прогнозирование / определение ключевых культуросообразных единиц или объектов текста;
- выделение ключевых культуросообразных единиц текста;
- выделение культуросообразных информационных блоков как основы для дальнейшего установления диалогового понимания;
- установление связей между выделенными культуросообразными единицами и существующим знанием;
- определение взаимосвязи выделенных понятий;
- сопоставление различных способов восприятия одного и того же культуросообразного понятия или явления;
- определение контекста выделенной культуросообразной единицы или объекта (приведите анализ синонимов, антонимов, паремий, фразеологизмов и т.д., содержащих репрезентанты понятия);
- сопоставление денотатной карты культуросообразных понятий с рядом родственных понятий;
- оценивание возможностей культуросообразного понятия на пути достижения диалогового понимания;
- оценивание эффективности отбора культуросообразных понятий для проникновения в суть культуросообразной проблемы и др.

Этап 2. Интерпретация культуросообразной информации.

Цель: научиться объяснять культуросообразные инфорефы с различных культурно-обусловленных позиций (связанные с культурно-концептуальной картиной мира культуросообразные понятия / явления / предметы), аргументация диалоговых связей и суждений.

Задачи: формирование умений объяснять различные формы проявления культурных ценностей, доминант и концептов; умений сравнивать и аргументированно обобщать возможные способы согласования культурно-концептуальных картин мира; развитие способности к формированию обоснованных суждений, развитие опыта информационно-стратегической деятельности и последовательности в проведении межкультурного исследования.

Содержание деятельности: студенты характеризуют культуросообразную инфорефу с различных, иногда противоположных позиций взаимодействующих культур, учатся аргументированно объяснять свою позицию, а также оперировать культуросообразными инфорефами в различных ситуациях межкультурного общения. Преподаватель с помощью ключевых вопросов организует информационно-стратегическую деятельность студентов (см. табл. 3.2.2, с. 457).

Шаг 1. Выделение общих и специфических характеристик культуросообразных единиц и объектов на основе рассмотрения одних и тех же культуросообразных категорий в контрастивных примерах из различных культур (ведущие или периферийные ценности, различные формы проявления или восприятия).

Шаг 2. Объяснение полученных данных, например, сопоставление различий или сходств через редукцию или дополнение культуросообразной информации в сравнении с родной культурой.

Шаг 3. Построение новых перспектив и возможностей рассмотрения и анализа культуросообразной инфорефы в перспективе переноса факта родной культуры в иноязычную и наоборот.

Таблица 3.2.2

Характеристика этапа «Интерпретация культуросообразных понятий»

<i>Шаг</i>	<i>Интеллектуальные операции</i>	<i>Дидактическое содержание</i>	<i>Учебные действия студентов</i>
Выделение основных характеристик	- выделение ключевой культуросообразной информации; - выделение ключевых культуросообразных инфорем; - исключение несущественной информации	Побуждающие и фокусирующие вопросы открытого типа: «Какие ключевые понятия Вы определили?», «Какую систему концептуальных ориентиров Вы обнаружили?», «Какая информация важная, какая второстепенная?»	Студенты вспоминают, что они уже знают или умеют делать по заявленной теме, отвечают на вопросы, указывают основные характеристики рассматриваемых понятий
Объяснение выделенных характеристик с позиции родной культуры	Сравнение, представление понятия в перспективе родной культуры, конкретизация сходств и различий, приведение примеров и перефразирование	Фокусирующие вопросы открытого типа: «Как данная смысловая информация воспринимается или оценивается в родной культуре?», «Прслеживается ли система противоречий, контрастов или совпадений?», «Какие примеры Вы можете привести?»	Студенты ведут активный информационно-познавательный поиск с целью определения возможностей переноса культуросообразной инфорефы в пространство родной культуры и языка, вербализуют свои соображения
Интерпретация в перспективе переноса факта родной культуры в иноязычную и наоборот	Перенос характеристик понятия в иные культурные условия: абстрагирование и выход за пределы монокультурных границ	Остановка деятельности и осмысление её промежуточных результатов: «Что означает данное понятие в ином контексте?», «Что из этого следует?», «Какая картина происходящего у вас создаётся?», «Какие выводы можно из этого сделать?»	Студенты формулируют основные итоги познавательной деятельности, создают точки опоры для дальнейшей работы

Формирование таких стратегий происходит в рамках следующих видов деятельности студентов: поиск и обсуждение возможных характеристик культуросообразной инфорефы; объяснение культуросообразных инфорем и принципов их структурирования на основе сравнения, классификации и обобщения; представление смысла культуросообразных инфорем с помощью визуализации; «верные и неверные» утверждения; контрастирование, выстраивание оппозиций с включением полученных характеристик культуросообразного понятия; создание тезауруса культуросообразных инфорем; оценка полученных характеристик и т.д.

Этап 3. Оценка и объяснение диалоговых инфорем.

Цель: научиться критически оценивать культуросообразную информацию с целью ее использования для достижения диалогового понимания, трансляция диалоговых смыслов в процесс межкультурного взаимодействия.

Задачи: формирование стратегий диалоговой оптимизации межкультурного взаимодействия при оценке возможностей допустимого согласования культурно-концептуальных картин мира в ходе переноса культуросообразной инфорефы и ее характеристик из одного культурного контекста в другой, использование алгоритма информационно-стратегической деятельности в новой ситуации межкультурного взаимодействия.

Содержание деятельности: студенты объясняют смысл культуросообразной единицы или объекта, соотнося данный объект с родной или иноязычной культурой, устанавливают их взаимосвязь с уже существующим знанием, адаптируют, дополняют (повторение, перефраз, приведение примеров) или упрощают культуросообразную информацию (выделение

ключевых опор, устранение спорной и второстепенной информации), студенты пытаются самостоятельно при помощи некоторых ориентиров исследовать новый фрагмент ситуации межкультурного взаимодействия, представляют диалоговые смыслы в устной или письменной форме с использованием визуальных способов представления информации. Преподаватель ставит вопросы, побуждающие задуматься о причинно-следственных связях диалогового взаимодействия, с помощью ключевых вопросов организует информационно-творческую исследовательскую деятельность студентов (см. табл. 3.2.3).

Шаг 1. Оценка перспективы использования диалогового потенциала культуросообразных инфорем в ситуации межкультурного взаимодействия.

Шаг 2. Определение трудностей в достижении межкультурного диалога.

Шаг 3. Конструирование межкультурного взаимодействия на основе объяснения диалогового потенциала культуросообразной информации (культуросообразных инфорем).

Таблица 3.2.3

Характеристика фазы «Оценка и объяснение диалоговых инфорем»

Фазы	Внутренние мыслительные операции	Дидактическое содержание	Учебные действия студентов
Оценка диалоговой информации в ситуации	Анализ нового контекста, выделение его смысловой нагрузки; абстрагирование (выделение определения взаимосвязи между старым и новым опытом)	Постановка абстрактно-теоретических вопросов: «В чем состоит диалоговый потенциал выделенных инфорем?», «Какие культурно-специфические ценности соотносимы с универсальными ценностями диалога культур?», «Как ценностные смыслы информации влияют на личностно-значимые смыслы?», «Является ли информация значимой для достижения диалогового понимания?»	Студенты анализируют новый контекст использования культуросообразных инфорем, представляют оценку культуросообразной информации; студенты отвечают на вопросы, дают объяснения на основе опыта деятельности, приводят аргументы
Определение трудностей в достижении межкультурного диалога	Сравнение, конкретизация и обобщение трудностей достижения диалогового понимания	Самостоятельная работа по интеграции культуросообразной инфоремы в различные контексты, выделение трудностей и недостающей информации; постановка абстрактно-теоретических вопросов: «Что негативно влияет на процесс достижения межкультурного диалога?», «На каком уровне возникают межкультурные затруднения?» и др.	Студенты ведут активный интеллектуальный поиск с целью определения возможностей использования культуросообразной информации в новом контексте
Объяснение диалоговой информации	Синтез и применение оптимального способа объяснений диалоговой информации, ее интеграция в ситуацию межкультурного взаимодействия	Объяснение своей позиции: установление взаимосвязи с уже существующим знанием, адаптация, дополнение (повторение, перефраз, приведение примеров) или упрощение культуросообразной информации (выделение ключевых опор, устранение спорной и второстепенной информации)	Студенты представляют результаты своей работы, оценивают её и намечают дальнейшие направления своего познавательного развития

Освоение студентами информационно-познавательных стратегий осуществляется с использованием следующих видов деятельности студентов: поиск и объяснение культуросообразных инфорем; обсуждение возможных способов использования исследованных культуросообразных единиц и объектов; оценивание значимости культуросообразной инфоремы для достижения диалогового понимания и логики его исследования; контекстуальная импровизация, то есть использование культуросообразного понятия для решения ситуаций межкультурного ссор, межкультурных конфликтов и др.; тематическое обсуждение перспектив использования культуросообразной информации понятия, явления и др.

Особое место в рассматриваемой модели занимает информационно-познавательный *вопрос* как особая форма мышления, необходимая для вербализации интенции узнать, понять и осознать что-либо. Проблема, по сути, начинается с постановки вопроса, ответ на который не всегда лежит на поверхности, а требует дополнительных интеллектуальных, ин-

формационных, духовных и других усилий. Вопрос, таким образом, служит тем ориентиром, который направляет информационно-стратегическую деятельность студентов. Кроме того, формулировка вопроса позволяет установить, на каком этапе познания находится субъект, насколько глубоко он проник в суть проблемы, какая информация для него необходима. Использование познавательных вопросов в образовательной практике позволяет преподавателю изменить свою позицию по отношению к студенту: из транслятора знаний он превращается в координатора самостоятельной информационно-стратегической деятельности студентов. Основанием рассмотрения вопроса как особого приёма организации познавательной деятельности студентов служит система обучения Сократа, в которой развитие учеников строилось на основе особых вопросов, стимулирующих рассуждения при ответе на них. С функциональной точки зрения такие вопросы имели различную смысловую нагрузку: одни являлись причиной постановки проблемы, другие активизировали информационно-стратегическую деятельность и т. д.

При формулировании информационно-познавательных вопросов необходимо руководствоваться следующими *требованиями*:

- корректность постановки вопроса, неопределенность в его содержании не допускается;
- простота вопроса, что выражается в его однозначности, краткости, ясности и четкости;
- формулирование сложных вопросов в виде нескольких простых либо деление на четкие альтернативы;
- вопрос должен быть вопросом, то есть не содержать в себе суждение о чём-либо, а инициировать познавательную деятельность.

Ядром исследовательских вопросов выступают четкое вопросительное слово («Что?», «Кто?», «Когда?», «Где?», «Почему?», «Какой?») и область исследования, которая должна войти в предполагаемый ответ. Исследовательский вопрос в основной массе открытый, то есть ответ на него не предопределен. В нашем случае, согласно выделенным фазам развития познавательных стратегий и операций мышления выделяются следующие типы информационно-познавательных вопросов (см. табл. 3.2.4):

Таблица 3.2.4

Характеристика информационно-познавательных вопросов

<i>Название вопроса</i>	<i>Функции</i>		<i>Пример</i>
Вводный	Активизация существующего опыта; ориентация по теме исследования; мотивация к информационно-познавательной деятельности		«Что вам известно о ...?» «Что вы слышали о ..?» «Что означает ...?» «Что вы понимаете под ..?» «Вы когда-нибудь делали / слышали / изучали и т.д.» «Не хотели бы Вы ...?»
Фокусирующий	Привлечение внимания к отдельным особенностям понятия; характеристика понятия; сопоставление понятий		«Что вы заметили?», «Что это произошло?», «Что вы обнаружили?»
Интерпретирующий	Характеристика понятия; группировка его признаков; установление взаимосвязи		«Есть ли связь между ...?» «Каким образом проявляется зависимость?»
Уточняющий	Поиск дополнительных характеристик, мнений, позиций		«Что ещё?» «Мы ничего не упустили?» «Есть ли ещё какие-нибудь дополнения?»
Моделирующий	Определение перспектив конструирования понятия		«Что случилось бы, если...?» «Что изменилось бы, если..?» «Что произошло бы, если..?» «Как это может выглядеть?»
Обобщающий	Получение конкретного суждения; формирование отдельных суждений (утверждение либо отрицание) обобщение нескольких суждений		«Какие утверждения будут верны?» «Что мы можем принять?» «Что лишнее?» «Какие выводы можно сделать?» «Почему вы так решили?»
Рефлексивный	Остановка деятельности для возможности осмыслить произошедшее; выявление недостающего знания / опыта		«Какие трудности встретились мне?» «Как я пытался преодолеть эти трудности?» «Что мне необходимо ещё узнать / уметь?»

Итак, вопрос представляет собой особую форму информационно-познавательной деятельности студентов и рассматривается нами в качестве продуктивного приема организации информационно-стратегической деятельности. В отличие от простого коммуникативного, такой вопрос носит исследовательский и рефлексивный характер, направляя интеллектуальную деятельность субъекта на достижение диалогового понимания.

Важным замечанием к организации работы с открытыми вопросами служит необходимость создания доброжелательной обстановки на занятии. Преподавателю необходимо по возможности вовлечь всех в познавательную работу: активных и робких, знающих и затрудняющихся высказать свое мнение, поэтому необходимо стремиться выслушать и рассмотреть мнение каждого. Бесспорно, это требует определенных затрат времени, но положительный эффект от такой работы будет значительным.

Характеристика практики культуросообразного комментирования

1. Функции практики культуросообразного комментирования:

- *интеллектуально-развивающая*: развитие умений самостоятельной поисково-исследовательской работы студентов, включающей навыки критического анализа и интерпретации культуросообразной информации;
- *лично-развивающая*: создание условий для выработки оценивающих суждений, расшифровки культурно-языковых кодов, фиксации эмоционального восприятия, впечатлений о фактах языковых и культурных систем для инструментальной персонификации деятельности в качестве медиатора межкультурного понимания;
- *информационная*: создание культуросообразной информативной базы для построения платформы диалогического понимания;
- *мотивационная*: активизация информационно-стратегической деятельности студентов в ходе актуализации индивидуальных интеллектуальных и нравственных ресурсов.

2. План действий студентов и преподавателя в рамках практики культуросообразного комментирования.

Первый этап предполагает культурное ориентирование студентов в ситуации их взаимодействия с информационным пространством текста или коммуникативной ситуации в ходе активизации существующих знаний из других образовательных областей (истории, культурологии, философии, этнографии). Это подготовительный этап, который позволяет студентам создать внутреннюю ориентировочную основу информационно-познавательных действий. Преподаватель и студенты ищут различные способы снизить уровень языковых и культурно-обусловленных трудностей выделения культуросообразных инфорем и понимания их содержания. Данный этап может предваряться мини-лекцией о различных типах культур, концептуальных ценностей и коммуникативных стандартах поведения. В результате студент определяет степень своей индивидуальной готовности решать «межкультурные» задачи по достижению диалогового понимания, а также выдвигает гипотезы, контекстуальные предположения о связи эксплицитной культуросообразной информации с концептуальными инфоремами.

Второй этап направлен на подготовку студентов к написанию культуросообразного комментария на основе небольшого «межкультурного исследования». Студенты воспринимают монокультурные или межкультурные текст(ы) / коммуникативную ситуацию, осуществляют поиск культуросообразных инфорем различного порядка, понимают данные информационные объекты на уровне фактуального содержания. В зависимости от вида культуросообразного комментирования, студенты могут анализировать и интерпретировать культуросообразную информацию (монокультурный комментарий), сопоставлять информацию об одной культуре в связи с родной (сравнительно-сопоставительный), выстраивать последовательность диалоговых точек соприкосновения взаимодействующих культур (межкультурное комментирование). В деятельностном плане данный этап предполагает многократное прочтение текста или коммуникативной ситуации. Студент эксплицирует содержание культуросообразных единиц или объектов на основе идентификации имплицитных маркеров культуросообразной информации, ее структурной дифференциации, категоризации ее смыслового содержания. Возможные формулировки познавательно-исследовательских установок на данном этапе: «Найдите примеры из текста, связанные с культурными ценностями данной культуры», «С какой ценностью ассоциируется данный пример?», «Определите систему культурных ценностей, представленную в данном отрывке», «Выявите примеры, которые отражают значимые для данной культуры концепты», «Раскройте связи между эксплицитными культурно-языковыми единицами и их имплицитным содержанием» и др.

Третий этап – собственно устное или письменное комментирование – направлен на развитие стратегий медиации диалогового понимания, конвенционального толкования культурно-языковых явлений в ходе объяснения обозначенных в тексте и выделенных в дополни-

тельной литературе особенностей и ценностей культуры. Студенты используют творческие способности при поиске «зоны диалогового пересечения» культурных пространств, развивают эмоционально-оценочный опыт, основанный на принятии родной культуры и уважении своеобразия другой культуры, и формируют открытую познавательную позицию – понимание и принятие альтернативной точки зрения.

После написания культуросообразного комментария рекомендуется провести рефлексивное оценивание проведенной практики посредством: определения важности и ценности культуросообразной информации с точки зрения корреляции с сопряженной информацией о родной / иной культуре, оценивание текста или коммуникативной ситуации на уровне понимания диалогового смысла, заложенного в нем, оценивание личностно-значимого смысла культуросообразной информации для студента.

3. *Условия обеспечения качества проведения практики культуросообразного комментирования.*

– наличие специфических ценностных ориентиров (доктрин, ценностей, лингвокультурологических концептов, коммуникативно-этических кодов), позволяющих воссоздать концептуальную картину мира культуры-репрезентанта;

– отражение и функционирование в тексте или коммуникативной ситуации национально-специфических и общечеловеческих аксиологических и онтологических особенностей;

– последовательная организация действий студентов: поиск – выделение – организация – обобщение – оценка и интерпретация информации – фиксация итогов межкультурного комментирования – презентация результатов работы.

Трудности проведения практики: поиск текстов различной национально-специфической информативности; обеспечение жанрового разнообразия культуросообразной информации.

Приведем пример реализации лингводидактической практики «Культуросообразное комментирование» в рамках курса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтничном регионе».

Пример практики «Культуросообразное комментирование»

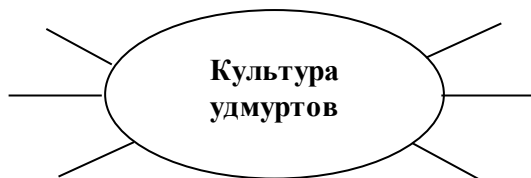
Рабочий лист 1.

Составление комментария к удмуртской народной сказке «Предание о книге».

Задание 1. Ответьте на следующие вопросы.

- Знаете ли вы какие-нибудь удмуртские народные сказки?
- Какую культуросообразную информацию могут содержать сказки?
- Что вы знаете об удмуртской культуре: ценности, особенности национального характера или стандарты поведения?
- Как бы вы охарактеризовали представителя удмуртской культуры?

Задание 2. Зафиксируйте полученные данные на бумаге.



Задание 3. Прочитайте народную сказку «Предание о книге» и ответьте на вопросы.

- Какую информацию о культуре удмуртского народа содержит данная сказка?
- Аргументируйте свое мнение примерами из сказки.

Задание 4. Ознакомьтесь со справочной информацией и заполните таблицу.

Особенность удмуртской культуры	Пример из сказки
Коллективная	
Монохронная	
Высококонтекстуальная	
Высокая дистанция власти	

Задание 5. Составьте письменный культуросообразный комментарий к сказке «Предание о книге». Напишите, какие особенности и ценности присущи удмуртской культуре. Опишите, как изменилось Ваше отношение к удмуртской культуре.

Рабочий лист 2.

Составление культуросообразного комментария к русской народной сказке «Репка».

Задание 1. Что вы знаете о русской культуре. Выпишите как можно больше слов и выражений, связанных с культурой русского народа. Какие ассоциации у вас возникают?

Задание 2. Обсудите информацию в группе, зафиксируйте культуросообразную информацию.

Задание 3. Прочитайте сказку и подчеркните особенности, которые присущи русскому народу. Обсудите информацию в группах.

Задание 4. Ознакомьтесь со справочной информацией и заполните следующую таблицу.

Русская сказка «Репка»

Цитата из сказки	Комментарий
«Дед тянет-потянет, вытащить не может», «позвал дед бабуку», «позвала бабка внучку»	Коллективизм и взаимопомощь
...	...

Задание 5. Составить письменный культуросообразный комментарий к сказке «Репка». Напишите, какие ценности присущи русской культуре, как данные ценности отражаются на коммуникативном поведении представителей русской культуры. Опишите сходства и различия удмуртской и русской культур. Какой диалоговый потенциал их общения Вы можете предложить.

Рабочий лист 3.

Составление культуросообразного комментария к немецкой народной сказке «Король Лягушонок или Железный Генрих».

Задание 1. Что вы знаете о немецкой культуре. Выпишите как можно больше слов и выражений, связанных с культурой немецкого народа. Какие ассоциации у вас возникают?

Задание 2. Обсудите информацию в группе.

Задание 3. Прочитайте сказку и подчеркните особенности, которые присущи немецкому народу. Обсудите информацию в группах.

Задание 4. Ознакомьтесь со справочной информацией и заполните следующую таблицу.

Немецкая сказка «Король Лягушонок или Железный Генрих»

Цитата из сказки	Комментарий
«Тогда сказал король: «Что ты обещала, то и должна исполнить, ступай и отвори!»	Преобладает мужское начало
...	...

Задание 5. Составить письменный культуросообразный комментарий к сказке «Король Лягушонок или Железный Генрих». Напишите, какие ценности присущи немецкой культуре на основе толкования собранных примеров. Опишите сходства и различия удмуртской, русской и немецкой культур. Какой диалоговый потенциал их общения Вы можете предложить.

*Характеристика практики
преодоления ситуаций межкультурных затруднений*

1. Функции практики преодоления ситуаций межкультурных затруднений:

– *познавательная функция:* организация работы над ситуациями межкультурных затруднений создает благоприятные условия для развития интеллектуальных способностей студентов, поскольку достаточная степень проблематичности, познавательной новизны мотивирует и инициирует познавательную активность в плане рассмотрения национально-культурной специфики представителей взаимодействующих культур;

– *информативная функция:* обеспечение субъектов межкультурного взаимодействия культуросообразной информацией, предоставление возможности развития многообразного репертуара информационно-познавательных стратегий, служащих отправной точкой в достижении взаимопонимания между культурно-языковыми системами;

– *коммуникативная функция:* в процессе работы над ситуациями межкультурных затруднений, обучаемые осваивают различные коммуникативные роли и модели поведения, что позволяет перейти порог родной культуры и посмотреть на нее глазами другого;

– *аксиологическая функция:* предоставление возможности освоения диалогового стиля поведения, основанного на согласовании различных ценностных позиций, нравственных норм и моральных правил поведения;

– *медиативная функция:* в процессе решения проблем межкультурных затруднений студенты имеют возможность освоить функцию субъекта межкультурного диалога, поскольку взаимопонимание возможно в случае появления в поле межкультурного взаимодействия смысловой – диалоговой платформы, позволяющей согласовать различные позиции и обеспечить продуктивность межкультурного общения.

2. План действий студентов и преподавателя в рамках практики преодоления межкультурных затруднений. Данная практика включает в себя описание реальных ситуаций межкультурных затруднений на основе аутентичного фактологического материала, содержащего культуросообразную информацию. Информационно-стратегическая деятельность обучающихся организуется следующим образом (см. табл. 3.2.5).

Таблица 3.2.5

*Учебные действия студентов
в рамках практики «Преодоление ситуаций межкультурных затруднений»*

<i>№</i>	<i>Этап работы</i>	<i>Учебные действия студентов</i>	<i>Возможные задания</i>
1.	<i>Ориентация в информационном пространстве ситуации межкультурного затруднения</i>	<ul style="list-style-type: none"> – определение ситуации межкультурного затруднения, связанного с теорией межкультурной коммуникации; – активизация известной информации о межкультурном затруднении; – выявление дефицита релевантной информации; – поиск и восполнение информационных пробелов; – активизация тематического тезауруса с целью выделения ключевых проблем межкультурного затруднения 	<p>Что такое «межкультурное затруднение»?</p> <p>В какой ситуации может возникнуть межкультурное затруднение?</p> <p>Что Вам известно о ситуации культурного шока?</p> <p>Какие чувства может испытывать человек, находящийся в ситуации межкультурного затруднения?</p> <p>Испытывали ли Вы межкультурные затруднения?</p>
2.	<i>Презентация ситуации межкультурного затруднения</i>	<ul style="list-style-type: none"> – определение общего культуросообразного смысла предъявленной ситуации; – определение культуросообразной / личностной цели изучения ситуации; – выделение системы признаков для анализа ситуации межкультурного затруднения (межкультурных, лингвистических, коммуникативных, нравственных, когнитивных, эмоциональных и др.) 	<p>С какой целью необходимо изучить данную ситуацию?</p> <p>Как может помочь Вам или субъектам межкультурного взаимодействия решение данной проблемы?</p> <p>Какие параметры межкультурного затруднения для анализа Вы можете выделить при первом восприятии ситуации?</p>

3.	<i>Активизация</i> информационно-познавательных стратегий	<ul style="list-style-type: none"> – определение и анализ причин возникновения данной ситуации; – определение и анализ факторов, повлиявших на возникновение данной ситуации; – понятийная / тематическая дифференциация и декодирование культуросообразной информации об особенностях контактирующих языковых и культурных системах; – упрощение и пояснение культуросообразной информации о межкультурном затруднении; – расширение информационной платформы согласования культурно-концептуальных систем в ходе поиска дополнительной культуросообразной информации 	<p>Кратко охарактеризуйте ситуацию межкультурного затруднения.</p> <p>Определите причины возникновения межкультурного затруднения.</p> <p>Определите факторы, повлиявшие на возникновение ситуации межкультурного затруднения.</p> <p>Охарактеризуйте взаимодействующие языковые или культурные системы.</p> <p>Поясните различия между контактирующими языковыми и культурными явлениями.</p>
4.	<i>Интерпретация</i> ситуации межкультурного затруднения	<ul style="list-style-type: none"> – формулирование перспективных способов решения возникших межкультурных затруднений; – формулирование альтернативных решений возникшей ситуации межкультурного затруднения; – нравственная оценка и переоценка смысловых позиций взаимодействующих культурных систем; – сообщение оценочных суждений по диалоговому потенциалу выделенных решений на основе культуросообразной информации и последствий ситуации «не-диалога»; – объяснение аргументов по диалоговому согласованию взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира; – презентация результатов информационно-стратегической деятельности 	<p>Какие конкретно проблемы надо решить, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону?</p> <p>Какие другие решения можно предложить?</p> <p>Оцените с моральной точки зрения внутреннее состояние субъекта ситуации?</p> <p>Какие особенности родной культуры обусловили поведение субъекта ситуации?</p> <p>Какие особенности другой культуры вызвали негативную реакцию субъекта ситуации?</p> <p>Как можно помочь человеку, оказавшемуся в данной ситуации?</p> <p>Аргументируйте и представьте план согласования культурно-обусловленных позиций взаимодействующих культур.</p> <p>Предложите план преодоления ситуации межкультурного затруднения.</p>
5.	<i>Рефлексия</i> личностных и информационно-познавательных результатов	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельное формулирование приобретенного индивидуального опыта решения ситуации межкультурного затруднения; – самостоятельное определение информационно-познавательного основы для решения подобных ситуаций межкультурного затруднения 	<p>Каковы мои главные результаты по теме? Благодаря чему мне удалось их достичь?</p> <p>Какие трудности встретились во время выполнения задания, как я их пытался преодолевать?</p> <p>Какая ключевая информация необходима для решения подобных ситуаций?</p>

Выделенные этапы работы над ситуацией межкультурного затруднения отражают последовательность достижения личностью диалогового понимания и связаны с ее овладением компонентами ИСГ_{мд}. В качестве *условий обеспечения качества* реализации данной практики выделяются следующие принципы:

- конструирование содержания учебных ситуаций межкультурных затруднений на основе описания опыта нахождения в реальных ситуациях подобного типа, обеспечивающих активное участие студентов в решении ситуаций межкультурных затруднений;

- обеспечение дефицита информации с целью активизации информационно-стратегической деятельности и восполнения дефицита культуросообразной информации, необходимой для толкования языковых и культурных явлений;

- наличие дополнительного материала, обеспечивающего возможность осмысления – переосмысления явлений взаимодействующих культур в контексте родной и наоборот.

Трудности реализации данной практики: опасность опосредованного формирования стереотипов по отношению к рассматриваемым культурам и стереотипного решения меж-

культурных затруднений; трудности в поиске конкретных ситуаций межкультурных затруднений.

Приведем пример реализации лингводидактической практики *преодоления ситуаций межкультурных затруднений* в рамках курса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе» в рамках работы над темой «Культурный шок».

Пример организации занятия с использованием практики «Преодоление ситуаций межкультурных затруднений»	
<i>Тема: Культурный шок</i>	
1.	<i>Ориентация в информационном пространстве ситуации межкультурного затруднения.</i> Перед началом работы над конкретной ситуацией межкультурного затруднения преподаватель представил студентам необходимый материал по теме «Культурный шок», который студенты проработали самостоятельно. Преподаватель ставит перед студентами следующие вопросы: Что такое культурный шок? Что нам не известно об этом явлении? Какие чувства испытывает человек, находящийся в данном состоянии? Испытывали ли Вы когда-нибудь культурный шок?
2.	<i>Презентация ситуации межкультурного затруднения.</i> Этап презентации начинается со слов: Вашему вниманию предлагается история одной студентки, которая, будучи школьницей, выиграла стипендию на поездку в Германию. В течение трех месяцев она находилась в гостевой семье и училась в немецкой гимназии. Ознакомьтесь с данной ситуацией. После некоторой паузы, преподаватель интересуется: Какие чувства, ощущения Вы испытали, когда читали эту историю? (Студенты формируют ассоциативное поле ощущений на рабочем листе). Как Вы считаете, как Вам может помочь изучение данной ситуации?
3.	<i>Активизация информационно-познавательных стратегий:</i> ответьте на следующие вопросы: Как можно оценить ситуацию, в которую попала школьница? Как вы считает, действительно ли всё рассказала эта девушка? С какими трудностями столкнулась школьница? Почему она испытывала данные трудности? Какие культурные особенности повлияли на возникновение данной ситуации? Какие факторы повлияли на то, что школьница попала в такую ситуацию?
4.	<i>Интерпретация ситуации межкультурного затруднения:</i> определите меры, которые помогут школьнице преодолеть состояние «культурного шока»? Что бы могло помочь девушке в этой ситуации? Какие действия окружающих ее партнеров помогли решить ситуацию межкультурного затруднения? Что поможет минимизировать проблемы, с которыми встречаются школьницы / студенты, выезжающие за границу? Представьте результаты вашей деятельности.
5.	<i>Рефлексия личностных и информационно-познавательных результатов:</i> каковы мои главные результаты по теме? Благодаря чему мне удалось их достичь? Какой опыт я приобрел благодаря решению данной ситуации? Какая информация мне необходима для решения подобных ситуаций межкультурного затруднения?

Характеристика практики межкультурного интервьюирования

1. Функции практики межкультурного интервьюирования:

– *информационно-познавательная:* использование культуросообразного интервью является средством развития информационно-познавательных стратегий, направленных на поиск, фиксирование, анализ и аккумуляцию культуросообразной информации, декодирование культуросообразных информем в коммуникативной ситуации взаимодействия с представителем родной или иной культуры;

– *коммуникативная:* в процессе культуросообразного интервью студенты осваивают различные коммуникативные модели поведения в ходе межкультурного общения, правила и этапы проведения информационно-познавательной беседы;

– *аксиологическая:* в ходе прохождения практики студенты учатся осмысливать культуросообразную информацию, формулируя оценочные суждения о ее диалоговом потенциале, определяют ценность собранной информации в проекции диалогового понимания в координатах родной и иной культуры;

– *медиативная:* культуросообразное интервью позволяет осваивать студентам стратегию межкультурного наблюдения в ходе описания культурных особенностей респондента, стратегию межкультурного исследования в ходе определения культурно-специфических особенностей или культурно-обусловленных трудностей общения, стратегию трансмиссии диалогового понимания в процессе самостоятельно сформулированных диалоговых идей или способов диалоговой оптимизации общения представителей взаимодействующих культуры.

2. План действий студентов и преподавателя в рамках практики межкультурного интервьюирования. Информационно-стратегическая деятельность студентов в рамках данной практики организуется следующим образом (см. табл. 3.2.6).

Таблица 3.2.6

Учебные действия студентов в ходе практики «Межкультурное интервьюирование»

<i>№</i>	<i>Этап работы</i>	<i>Учебные действия студентов</i>	<i>Возможные задания</i>
1.	<i>Ориентация в культуросообразном контексте интервью и его подготовка</i>	<ul style="list-style-type: none"> – определение темы, объекта, пространства и времени проведения межкультурного интервью; – активизация известной культуросообразной информации о выбранной теме; – активизация культуросообразной информации об объекте интервью; – выявление дефицита релевантной информации; – поиск и восполнение информационных пробелов; – составление плана культуросообразного интервью 	<p>Сформулируйте тему культуросообразного интервью.</p> <p>Какая информация Вам известна по заявленной теме.</p> <p>Можно ли идентифицировать культурную принадлежность респондента.</p> <p>Какие межкультурные знания можно использовать в ходе интервью.</p> <p>Составьте план интервью в форме таблицы.</p> <p>Определите релевантные фразы и выражения для проведения интервью.</p>
2.	<i>Проведение культуросообразного интервью</i>	<ul style="list-style-type: none"> – восприятие культуросообразной информации в общем информационном потоке; – фиксирование культуросообразной информации; – выявление культуросообразных признаков информационных объектов и единиц; – выбор тактики коммуникативного поведения интервьюера 	<p>Проведите культуросообразное интервью.</p> <p>Заполните таблицу «Культуросообразное интервью».</p> <p>Выделите культуросообразную информацию.</p> <p>Предложите варианты коммуникативного поведения в ситуации культуросообразного интервью.</p>
3.	<i>Анализ, обобщение и интерпретация результатов культуросообразного интервью</i>	<ul style="list-style-type: none"> – анализ и обобщение представленных в интервью концептуальных категорий культуры респондента или взаимодействующих культур; 	<p>Кратко охарактеризуйте выделенную культуросообразную информацию.</p> <p>Объясните смысл культуросооб-</p>

		<ul style="list-style-type: none"> – понятийная / тематическая дифференциация и декодирование культуросообразной информации об особенностях взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира; – пояснение выделенных категорий культурно-концептуальной картины мира респондента и их соотношение с культурной позицией интервьюера; – расширение информационной базы оптимизации культурно-концептуальных систем в ходе поиска дополнительной информации; – формулирование оценочных суждений по диалоговому потенциалу отобранной культуросообразной информации 	<p>разной информации.</p> <p>Выделите концептуальные особенности, определяющие поведение респондента.</p> <p>Определите позицию респондента по отношению к теме интервью.</p> <p>Охарактеризуйте специфику взаимодействия культурно-концептуальных картин мира интервьюера и респондента.</p> <p>Поясните различия между контактирующими культурно-концептуальными картинами мира.</p> <p>Дополните собранную культуросообразную информацию в целях оптимизации диалогового взаимодействия между интервьюером и респондентом.</p>
4.	<i>Представление результатов культуросообразного интервью</i>	<ul style="list-style-type: none"> – выбор вида и формы презентации итогов культуросообразного интервью; – определение существенной и второстепенной информации для составления программы диалогового согласования культуры интервьюера и респондента; – презентация итогов интервью 	<p>Составьте отчёт, сообщение, характеристику, комментарий по материалам интервью.</p> <p>Выберите форму представления материалов интервью.</p> <p>Представьте итоги культуросообразного интервью в пленуме.</p>
5.	<i>Рефлексия личностных результатов и итогов информационно-стратегической деятельности</i>	<ul style="list-style-type: none"> – выделение перспектив развития индивидуального информационно-познавательного опыта деятельности; – определение значения культуросообразного интервью для достижения диалогового понимания в процессе межкультурного взаимодействия 	<p>Охарактеризуйте важность полученной в ходе интервью культуросообразной информации в Вашем развитии.</p> <p>Определите трудности проведения культуросообразного интервью.</p> <p>Определите перспективы использования данной культуросообразной информации в процессе межкультурного взаимодействия.</p> <p>Определите диалоговую ценность проведенного культуросообразного интервью.</p>

Предложенная практика информационно-стратегической деятельности может проходить как самостоятельно, так и с участием преподавателя, предполагает обоюдное использование информационно-познавательных стратегий как интервьюером, так и респондентом в ходе подготовки к культуросообразному интервью.

Характеристика практики межкультурного консультирования

1. План действий студентов и преподавателя в рамках практики межкультурное консультирование. Информационно-стратегическая деятельность студентов в рамках данной практики организуется следующим образом (см. табл. 3.2.7).

Таблица 3.2.7

Учебные действия студентов в рамках практики «Межкультурное консультирование»

№	Учебные действия студентов		Возможные задания
	Консультант	Консультируемый	
1.	<i>Ориентация</i> в культуросообразном контексте межкультурного консультирования		
	<ul style="list-style-type: none"> – определение области и проблемы консультирования, времени и места проведения консультации; – определение известного и неизвестного объема знаний по теме консультирования; – активизация опыта информационно-стратегической деятельности; – формулирование цели межкультурного консультирования и составление плана его проведения 	<ul style="list-style-type: none"> – выявление проблемы межкультурного взаимодействия; – выявление пробелов в знании о родной культуре или культуре партнера; – определение межкультурных затруднений 	<p>Сформулируйте тему межкультурного консультирования на основе согласования действий с вашим партнером.</p> <p>Определите объем известной релевантной информации.</p> <p>Определяете объем недостающей информации.</p> <p>Составьте план проведения консультирования.</p> <p>Определите релевантные фразы и выражения для проведения межкультурного консультирования.</p>
2.	<i>Проведение</i> межкультурной консультации		
	<i>А. Восприятие</i> проблемы информационно-познавательного характера или межкультурного затруднения		
	<ul style="list-style-type: none"> – фиксирование затруднений в информационно-стратегической деятельности консультируемого – восприятие культуросообразной информации в общем информационном потоке; – фиксирование культуросообразной информации; – выявление культуросообразных признаков информационных объектов и единиц 	<ul style="list-style-type: none"> – описание проблемы осуществления информационно-познавательной деятельности; – описание межкультурного затруднения; – описание недостающего межкультурного знания, проблем с определением релевантной культуросообразной информации с целью преодоления затруднений 	<p>Выслушайте / опишите проблему, с которыми столкнулся консультируемый в процессе межкультурного взаимодействия.</p> <p>Зафиксируйте культуросообразную информацию в сообщении консультируемого.</p> <p>Определите культуросообразные информемы в сообщении консультируемого.</p>
	<i>Б. Смысловой анализ</i> культуросообразной информации и формирование структуры диалоговой информации		
<ul style="list-style-type: none"> – сравнение и сопоставление трудностей и путей возможного их преодоления в ходе постановки различных вопросов к консультируемому; – формулирование структуры диалоговых межкультурных знаний в системе индивидуальных координат 	<ul style="list-style-type: none"> – наблюдение за способом размышления консультанта; – ответы на вопросы консультанта; – формирование программы согласования культурно-концептуальных картин мира 	<p>Определите ошибки консультируемого при проведении информационно-стратегической деятельности.</p> <p>Определите способы координации структуры межкультурного знания у консультируемого.</p>	

<i>В. Формулирование идей по диалоговому согласованию, предложений по информационно-стратегической деятельности</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – определение релевантного способа сообщения информации (инструкция, указание, просьба или совет); – раскрытие идей по изменению деятельности консультируемого; – сообщение резюме итогов межкультурного консультирования 	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельное определение приемлемого способа улучшения информационно-стратегической деятельности и его презентация; – определение перспектив реализации сформулированных способов преодоления межкультурных затруднений 	<p>Предложите информационно-познавательные ресурсы для решения межкультурного затруднения.</p> <p>Предложите возможные информационные ресурсы для преодоления недостатка информации по обозначенной проблеме.</p>
3.	<i>Подведение итогов</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – формулирование выводов по итогам межкультурной консультации 	<ul style="list-style-type: none"> – самооценка достижений в процессе межкультурного консультирования 	<p>Выделите деятельностный и личностные результаты межкультурного консультирования</p>

Таким образом, предложенная практика межкультурного консультирования представляет собой совместную информационно-стратегическую деятельность консультанта и консультируемого и позволяет достичь обоюдных положительных результатов в развитии мотивационного, когнитивного, личностного и деятельностного компонента информационно-стратегической готовности личности к межкультурному диалогу.

Именно самостоятельное исследование, творческий поиск в указанной преподавателем области соответствует ведущей деятельности школьника на данном этапе обучения, повышает его интерес к осуществляемой работе, обеспечивает формирование информационно-познавательных стратегий.

Характеристика практики межкультурного (веб)квеста

1. Дидактические функции практики «Межкультурный веб-квест»:

- *интеллектуально-развивающая:* развитие умений совместной поисково-исследовательской работы студентов, включающей навыки критического анализа и интерпретации культуросообразной информации;
- *лично-развивающая:* выработка ценностного отношения к процедуре поиска культуросообразной информации, ее верификации и способов презентации; создание условий для выработки оценивающих суждений о фактах культурно-языковых систем для инструментальной персонификации деятельности как субъекта межкультурного диалога;
- *социокоммуникативная:* освоение навыков совместной информационно-стратегической деятельности, использование коллективного ресурса диалогово конструирующей деятельности;
- *диагностическая:* позволяет осознать студентам уровень развития различных компонентов информационно-стратегической готовности к межкультурному диалогу.

2. План действий субъектов образовательной ситуации. Рассматриваемая практика имеет комплексный характер, что требует от преподавателя и студентов достаточной степени подготовки. Образующим элементом практики (веб)квестов является задание, которое сформулировано в виде «легенды» межкультурной направленности. Ориентируясь на имеющийся опыт в проведение он-лайн и офф-лайн квестов, выделим еще одну группу на основе способа организации и участия в данной практике: а) квест, в котором непосредственно участвуют студенты и б) квест, разрабатываемый студентами самостоятельно. Соответственно данным видам действия субъектов межкультурной образовательной ситуации можно представить следующим образом:

а) Подготовительный этап (для преподавателей или студентов, самостоятельно организующих (веб)квест):

- *структурно-содержательный аспект:* определение результативно-целевой основы проведения квеста, формулирование «легенды» межкультурного характера, отбор и структурирование тематических межкультурно-ориентированных или культуросообразных проблемных или познавательных-поисковых ситуаций, конкретизация задач для каждого этапа и конструирование заданий для каждого этапа, поиск и отбор аутентичных культуросообразных материалов;
- *пространственно-временной аспект:* установление временного регламента выполнения заданий, указание сроков выполнения всего квеста, форм и способов оформления результатов, описание критериев оценивания результатов, системы мотивации во время прохождения квеста;
- *технический аспект:* конкретизация необходимых материалов или средств для выполнения каждого задания/этапа квеста, определение места расположения квеста (веб-страница, сервис и др.).

б) Основной этап предполагает информационно-познавательную работу студентов с содержанием квеста, которую представим следующим образом (см. табл. 3.2.8).

Таблица 3.2.8

Основной этап организации межкультурного (веб)квеста

	<i>Задачи</i>	<i>Действия студентов</i>	<i>Действия преподавателя</i>
Организа- ционный	- Знакомство с легендой квеста; - конкретизация целей и задач квеста; - объявление критериев оценок прохождения квеста; - разделение на группы / распределение между этапами-заданиями квеста (по необходимости)	Студенты знакомятся с условиями прохождения квеста, делятся на группы, формулируют первые идеи по поводу содержания работы	Преподаватель презентует веб-квест, предлагает задание, формулирует цель и задачи прохождения заданий

Исследовательский	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуальная/ групповая работа над заданиями и материалами с ресурсами Интернет; - работа в малых группах, информационный обмен; - конкретизация решений заданий 	<p>Определяют возможные пути поиска культуросообразной информации, обосновывают выбор информации, соотносят информационные потребности с возможностями информационных ресурсов, оценивают надежность информации, осуществляют поиск дополнительной информации</p>	<p>Помогает студентам сформулировать информационные запросы, в случае необходимости помогает с оценкой достоверности информации, консультирует о способах презентации результатов работы, конкретизирует задачи перед студентами</p>
Презентационный	<ul style="list-style-type: none"> - Презентация результатов выполнения заданий; - обмен информацией в малых группах и определение общего результата; - подведение итогов и оценка результатов 	<p>Творческое преобразование информации: перекодировка смыслов и их представление в новой диалоговой форме, интерпретация информации через призму личного опыта межкультурного взаимодействия, личностные смыслы и ценности</p>	<p>Слушает, оценивает, уточняет, корректирует, оценивает, определяет свое мнение</p>

в) *Заключительный этап* позволяет подвести итоги совместной работы студентов, определить их познавательные и личностно-значимые результаты, наметить возможные перспективы создания нового квеста.

Памятка по созданию культуросообразного (веб)квеста

- ✓ Сформулируйте культуросообразную тему квеста, определите межкультурную проблему, на решение которой направлен квест.
- ✓ Опишите образовательную цель веб-квеста (знания, стратегии, опыт): какие знания осvoят студенты, какие умения они сформируют, каким опытом межкультурного взаимодействия они овладеют.
- ✓ Определите тип квеста: монокультурный или межкультурный, создайте «легенду» квеста (выбор сюжетной и композиционной линии, главных героев, локации, времени и др.).
- ✓ Опишите структуру квеста и процесс пошагового выполнения заданий квеста студентами.
- ✓ Сформируйте базу информационных ресурсов квеста и задания по данным ресурсам.
- ✓ Опишите систему и критерии оценивания отдельных заданий и всего квеста в целом. Придумайте систему поощрения участников квеста, определите главный приз.
- ✓ Опишите способы презентации результатов и подведения итогов квеста.
- ✓ Определите возможное количество участников, назначьте время и анонсируйте проведение квеста.

Наиболее продуктивной, на наш взгляд, является организация самостоятельной работы студентов над созданием культуросообразного веб-квеста. В этом случае информационно-стратегическая деятельность студентов является более осознанной, комплексной и сложной. Самостоятельное исследование и творческая обработка информации повышает интерес студентов к взаимодействию с культуросообразной информацией, ее осознанному пониманию в ходе создания и выполнения заданий квеста, обеспечивая формирование компонентов ИСГ студентов к МВ. С этой целью была создана памятка по созданию культуросообразного веб-квеста, представленная на предыдущей странице.

Условия реализации культуросообразного (веб)квеста: сочетание игровых («легенда», уровневый характер прохождения квеста, элементы вознаграждения, сюжетная связность заданий) и проблемно-поисковых (информация как ключ переходу на следующий уровень) элементов в процессе информационно-познавательных действий студентов в пространстве взаимодействия с культуросообразной информацией; предоставление возможности студентам самостоятельно организовать информационно-стратегическую деятельность; взаимная презентация результатов прохождения квеста.

Трудности реализации культуросообразного (веб)квеста: временные затраты на подготовку; инфраструктурные ограничения (отсутствие специальной комнаты, оборудования и

др.); рамки традиционной образовательной программы (лекции и семинары). Далее представлен пример проведения культуросообразного веб-квеста, который был самостоятельно сконструирован и реализован группой магистрантов в рамках спецкурса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе».

Пример (веб)квеста «В поисках арабских сокровищ»

Контекст создания веб-квеста.

С 2015 года Удмуртский государственный университет стал стратегическим партнером министерства образования Ирака, что позволило в вузе каждый год обучать свыше 180 студентов из арабской республики. Безусловно, первые встречи иракских студентов с другими студентами УдГУ не всегда носили позитивный характер. С целью развития осведомленности студентов ИЯЛ в арабской культуре был разработан веб-квест «В поисках арабских сокровищ». Ведущей образовательной задачей интерактивного квеста стало формирование у студентов информационно-познавательных стратегий в процессе взаимодействия с культуросообразной информацией об арабской культуре.

Структура квеста включала следующие элементы.

1. Вступление: презентация «легенды» квеста:
 «Жестокий царь Шахрияр каждое утро казнит юную наложницу. Дошла очередь Шехерезады поплатиться своей жизнью. Нарушим этот порядок!
 Она уже рассказала все 1000 сказок. Ее жизнь висит на волоске. Помогите ей найти ключ от ларца, где спрятана последняя книга сказок. Герои сказки «Волшебная лампа Алладина» помогут тебе найти ключ. Выполняй задания вместе с ними».
2. Знакомство с заданиями квеста, выбор героя, знакомство с заданиями каждого героя и информационными ресурсами.
 «Герои сказки «Волшебная лампа Алладина» отправляются на поиски ключа к ларцу, где спрятана последняя сказка Шахерезады»:
 Алладин
 Джин
 Царевна Будур
3. Информационно-стратегическая деятельность студентов при освоении культуросообразных информационных ресурсов (список ссылок на информационные ресурсы), пошаговое выполнение каждого задания, поиск и обсуждение оптимального решения каждого задания.
4. Презентация результатов выполнения заданий квеста, их обсуждение и оценка.

Характеристика практики визуальной культуросообразной грамотности

*План действия студентов в рамках практики визуальной культуросообразной грамотности*⁸³. Ядром данной практики выступает информационно-стратегическая деятельность студентов с визуальной культуросообразной информацией, представленной в различных родах изображений (фотографии, комиксах, картинах и др.). В ходе реализации данной практики перед студентами ставятся следующие задачи:

- воспринять визуальное изображение, определить возможную культурно-ориентированную тему;
- провести формальный анализ изображения: определение ощущений, автора и структуру изображения, объекты и контекст изображения, адресатов;
- провести содержательный анализ изображения на основе использования семиотического, функционального и визуального анализа изображения и его мотивов: установить и объяснить культуросообразную перспективу изображения, выделить культуросообразные визуальные инфоремы и объяснить их смысл, выявить взаимосвязь концептуальных инфорем с визуальными объектами;
- определить ценность выделенной визуальной культуросообразной информации и перспективы ее использования при создании программы диалогового согласования культурно-концептуальных картин мира;
- представить результаты индивидуальной или групповой работы, выслушать мнения других.

⁸³ Данная практика подробно рассмотрена в монографии «Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве» (Ижевск, 2019).

*Характеристика практики**«Полиmodalная обработка межкультурной информации»**1. Функции предлагаемой практики:*

– *культуро-творческие: содействие* в выстраивании другой картины мира, альтернативной сложившейся в родном языке; *поддержка* студентов средствами иностранного языка в приобретении культуросообразных знаний о мире, обществе, нормах поведения людей; *обогащение* системы ценностных ориентаций студентов, совершенствование их знаний о жизни других культур; создание условий для выработки критического отношения к получаемой культуросообразной информации;

– *лично-развивающие: направленность на когнитивное развитие личности*, поскольку сценарий инициирует процесс формирования и выражения суждений, оценки, то есть внутренней самостоятельной мыслительной деятельности, *содействие социальной интеграции студентов* через организацию пространства активного и открытого взаимодействия партнеров, объединенных необходимостью решения интересующей проблемы, *поддержка творческого развития* студентов в процессе восприятия многообразия проявлений культуры и способов их реализации в различных ситуациях межкультурного взаимодействия, в том числе в ходе презентации результатов работы над культуросообразной темой;

– *профессионально-ориентированные: поддержка* взаимодействия студентов с различными способами решения межкультурных проблем и обработкой культуросообразной информации, *обеспечение* развития языковых способностей, обучающихся в культурно-прагматическом плане, *совершенствование* иноязычной коммуникативной компетенции.

2. План действия студентов в рамках практики. Алгоритм деятельности студентов и преподавателя в рамках практики «Полиmodalная обработка межкультурной информации» представлен следующим образом.

1 этап: презентация ключевой темы / проблемы и выбор сценария информационно-стратегической деятельности.

Задачи данного этапа заключаются в мотивации и активизации информационно-стратегической деятельности студентов над культуросообразной темой, в ходе которой: формулируются первые реакции на тему / проблему; активизируются соответствующие межкультурные знания; устанавливаются многообразные перспективы актуализации культуросообразных информем в теме и обобщаются полученные результаты; определяются предпочтения в обработке содержания культуросообразной темы и сценарий информационно-стратегической деятельности.

На данном этапе студенты осуществляют самостоятельный поиск информации и материалов по теме в различных источниках – книгах, газетах, интернете, среди друзей или родственников, анализируют собственный опыт или опыт своего окружения. После совместного обсуждения согласно индивидуальным предпочтениям студенты выбирают сценарий информационно-стратегической деятельности, самостоятельно распределяются по группам. Формы взаимодействия в образовавшихся группах выбираются также самостоятельно, при этом преподаватель может лишь обозначить возможные. Студент решает, будет ли он работать индивидуально, с партнером или в группе.

2 этап: смысловая обработка культуросообразного ядра заявленной темы / проблемы, которая нацелена на решение следующих задач: расширение и дополнение культуросообразной информации по выбранному аспекту культуросообразной темы / проблемы; выбор наиболее приемлемых стратегий смыслового анализа культуросообразной темы / проблемы; выделение ключевых культуросообразных информем и поиск примеров, репрезентирующих их смысл; встраивание логики культуросообразных информем для создания диалогового комплекса.

На данном этапе происходит интенсивная информационно-познавательная работа студентов индивидуально, парно или в группах с целью обсуждения и оценки содержания

культуросообразной темы / проблемы. Намечаются возможные перспективы развития темы в ситуациях, которые происходят в повседневной жизни. Согласуется тематическое содержание и применимые методы или формы работы над ним. В случае необходимости привлекаются дополнительные средства (например, словари, энциклопедии, мнение специалистов и др.). Определяются способы оценки результатов информационно-исследовательской работы и их презентации. Таким образом происходит неформальный обмен межкультурным опытом и знаниям.

3 этап: языковая и содержательная оптимизация, предполагающая выделение и отбор культуросообразных инфорем, исключение несущественной информации, редукция культуросообразной информации или расширение информационного поля, обобщение и выстраивание логики представления результатов информационно-стратегической деятельности; определение форм презентации сформированного смыслового комплекса культуросообразной информации. После того как получены определённые результаты информационно-стратегической деятельности, сделаны первые наброски в оформлении темы, студенты осуществляют корректировку языкового оформления и оптимизацию своих презентаций, сообщений, диалогов и т.д.

4 этап: презентация результатов информационно-стратегической деятельности и рефлексия – обязательный этап данной практики, в рамках которого наряду с представлением результатов информационно-познавательной деятельности решаются задачи по организации интенсивного обмена культурно-специфическим знанием и опытом информационно-стратегической деятельности, что позволяет соконструировать диалоговые смыслы в рамках культуросообразной темы / проблемы (презентация индивидуального межкультурного опыта и знаний, индивидуальных стратегий, техник и методов работы, системы индивидуальных оценок и отношений по культуросообразной теме / проблеме).

Следует также обозначить задачи, которые стоят перед преподавателем, выполняющего роль модератора, тьютера и одновременно лектора, согласованных с действиями студентов (см. табл. 3.2.9).

Таблица 3.2.9

*Действия преподавателя и студентов в рамках практики
«Полимодальная обработка культуросообразной информации»*

№	Этап	Действия преподавателя	Действия студентов
1.	<i>Презентация</i> ключевой темы / проблемы и выбор сценария информационно-стратегической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Создание условий для межкультурного обучения через постановку проблемы; – вызов у студентов уже имеющихся знаний; – поощрение студентов в инициировании индивидуального понимания темы через активизацию их опыта и знаний; – помощь в поиске возможных источников информации; – создание условий для совместной деятельности студентов 	<ul style="list-style-type: none"> – Припоминание информации; – описание существующего опыта; – воспроизведение уже известных фактов; – выделение индивидуального интереса в рамках темы; – выбор сценария и определение индивидуальной, парной или групповой форм работы над темой
Культуросообразная информация воспринимается, фиксируются существенные признаки, ведется обсуждение; происходит выбор задания и формы работы над ним			
2.	<i>Смысловая обработка</i> культуросообразного ядра заявленной темы/проблемы	<ul style="list-style-type: none"> – Сопровождение работы студентов; – координация работы студентов в рамках дидактического сценария; – инициирование поиска культуросообразной информации в смежных областях; – предложение стратегий оценки информации и работы над ней; – оказание помощи в работе студентам 	<ul style="list-style-type: none"> – Определение этапов работы; – поиск возможных источников информации; – распределение функций каждого участника группы; – выполнение задания в ходе интенсивной коммуникации; – получение первых промежуточных результатов
Поисково-познавательная и информационно-исследовательская деятельность, направленная на решение задания и стимулирование речемыслительной деятельности			

3. Языковая и содержательная оптимизация	<ul style="list-style-type: none"> – Оказание помощи в более точном формулировании результатов работы; – консультация в выборе форм презентации результатов работы; – управление этапом редактирования презентации 	<ul style="list-style-type: none"> – Выделение существенных аспектов, составляющих суть результатов работы; – группировка результатов работы над темой; – выстраивание логики представления информации; – выбор приемлемых форм презентации; – редактирование текста презентации; – предварительная оценка результатов внутри группы
Оптимизация информации: выделение, отбор, исключение несущественного, обобщение; синтез идей для оформления результатов исследовательской деятельности; определение форм презентации информации		
4. Презентация результатов работы и рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> – Оказание помощи в процессе презентации; – поддержка в смысловом синтезе отдельных результатов информационно-стратегической деятельности и обмене опытом с целью целостного понимания культуросообразной темы / проблемы; – организация места презентации; – помощь в оценке проектов и рефлексии информационно-стратегической, речевой и иной сопутствующей деятельности; – проведение опроса студентов по итогам работы 	<ul style="list-style-type: none"> – Участие в презентации результатов работы над заданием; – обобщение результатов работы групп над ключевой культуросообразной темой; – оценка системного результата работы над темой; – оценивание работы других (поддержка или содержательная критика работы групп)
Синтез и оценка информации, определение значимости освоенного культуросообразной информации, межкультурного знания и перспектив использования освоенных стратегий		

Подобно мозаике все сценарии и итоги информационно-стратегической деятельности объединяются в целостный образовательный продукт в ходе презентации результатов индивидуальной, парной и групповой работы. Через различные познавательные перспективы одной культуросообразной темы / проблемы, различные способы презентации итогов работы, обмен опытом использования различных подходов к рассмотрению культуросообразного содержания студенты открывают для себя многообразный мир познавательных установок и позиции, способов исследовательской деятельности в межкультурной и учебной перспективе. Создаётся прецедент многообразия, в различных формах его проявления. Происходит обмен знаниями, опытом, впечатлениями, оценками своей работы и работы других студентов. Потенциал информационно-стратегической деятельности студента постоянно расширяется в пространстве многообразия благодаря открытому взаимодействию студентов, обмену знаниями.

Пример практики

«Полимодалная обработка культуросообразной информации»

В качестве примера рассмотрим содержание заданий по теме «Всё начинается с языка», которые предлагаются студентам в рамках практического блока курса «Основы межкультурного взаимодействия в полиэтничном регионе». Работа над данной темой посвящена рассмотрению проблеме негативного отношения к другой культуре в процессе межкультурной коммуникации, что находит свое выражение в языке. Такие деструктивные явления как расизм, дискриминация, образы врагов, предрассудки оказывают отрицательное воздействие на процесс взаимодействия представителей различных культур. В качестве источников используются различные художественные, публицистические тексты, информация из интернета и телепередач, задействуется имеющийся опыт преподавателя и студентов.

Сценарий 1. Расизм в шутках, анекдотах.

Информационно-познавательные задачи:

- определение понятия расизм и его признаков;
- рассмотрение причин расизма;
- выяснение действия шуток, расистской направленности на процесс межкультурной коммуникации.
- обозначение общих признаков расистских шуток;
- проверка и обсуждение правдивости высказываний;
- определение и обозначение предрассудков, содержащихся в шутках;
- выделение языковых средств, затрагивающих достоинство культуры/нации.

Сценарий 2. Дискриминация этнических групп в языке.

Информационно-познавательные задачи:

- сбор информации о различных способах дискриминации этнических групп: прозвищах, кличках и т.д.;
- определение этимологии подобных прозвищ и контекста употребления данных прозвищ;
- выяснение причин происхождения прозвищ и способы их преодоления негативного влияния на процесс межкультурного взаимодействия;
- анализ роли стереотипов в восприятии другой культуры;
- формулирование методов преодоления стереотипов в процессе межкультурного взаимодействия;
- поиск литературы, в которой указаны причины возникновения негативного отношения к другой культуре.

Сценарий 3. Другие культуры в пословицах родной культуры.

Информационно-познавательные задачи:

- создание базы данных пословиц, связанных с изображением родной и другой культуры;
- выяснение отношения культуры к представителям другой;
- выявление связи между нормами отношения к другой культуре и ценностными ориентирами;
- определение концептуальных ориентиров диалогии «мы – чужие» в народном творчестве;
- знакомство с языком пословиц и поговорок;
- выявление контекстуального значения пословиц;
- комментарий пословиц.

Сценарий 4. Образы чужой культуры или её представителей в заголовках газет.

Информационно-познавательные задачи:

- поиск образов другой культуры в прессе;
- выяснение контекста употребления данных образов;
- определение отношения культуры к другой.
- изучение языка прессы, выделение его особенностей;
- рассмотрение контекста языка прессы, связанного с обозначением другой культуры;
- перевод с родного языка на иностранный и наоборот.

Сценарий 5. Предрассудки в музыкальных текстах.

Информационно-познавательные задачи:

- поиск и определение значения предрассудков в межкультурной коммуникации;
- выделение предрассудков по отношению к родной культуре и наоборот;
- выяснение причин возникновения предрассудков;
- составление «помощника» в преодолении предрассудков.
- составление списка предрассудков с помощью языковых средств;
- выявление этимологии выражений-предрассудков;
- объяснение значения предрассудков;
- составление или визуализация способов борьбы с предрассудками.

Сценарий 6. «Народные» образы в фотографиях, картинах, карикатурах, граффити.

Информационно-познавательные задачи:

- представление образа родной культуры;
- определение образов позиционирования другой культуры;
- выявление и сравнение особенностей восприятия другой культуры в родной и их интерпретация;
- оценивание восприятия родной культуры в другой и наоборот;
- составление лексическо-грамматической модели анализа фотографий, картин и других визуальных средств;
- описание увиденного и его интерпретация в связи с особенностями коммуникации родной и другой культуры;
- языковое конструирование новых положительных образов родной и иноязычной культуры.

Характеристика рефлексивной практики «Культуросообразное портфолио»

1. Дидактическая функция культуросообразного портфолио:

- *интеллектуально-развивающая*: развитие умений самостоятельной поисково-исследовательской работы студентов, включающей навыки критического анализа и интерпретации культуросообразной информации;
- *лично-развивающая*: повышение мотивации к соизучению языков и культур; создание условий для выработки оценивающих суждений о фактах языковых и культурных систем для инструментальной персонификации деятельности в качестве субъекта межкультурного диалога, развитие навыков самоменеджмента;
- *диагностическая*: определение прогрессии развития информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному диалогу;
- *контролирующая*: предоставляет преподавателю объективную информацию об уровне развития различных компонентов информационно-стратегической готовности студентов к межкультурному взаимодействию.

2. План действий субъектов в рамках практики «Культуросообразное портфолио».

Культуросообразное портфолио в общем виде делится на 2 части: *обязательную*, в которой соблюдаются определенные требования к организации материалов, и *индивидуальную*, в которой представлены материалы, лично заинтересовавшие студентов (описание личных ожиданий, оценки учебного курса; формулирование индивидуальных целей к портфолио; саморефлексия и оценка индивидуального прогресса в обучении и др.). В заключении предполагается проведение обобщения – подтверждение достижений студента, сертификаты, взаимооценки и т.д. Следует обратить внимание на «открытость» культуросообразного портфолио: его содержание всегда может быть дополнено; рекомендуется примерная структура портфолио. В ходе исследовательской деятельности была разработана следующая структура культуросообразного портфолио:

1. Введение, в котором фиксируются:

- а) личные ожидания студентов от курса межкультурной направленности: что я ожидаю от курса, от своей подготовки в качестве медиатора межкультурного диалога;
- б) цель и задачи субъекта межкультурного диалога;
- в) ожидания партнеров по межкультурному взаимодействию от моей деятельности;
- г) 5 причин, почему важно быть субъектом межкультурного диалога.

2. Основная часть может быть представлена несколькими вариантами:

- а) тематическая организация культуросообразной информации сообразно разделам, отражающих последовательность развития субъекта межкультурного диалога: «Я и мое окружение», «Культурное многообразие», «Диалог культур»;
- б) важные материалы / продукты каждого семинара (например, «Символы культур», «10 фактов о культуре»);
- в) личные воспоминания (например, фотографии, экскурсии), промежуточные размышления / оценки (что я хочу изменить, что бы я хотел узнать, что бы я хотел сделать)
- г) собственные достижения (презентации, домашние задания, результаты исследовательских проектов, рефераты, дневники проведения мероприятий межкультурной направленности);
- д) образовательные базы данных межкультурной направленности, важные законодательные документы, касающиеся гармонизации поликультурного мира (например, концепция поликультурного образования, образовательные стандарты межкультурного образования и т.д.);
- е) публикация тезисов и статей по результатам научно-исследовательской деятельности, выступления и / или презентации на студенческих научно-практических конференциях (вузовских, региональных, международных).

3. Заключительная часть может быть представлена следующими данными:

- а) достигнутые цели и ожидаемые результаты курса, резюме / заключение по итогам курса / исследования межкультурной направленности;

- б) «Клятва Сократа» (10 персональных принципов субъекта межкультурного диалога);
 в) 5 причин, почему я буду субъектом межкультурного диалога;
 г) возможности для продолжения культуросообразного портфолио.

Алгоритм работы над культуросообразным портфолио можно представить следующим образом:

1. Презентация работы над культуросообразным портфолио: мотивация создания портфолио и постановка целей работы над ним, определение структуры и организации портфолио, разъяснение критериев оценки портфолио, разъяснение источников сбора материалов, планирование деятельности по ведению портфолио.

2. Ведение портфолио: сбор информации и материалов, тематическая организация информации, результатов исследования, презентаций, мероприятий, выступлений и т.д.; оформление собранных материалов и их промежуточная презентация.

3. Оценка результатов деятельности студентов в работе над портфолио, определение перспектив его использования и дальнейшего развития.

Условия обеспечения качества реализации практики:

– структуризация портфолио – последовательная организация действий студентов по созданию культуросообразного портфолио: поиск – выделение – организация – обобщение – оценка и интерпретация информации – презентация результатов работы;

– предоставление возможности студентам осознать удобство использования данной практики, организация взаимопрезентации и обмена материалами портфолио.

Трудности: поиск релевантной культуросообразной информации; избыточность культуросообразной информации.

Пример культуросообразного портфолио

Структура портфолио	Содержание	Деятельность студентов
Введение	Культурный паспорт: - краткая биографическая информация о себе; - персонифицированные цели портфолио; - 5 качеств субъекта межкультурного диалога	Определение целей информационно-стратегической деятельности и целей (само)развития в качестве субъекта межкультурного диалога
Раздел 1 «Символически-мифологическая национальная картина мира»	Культуросообразный анализ и интерпретация: - национальной сказки, легенды; - пословицы и поговорки; - символики и цветовых предпочтений	Создание информационной модели исследования культур на примере одной дидактически контактируемой культуры: стратегии межкультурной ориентации, выделения культурных и языковых маркеров, культурно-языковой контекстуальной догадки, установления связей между языковыми и культурными явлениями, выстраивание когнитивной картины мира и ее соотнесение с коммуникативными моделями поведения, составление профиля культуры согласно классификации культуры Э. Холла, Г. Хофстеде и др.
Раздел 2 «Концептуально-предметная картина мира»	Культуросообразный анализ и интерпретация: - национальных концептов; - национального костюма; - культурных стандартов поведения; - культуры и традиций питания; - бытовой и праздничной культуры; - музыкального творчества; - языковой системы	Анализ, систематизация, обобщение и объяснение культуросообразной информации (факты, явления, концептуальные понятия); выделение и организация ключевых концептов, универсалий, культурорем, имеющих выражение в языковой и когнитивной картине мира; соотнесение языковых средств/норм поведения и концептосферы культуры; соотнесение ключевых категорий дидактически контактируемой культуры с общечеловеческой системой координат; сопоставление и толкование выделенных явлений, фактов, объектов, концептов; определение системы ценностных координат как основы установления смысла диалогового понимания

Раздел 3 «Культурно-обусловленные ориентации»	Культуросообразная характеристика: - отношение к свободному времени и отдыху; - отношение к здоровью; - отношение к иностранцам; - автостереотипы; - культурный профиль и культурные координаты	Формулирование правил поведения в контексте определенной культурной и языковой системе; определение способов объяснения смысла языковых и культурных явлений, фактов, ценностей и коммуникативно-направленных событий; определение системы коммуникативных стандартов поведения как основы установления смысла диалогового понимания
Раздел 4 «Согласование культурных миров»	Культурная сравнительная характеристика, анализ и интерпретация: - ритмы и пространство культур; - нормы и модели поведения в дидактически контактируемых культурах; - стереотипы; - потенциал межкультурного взаимодействия и диалога культур	Формулировка информационных потребностей для решения задач достижения межкультурного диалога; отбор и организация релевантной культуросообразной информации для решения задач достижения межкультурного диалога; выработка в типичных, противоречивых, конфликтных ситуациях правила поведения для преодоления межкультурных затруднений, межкультурных конфликтов, создания межкультурного диалога; аргументация моделей достижения диалогового понимания; представление культуросообразной информации в развернутом и сжатом виде и форме (текст, таблица, схемы, карты памяти, инструкции, схемы, цифровой презентации и др.)
Заклочение	Мои достижения в качестве субъекта межкультурного диалога: - я знаю; - я могу; - я умею; - «Клятва Сократа»	Формулирование правил поведения, обеспечивающих медиацию диалогового смысла; рефлексия смысловой деятельности субъекта межкультурного диалога

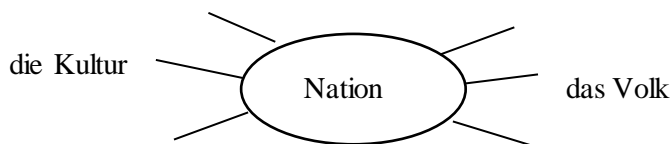
Характеристика информационных диалогово-конструирующих заданий

Информационно-поисковые задания направлены на овладение студентами стратегиями поиска и выявления культуросообразной информации во фрагменте межкультурного дискурса:

- предвосхищение содержания предметного культуросообразного плана фрагмента межкультурного дискурса по заголовку, теме и с опорой на предыдущий опыт;
- извлечение культуросообразной информации в виде сведений, фактов, действующих лиц, пространственно-временных характеристик фрагмента межкультурного дискурса, представленного в тексте или коммуникативной ситуации, моно- или межкультурной направленности;
- фиксация последовательного ряда культуросообразной информации, соотносящегося с темой фрагмента межкультурного дискурса;
- выявление ключевых слов, выражающих или относящихся к культуре(ам)-репрезентанту(ам);
- выявление поля культуросообразных номинаций культурно-концептуальной(ых) картины мира;
- прогнозирование связи выделенной культуросообразной информации с содержанием культурно-концептуальной картины мира;
- выделение деталей культуросообразных инфорем;
- выявление информации для подтверждения, аргументации, уточнения и иллюстрирования культуросообразных инфорем;
- формулирование тезиса, выражающего общий культуросообразный смысл фрагмента межкультурного дискурса.

Пример 1. Тема: Stereotype oder Eigenschaften?

1. Was fällt Ihnen zum Wort *Nation* ein? Ergänzen Sie möglichst viele Wörter.



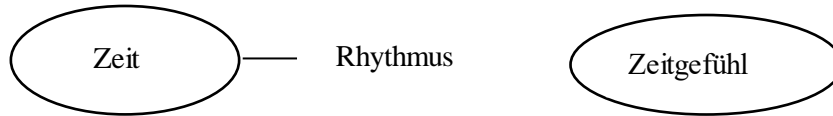
2. Was wissen Sie von folgenden Nationen und Völkern?
Udmurtisch – Udmurten, Russisch – Russen, Tatarisch – Tataren, Deutsch – Deutschen, Englisch – Engländer _____
3. Der Titel des Textes, den Sie gleich lesen werden, heißt *Zeit ist nicht überall Geld*. Stellen Sie Vermutungen zum Inhalt an.
4. Lesen Sie den Text und markieren Sie die Schlüsselwörter im ersten, zweiten und dritten Absatz.

ZEIT IST NICHT ÜBERALL GELD

Der Rhythmus der Kulturen

„Die haben ein völlig anderes Zeitgefühl“. Diesen Satz hört man min schöner Regelmäßigkeit von Deutschen, die in einem südlichen Land Urlaub machen. Und Wagemutige, die sich ein Ferienhaus in einem Land gekauft haben, in dem die Uhren anders gehen, singen ein Klage lied von den ach so unzuverlässigen Handwerken: „Kommen Sie heute nicht, kommen sie morgen auch nicht“. Der Psychologe Robert Levine <...>

5. Untersuchen Sie bitte, welche Informationen mit den Schlüsselwörtern verknüpft sind.



6. Wodurch unterscheiden sich die Kulturen mit schnellem und langsamem Lebenstempo?

7. Welche Faktoren haben Levine und seine Gruppe gefunden? Notieren Sie in Kurzform.

8. Stellen Sie die fünf *Lebenstempo* Faktoren mündlich / schriftlich dar.

9. Ordnen Sie Ihre Kultur in Bezug auf die fünf *Lebenstempo* Faktoren ein und prüfen Sie, ob Levines Thesen auf Ihre Kultur zutreffen.

10. Schreiben Sie nun einen Lesebrief an die Zeitschrift *Psychologie heute* und berichten Sie über das Lebenstempo Ihrer Kultur. Sie können sich dabei auf zwei bis drei Faktoren beschränken. Folgende Redewendungen helfen Ihnen bei der Erklärung Ihrer Einstellungen.

Ich denke so, weil ... Der Grund dafür ist ...
Wie ich weiß, ... Ich würde sagen, ...
Zu meiner Behauptung füge ich ein Beispiel hinzu: ...

Информационно-познавательные задания направлены на освоение студентами стратегий создания информационной основы диалогового понимания (понимание и осмысление специфического и универсального в вербальных, невербальных и концептуальных культуросообразных инфоремах с целью определения диалогового потенциала взаимодействия культурно-концептуальных картин мира):

- осмысление (анализ) ключевых слов, относящихся или выражающих концептуальное содержание родной и(или) взаимодействующей картины мира;
- осмысление (анализ) поля ключевых номинаций содержания культурно-концептуальной картины мира;
- понимание смысловых связей между выделенной культуросообразной информацией (факты, сведения) и культурно-концептуальной картиной мира;
- выстраивание структуры культуросообразных инфорем на основе их связи с содержанием культурно-концептуальной картины мира, присутствующей во фрагменте межкультурного дискурса;
- установление связи между выделенными явлениями и событиями, репрезентирующими культуру-репрезентанта с его концептуальным содержанием картины мира;
- соотнесение и классификация фактической культуросообразной информации, смысловых культуросообразных инфорем в связи с задачей достижения диалогового понимания между взаимодействующими культурно-концептуальными картинами мира: выявление и критический анализ сходств и различий между родной и иноязычной культурой;
- определение логики диалогового понимания между взаимодействующими культурно-концептуальными картинами мира;
- выделение во фрагменте межкультурного дискурса доводов, подтверждений, цитат, высказываний, описаний, аргументов в подтверждение выдвинутых тезисов о диалоговом понимании / не-понимании;
- обобщение, редукция, рационализация и адаптация культуросообразной информации: формулирование тезиса, выражающего общий культуросообразный смысл фрагмента межкультурного дискурса, разбиение фрагмента межкультурного дискурса на отдельные смысловые части, представление культуросообразного (диалогового) смысла в виде ключевых слов или денотататов, представление основных тезисов в цепи диалоговой аргументации, перифразирование культуросообразной информации.

Пример 2. Тема: Stereotype oder Eigenschaften?

1. Der Titel des Textes, den Sie gleich lesen werden, heißt *Unser Ausland*. Stellen Sie Vermutungen über den Inhalt an.
2. Lesen Sie den Text und markieren Sie die Schlüsselwörter in jedem Absatz.

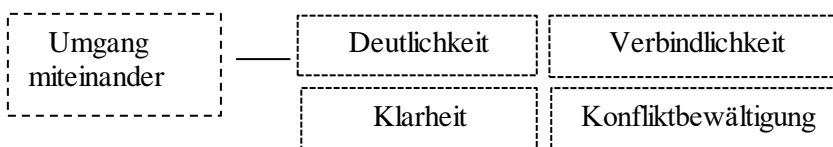
UNSER AUSLAND

Was ausländischen Mitbürgern hierzulande auffällt - Aboubacer Souare 36 Jahre, Soziologe aus Guinea, lebt seit fünf Jahren in Deutschland.

In Deutschland ist der Umgang miteinander von Deutlichkeit und Klarheit geprägt. Das erleichtert die Orientierung. Ja heißt ja, nein heißt nein – man weiß immer, was Sache ist. Das empfinde ich als angenehmer als vage, höfliche Worte, auch wenn die Direktheit manchmal verletzend sein kann.

Die Vorteile deutscher Verbindlichkeit habe ich zum Beispiel im Rahmen von Möbelkäufen aus zweiter Hand kennen gelernt <...>.

3. Woraus kommt die Hauptfigur dieses Textes? Was macht sie in Deutschland?
4. Untersuchen Sie bitte, welche Informationen mit den Schlüsselwörtern verknüpft sind.



Arbeiten Sie zu zweit. Finden Sie im Text die Erklärungen für diese Schlüsselwörter.

5. Beantworten Sie die folgenden Fragen zu den Details der deutschen kommunikativen Kulturstandards:
 - a) Was versteht man unter dem Begriff *kommunikative Kulturstandards*?
 - b) Warum halten die Deutschen *Deutlichkeit* und *Klarheit* für wichtig?
 - c) Was ist mit *Verbindlichkeit* gemeint?
 Suchen Sie die zusätzliche Information im Internet.
6. Welche drei Verhaltensweisen von Deutschen und Afrikanern vergleicht der Autor explizit? Welche Unterschiede stellt er fest und wie könnte man das erklären?
7. Wie handeln die Menschen in Ihrer Kultur in ähnlichen Situationen? Vervollständigen Sie die Tabelle passend zum Text. Fügen Sie dabei die Information über Ihre Kultur.

Aspekt	Deutschland	Guinea	Russland
Umgang miteinander			

8. Informieren Sie ihre Mitsudent:innen über die kommunikativen Kulturstandards ihrer Kultur. Folgende Redewendungen helfen Sie bei der Erklärung Ihrer Einstellungen.

Ich komme aus Russland. Meine Mutterkultur ist ... Für meine Kultur ist es typisch Wir umgehen miteinander in folgender Weise: ...

Ich glaube, das ..., ... Ich würde sagen, ...

Zu meiner Behauptung füge ich ein Beispiel hinzu: ...

Информационно-рефлексивные задания ориентированы на оценивание диалогового / не-диалогового потенциала культуросообразных информем и формулирование оценочных суждений о возможности диалогового согласования взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира на основе нравственно-ценностных норм взаимодействия культурно-языковых пространств:

- оценка возможности диалогового согласования ценностного содержания концептуальных картин мира родной и взаимодействующей культуры;
- соотнесение концептуальных пространств родной культуры и культуры инофона с собственным опытом;
- описание, комментирование, объяснение индивидуальной оценки с приведением примеров, фактов, аргументации;
- определение межкультурных затруднений во взаимодействии родной и иной культуры и предложение познавательных шагов к их преодолению;
- оценка риска возникновения межкультурных затруднений в случае индивидуального предложения по согласованию взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира;
- оценка объективности и сбалансированности культуросообразной информации, представленной во фрагменте межкультурного дискурса о родной и взаимодействующей культуре.

Пример 3. Тема: Analyse und Interpretation eines lyrischen Textes: das Gedicht „Mondnacht“

MONDNACHT

Es war, als hätt der Himmel
Die Erde still geküsst,
Dass sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müsst.

Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,
Es rauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

*Joseph Karl Benedikt Freiherr von
Eichendorff (1788-1857)*

Vorwissen

1. Suchen Sie im Internet Information über die kulturgeschichtliche Epoche der Romantik und ihre Hintergründe.
2. Finden Sie den Einfluss der Romantik im angegebenen Gedicht.

Dekodieren

KERNFRAGE: *Wie kann man die erste Deutungshypothese formulieren?*

GRUNDINFORMATION

Bei der Analyse ist es sehr wichtig die ersten, spontanen Eindrücke festzuhalten. Warum? – Es hilft bei der Bestimmung des Kerns der Gedichtsaussage: konkreten Themas, versteckten Problems und der Hauptidee des Werkes. Und vergessen Sie nicht die Überschrift!

ZUSÄTZLICH

Jedes lyrische Werk kann ganz verschiedene Assoziationen beim Lesen hervorrufen. Hier sind verschiedene Stilrichtungen und Wirkungen als Beispiel angegeben. Benutzen Sie diese Information beim Dekodieren eines Gedichtes.

Wirkung

<i>Emotional</i>	<i>kognitiv</i>	<i>Praktisch</i>	<i>unterhaltend</i>
Ergriffenheit	Einsicht	Betroffenheit	Entspannung
Tiefe	Klarheit	Schärfe	Leichtigkeit

Stilrichtung

<i>empathisch</i>	<i>neutral</i>	<i>distanziert</i>	<i>heiter</i>
lyrisch	sachlich	kritisch	spielerisch

emphatisch	trocken	spöttisch	witzig
pathetisch	reflektierend	ironisch	komisch
enthusiastisch	didaktisch	sarkastisch	absurd

AUFGABEN

1. Lesen Sie das Gedicht vor. Welchen spontanen Eindruck haben Sie?
2. Welche Bilder und Assoziationen sind beim Lesen entstanden? Welcher Vers / welche Strophe ist Ihnen besonders aufgefallen? Warum?
3. Sind Stimmungen zu erkennen? (traurig, fröhlich, ängstlich, zuversichtlich, erleichtert, begeistert etc.) Oder: welche Stimmungen dominieren hier?
4. Schreiben Sie Ihre ersten Eindrücke und Deutungshypothesen nach der Lektüre des Gedichts «Mondnacht» auf:

Muster: Die tiefste Sehnsucht nach Harmonie wird in diesem Gedicht deutlich.

Es herrscht eine ... Stimmung.

Es geht um

Der Titel bedeutet

Die erste Deutungshypothese besteht darin, dass

Interpretieren

KERNFRAGE: *Wie kann man die Schlüsselwörter mit dem kulturellbezogenen Wertsinn verknüpfen?*

AUFGABEN

5. Wie sind das Wortfeld dieses Gedichtes und der Einfluss der Romantik verbunden. Fangen Sie so an:

Der Einfluss der Romantik sind verschiedene Naturbilder und Seelenzustände. Bei manchen Romantikern symbolisiert die Natur die verlorene harmonische Welt. Das zentrale Gefühl der romantischen Lyrik ist die Sehnsucht nach den Unerreichbaren.

Im Gedicht «Mondnacht»

Das verwendete Motiv des Gedichtes ist

6. Wie wurden innere Gefühle vom lyrischen Ich in der 3. Strophe beschrieben? Wohin strebt seine Seele? Welche Rolle spielen dabei Konjunktionen *und / als*?

KULTURFORSCHUNG

KERNFRAGE : *Wie kann man die Kultur einschätzen?*

AUFGABEN

7. Was ist der kulturelle und wertvolle Sinn des Gedichts „Mondnacht“?
8. Wie sind das Wortfeld dieses Gedichtes und der Einfluss der deutschen Kultur verbunden. Finden Sie die entsprechenden Phraseologismen mit dem Begriff „die Seele“ in der deutschen Sprache. Die zusätzliche Information finden Sie im Internet (<https://www.youtube.com/watch?v=us4CzbPowgA>). Fangen Sie so an:

Der Einfluss der deutschen Kultur ist das Konzept „Seele“. Das ist mit dem Begriff „das Herz“ verbunden. Das zentrale Gefühl der deutschen Kultur ist die Sehnsucht nach dem ruhigem, heim-orientiertem, ordnungsvollem Leben eines Menschen. Das kann ich mit den folgenden Beispielen begründen: ...

Mir ist das Konzept „die Seele“ sehr nah / fremd. In meiner Kultur gibt es folgende Redewendungen mit diesem Wort: „.....“.

9. Ist es möglich, neben der nationalspezifischen Bedeutung des Begriffs „die Seele“ den universellen Wertsinn zu unterscheiden? Begründen Sie Ihre Meinung.

Информационно-конструирующие задания сфокусированы на формирование студентами смыслового комплекса диалоговых отношений между взаимодействующими культурно-языковыми пространствами, включающие основные идеи диалогового понимания между ними и способы их аргументации:

- определение ведущей идеи диалогового согласования концептуальных картин мира родной и взаимодействующей культур;
- описание концептуальных пространств родной и иной культуры на основе синтеза выделенной и осмысленной культуросообразной информации;
- объяснение явлений родной и иной культуры, с уточнением имплицитно содержащихся в них ценностей, служащих основой диалогово–конструирующих суждений или предубеждений;
- объяснение явлений родной культуры и соотнесение их с явлениями культуры инфона;
- обобщение осмысленной культуросообразной информации в смысловом комплексе «диалоговое понимание» и привлечение дополнительной информации в случае необходимости для разьяснения индивидуальной диалоговой позиции;
- установление связи между родной культурой и культурой инфона на основе фактической и смысловой культуросообразной информации, репрезентирующей родную культурно–концептуальную картину мира (отбор и структурирование культуросообразных инфорем родной культурно–концептуальной картины мира);
- объяснение ценностей, убеждений, позиций и моделей поведения взаимодействующих культурно–концептуальных пространств и дополнение культуросообразной информации: приведение примеров, подробностей, иллюстраций к смысловому комплексу «диалоговое понимание»;
- корректировка индивидуального понимания концептуальной картины мира родной и взаимодействующей культуры для предотвращения случаев межкультурных затруднений.

Пример 4. Тема: Kulturbrille.

GRUNDINFORMATION

Es ist eine universale menschliche Eigenschaft: wir treffen Leute der anderen Kultur in unserer Umgebung, und wir finden sie etwas seltsam. Sie gehen und sprechen anders als wir, sie kleiden sich anders, und sie essen ganz ungewöhnliche Gerichte. In der Regel schätzen wir „Fremde“ laut unserer Kultur ein – so hat jedes Volk seine eigene Kulturbrille. Zugleich glauben wir, unsere Sprache, unsere Verhaltens- und Lebensweise ist natürlich, universal und richtig. Dabei vergessen wir gewiss, dass die Leute anderer Kultur über uns auch auf folgende Weise urteilen: für sie sind wir auch seltsam!

1. Wenn Sie einem Menschen begegnen, der eine andere Kultur vertritt, kann er Ihnen fremd vorkommen. Könnten Sie sagen, warum?
2. Lesen Sie die untenangeführten Behauptungen. Sind Sie mit diesen einverstanden, was meinen Sie dazu? Besprechen Sie das im Plenum.

Die Deutschen sind sehr stolz auf ihr Land.

Andere Länder werden von den Deutschen an ihrer Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung gemessen.

Das Leben in Deutschland ist sehr organisiert.

Die Deutschen sind diszipliniert und hektisch.

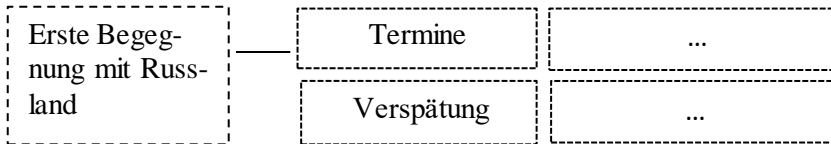
Viele Deutsche sind Streber: langweilig und zielstrebig.

Könnten Sie noch etwas hinzufügen.

3. Lesen Sie bitte, was Uta Hansen, eine deutsche Studentin der Russistik und Germanistik aus Bamberg, über ihre Erfahrungen nach dem Russlandsaufenthalt erzählt. Markieren Sie die Schlüsselwörter in jedem Absatz.

Meine erste Begegnung mit Russland hatte ich, als ich ein Semester lang an der Uni Kasan studiere. An vieles musste ich mich erst gewöhnen: dass Termine und Stundenpläne nicht so ernst zu nehmen sind und man sich oft verspätet, dass der Umgangston härter ist und man sich auch in den Familien öfter anschreit. ...

4. Untersuchen Sie bitte, welche Informationen mit den Schlüsselwörtern verknüpft sind.



Arbeiten Sie zu zweit. Finden Sie im Text die Erklärungen für diese Schlüsselwörter.

5. Welche von Utas Meinungen sind auf die deutsche Kulturwahrnehmung zurückzuführen?
 6. Welche von Utas Meinungen finden Sie positiv / negativ betr. der russischen Kultur?

<i>positiv</i>	<i>negativ</i>

7. Wissen Sie, wie Ihre eigene Kultur von den anderen Kulturen empfunden wird? Sammeln Sie die Information darüber. Gebrauchen Sie dabei folgende Redemittel:

*Viele halten Deutsche für ...
 Von Russen sagt man, dass sie ...
 Udmurten gelten als ...*

8. Machen (schreiben) Sie einen kurzen Bericht zum Thema: „Wie ich Deutschland durch meine Kulturbrille sehe und wie sieht man meine Kultur“. Verwenden Sie dabei einige der angegebenen Redewendungen.

<i>Die deutsche Kultur</i>	<i>Meine Kultur</i>
<i>Bei uns sagt man, dass ... Ich habe oft gelesen ... Deutsche gelten als .. Folgende Situationen machten mir deutlich, dass viele Deutsche</i>	

9. Besprechen Sie ihre Berichte in den Kleingruppen. Formulieren Sie dann die kulturbezogenen Wahrnehmungsregel.

*Wenn man einen Menschen der anderen Kultur trifft, so muss man beachten, dass...
 Die Vertreter anderer Kultur könnten meine Kultur in folgender Weise finden
 Die Vertreter meiner Kultur könnten die deutsche Kultur folgender Weise wahrnehmen*

...

Информационно-медиативные задания направлены на предоставление диалогово-конструирующего информационного комплекса в устном и письменном виде участникам межкультурного взаимодействия, основных идей конструирования диалоговых отношений и их аргументация:

- формулирование диалоговой идеи, замысла диалогового согласования, структурирование сообщения и его логики при составлении презентации диалогового понимания;
- описание общих точек соприкосновения и возможных сложностей взаимодействия родной и взаимодействующей культуры с приведением примеров и аргументации представленной позиции;
- описание или объяснение логики допустимого диалогового понимания и возможных диалоговых отношений между родной и взаимодействующей культурой на основе уточнения, детализации, иллюстрации способов диалогового взаимодействия между родной культурой и культурой инофона;
- представление дополнительной информации для прояснения индивидуальной позиции по отношению к родной и другой культурам, по отношению к межкультурному диалогу / недиалогу между ними;
- формулирование аргументов / контраргументов, объяснение индивидуальной интерпретации способов диалогового согласования концептуальных пространств родной и взаимодействующей культуры;
- формулирование вопросов к участникам межкультурного взаимодействия с целью их понимания фрагмента межкультурного дискурса;
- формулирование выводов и обобщение результатов информационно-стратегической деятельности, направленной на достижение диалогового понимания между родной и взаимодействующей культурами.

Пример 5. Тема: Kultur und Brauchtum: Heirat.

1. Sammeln Sie ein thematisches Wortfeld zum Thema „Heirat“
Die Personen: die Braut, ...
Die Kleidung: ...
Essen/Trinken ...
2. Lesen Sie zwei Texte „Verlobung und Hochzeit“ und „Die Hochzeit in Udmurtien“. Ergänzen Sie Ihre Wortliste durch entsprechende Vokabeln aus diesen Texten.

3. Markieren Sie die Information über den Verlauf der Hochzeit in Deutschland / in Udmurtien. (Stichwörter). Suchen Sie zusätzliche Information über die die Hochzeit in Ihrer Kultur.

Deutsche Hochzeit	Udmurtische Hochzeit	Meine Kultur
-------------------	----------------------	--------------

4. Lesen Sie folgende Aussagen vor. Bestimmen Sie, welcher Kultur sie gehören. Besprechen Sie das im Plenum.
 - a) *Bei alten ... sah man sorgfältig darauf, ...*
 - b) *In früheren Zeiten, nachdem die junge Frau (nach Hause) gebracht hatte, ...*
 - c) *Ehemals brachten die eingeladenen Gäste nicht nur Geschenke, sondern ...*
5. Vergleichen Sie die Hochzeitszeremonie in vorgestellten Kulturen. Was gibt es Gemeinsames (Universales) / Unterschiedliches (Eigenartiges). Besprechen Sie die Ergebnisse im Plenum.

Hochzeit	
Universales	Eigenartiges
...	...

6. Haben Sie einmal an dieser Zeremonie teilgenommen? Erzählen Sie kurz über Ihre Erfahrungen Ihrem Partner / Ihrer Partnerin.
7. Sammeln Sie alle möglichen Fragen, die Sie dem Vertreter der anderen Kultur zum Thema „Heirat“ stellen würden. Erstellen Sie einen Interviewplan. Diese Frageliste hilft Ihnen dabei.

Wie würden Sie einen Fremden die Hochzeit in Deutschland, in Udmurtien, In Russland, ... beschreiben.

Welche Traditionen sind mit diesem Lebensereignis verbunden?

Woran erkennen Sie, ob es eine deutsche / udmurtische / russische Hochzeit?

Welche Verhaltenstipps könnten Sie geben?

8. Teilen Sie sich in zwei Gruppen ein. Inszenieren Sie ein Interview: finden Sie einen Vertreter der beliebigen Kultur und führen Sie ein Interview. Machen Sie zusammen eine Liste „Verhaltenstipps während der Hochzeitzeremonie“. Besprechen Sie die Ergebnisse im Plenum.

Далее приведена обобщенная характеристика используемых заданий с целью формирования ИСГ_{МД} студентов по направлению подготовки «Лингвистика» и «Филология», в частности на занятиях по практическому курсу немецкого языка с помощью учебно-методического пособия «Мир без границ» (см. табл. 3.2.10, с. 486-487).

Таблица 3.2.10

Характеристика заданий по формированию ИСГ_{МД}

Вид	Тип информационного процесса	Виды заданий	Формулировка заданий
Информационно-поисковые	Фиксация культуросообразной информации ⁸⁴	<p>Осуществление отбора релевантной КИ как основы дальнейшего понимания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - заполнение таблиц; - создание карт памяти; - исключение неважной информации; - составление ассоциогр/грамм/графиков и др. 	<p>Сформулируйте гипотезу по заявленной теме фрагмента межкультурного дискурса? Спрогнозируйте культуросообразный аспект заявленной темы? Определите культуросообразные информационные блоки по заявленной теме? Что Вы знаете по заявленной теме? Что Вы знаете по заявленной культуросообразной теме?</p> <p>Предположите смысловое содержание культуросообразной темы? Определите культуросообразную проблему? Определите место, время и действующих лиц фрагмента межкультурного дискурса?</p> <p>Выскажите предположение об эквивалентах родной культуры, соотносящихся с темой / проблемой фрагмента межкультурного дискурса?</p>

⁸⁴ Далее по тексту таблицы вводится сокращение «КИ», выражающее понятие «культуросообразная информация»

Информационно-познавательные	Декодирование КИ: формализация, фильтрация, сортировка, обобщение КИ	Выделение ключевой КИ (ключевые слова и денотаты); Исключение неважной информации, компрессия КИ, выделение ключевых слов и предложений, стандартных выражений, обобщенных понятий, связанных с культурой; Сравнение и сопоставление, классификация, систематизация, уточнение КИ; Интерпретация КИ: - деление на смысловые комплексы; - сокращение содержания (составление или заполнение таблиц, краткая память, исключение неважной информации); - визуализация содержания (графики, рисунки, схемы); - сопровождающий перевод, перифразы, комментарии, цитаты, аннотации; - поиск дополнительной информации и др.	Выделите ключевые слова и предложения, соотносящиеся с культуросообразной темой. Какая связь существует между выделенными ключевыми словами и ценностями культуры-репрезентанта? Какую проблему межкультурного взаимодействия можно выделить? Как ключевые слова связаны с ценностями представленной культуры? Уточните основную культуросообразную тему фрагмента? Представьте кратко содержание КИ. Определите цель межкультурного взаимодействия? Определите позицию действующих лиц фрагмента по отношению к другой культуре? По каким параметрам можно сравнить представленную и родную культуру? Какие ключевые идеи важные для достижения межкультурного диалога, какие нет? Прокомментируйте выделенные ключевые слова или предложения, связанных с культуросообразной темой. Дополните КИ. определите цели, направленности изложения. Сформулируйте результаты межкультурного взаимодействия и др.
Информационно-рефлексивные	Оценка КИ	Установление ценности КИ и ее критическая оценка:	Какие основные ценности культуры-репрезентанта отражены в данном фрагменте? Определите культуросообразную ценность данного фрагмента. Как содержание КИ может повлиять на межкультурное взаимодействие? Выскажите собственное мнение по теме межкультурного взаимодействия. Сравните различные способы восприятия предмета межкультурного взаимодействия представителями родной и иной культур.
Информационно-конструирующие	Кодирование КИ	Трансформация КИ в информационные комплексы диалогового понимания: - расширение КИ: дополнение; - визуализация содержания (графики, рисунки, схемы); - сопровождающий перевод, перифразы, комментарии, цитаты, аннотации;	Как специфическое может повлиять на процесс межкультурного взаимодействия? Какой универсальный культуросообразный смысл имеет выделенная КИ? Какие результаты взаимодействия родной и иной культуры можно определить? Как ценности родной культуры соотносятся с ценностями культуры инофона? Какие проблемы могут возникнуть в ходе взаимодействия родной и иной культуры в контексте обозначенной темы? Сравните возможные решения ситуаций межкультурного непонимания. Какие возможные решения Вы можете предложить? Дополните свои рассуждения примерами. Смоделируйте возможные проблемы межкультурного взаимодействия и способы их решения.
Информационно-медиа-тивные	Распространение КИ	Презентация смысловых решений диалогового понимания между родной культурой и культурой инофона	Представьте вербально (устно / письменно) результаты взаимодействия родной культуры и культуры инофона

Представленные задания соотносятся с компонентами ИСГ_{мд}, отражая логику достижения личностью диалогового понимания и конструирования диалогических отношений между представителями родной и иной культуры. Данные задания соответствуют ряду требований и условий их реализации, обусловленных спецификой информационно-стратегической деятельности личности в ситуации межкультурного взаимодействия:

1) задания реализуют современные идеи дидактики межкультурного языкового образования: поликультурность и многоязычность (поликодовость познавательного пространства и многоязычный поиск информации), нарративность (информационно-стратегическая деятельность проходит в пространстве культуросообразного текста или коммуникативной ситуа-

ции), межкультурная социализация (понимание другого происходит через понимание себя, своих культурных особенностей, самореализация и развитие индивидуальных когнитивно-нравственных ресурсов через выработку самостоятельных способов решения проблемы достижения диалогового понимания), интегративность (связь содержания заданий с различными дисциплинами, обусловленная интегративностью межкультурного знания);

2) направленность заданий на познание различных видов культуросообразной информативности фрагмента межкультурного дискурса: культурно-языковой (обусловленность языковых явлений культурно-концептуальной картиной мира), страноведческой (фактическая информация об истории, географии, политико-экономических факторах развития культурного сообщества), социолингвистической (информация о национально-специфических моделях вербального и невербального поведения, различных стереотипах и др.), этнокультурной (информация о традициях, обычаях, ритуалах, национально-культурных особенностях организации культурного опыта и его передачи);

3) задания предполагают специфическое структурирование культуросообразной аутентичной информации, позволяя использовать ее в учебной ситуации межкультурного взаимодействия как источник интеллектуального, нравственного и коммуникативного развития личности студента (развитие умственного, нравственного и коммуникативного опыта деятельности в выработке индивидуального смыслового решения «диалоговое понимание» и его представление участникам межкультурного взаимодействия);

4) задания имеют дополнительную функциональную лингводидактическую нагрузку, поскольку направляют личность на развитие дополнительных информационно-интеллектуальных ресурсов в плане выработки умений справляться с большими объемами информации, выявления искажений культуросообразной информации, манипулятивные стратегии и ложных стереотипов о родной или иной культуре, формирования познавательного опыта деятельности в полимодальных информационных потоках поликультурного многоязычного мира, где используются различные способы кодировки информации, в том числе культуросообразной: символы, знаки, цифры, графики, изображения и др.;

5) задания носят предметно-проблемный характер и структурированы сообразно решению познавательной проблемы культуросообразного характера (познавательная потребность в исследовании «области» неизвестного при решении проблемы диалогового понимания – информационно-стратегическая деятельность – результат информационно-стратегической деятельности в виде нового межкультурного диалогового знания и личностных «приращений» качеств ИСГмд);

6) лингводидактический план реализации заданий связан с комплексной реализацией рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (аудирование, информативное чтение, говорение и письмо) на основе фрагмента межкультурного дискурса, представленного культуросообразным текстом или коммуникативной ситуацией межкультурного взаимодействия: быстрое понимание культуросообразной информации, редукция или расширение;

7) при реализации заданий необходимо учитывать их гибкость и открытость использования, поскольку строгое соблюдение всего алгоритма достижения диалогового понимания может привести к потере у студентов мотивации, вовлеченности, возникновению чувства монотонности в ходе информационно-стратегической деятельности, что позволяет рассматривать смысловое культуросообразное содержание фрагмента межкультурного дискурса как основу информационно-стратегической деятельности студентов при соблюдении этапов декодирования смысловой культуросообразной информации.

Образец анкеты

Анкета. Диагностическая анкета

ФИО студента

Группа

Дата заполнения

Цель предлагаемой вводной диагностирующей анкеты – установление (самооценка) уровня владения компонентами информационно-стратегической готовности личности к межкультурному взаимодействию.

Инструкция к применению: заполните предлагаемую диагностирующую анкету.

1. Как Вы можете оценить индивидуальную степень владения стратегиями поиска культуросообразной информации.

№	1.1. Родная культура	Очень хорошо	Хорошо	Неплохо	Плохо
1.1.1.	Я стараюсь получить как можно больше информации о <u>родной культуре</u> в разнообразных темах повседневной жизни (семья, школа, спорт, музыка, кино, СМИ, хобби, свободное время, праздники, фестивали, традиции)				
1.1.2.	Умею находить культуросообразную информацию о родной культуре в учебной и художественной литературе, в Интернете				
1.1.3.	Умею выделять культуросообразные аспекты в потоке информации о родной культуре				
	1.2. Культура страны изучаемого языка	Очень хорошо	Хорошо	Неплохо	Плохо
1.2.1.	Я стараюсь получить как можно больше информации об <u>иной культуре</u> в разнообразных темах повседневной жизни (семья, школа, спорт, музыка, кино, СМИ, хобби, свободное время, праздники, фестивали, традиции)				
1.2.2.	Умею находить культуросообразную информацию об изучаемой культуре в учебной и художественной литературе, в Интернете				
1.2.3.	Умею выделять культуросообразные аспекты в потоке информации об изучаемой культуре				

2. Как Вы можете оценить уровень владения стратегиями анализа и интерпретации культуросообразной информации.

№	2.1. Родная культура	Очень хорошо	Хорошо	Неплохо	Плохо
2.1.1.	Я могу выделить культуросообразные признаки информации, связанные с культурно-концептуальной картиной мира <u>родного лингвосоциума</u>				
2.1.2.	Могу сравнить родную культуру с иной культурой и сделать определенные выводы об их сходствах и различиях				
2.1.3.	Могу использовать известную мне информа-				

	цию о концептуальных категориях родной культуры, чтобы объяснить их представителю другой культуры				
	2.2. Культура страны изучаемого языка	Очень хорошо	Хорошо	Неплохо	Плохо
2.2.1.	Я могу выделить культуросообразные признаки информации, связанные с культурно-концептуальной картиной мира <u>иного лингвосоциума</u>				
2.2.2.	Могу сравнить иную культуру с родной культурой и сделать определенные выводы об их сходствах и различиях				
2.2.3.	Могу использовать известную информацию о родной или иной культуре, чтобы корректировать то, что я говорю и делаю				

3. Как Вы можете оценить уровень владения стратегиями диалоговой конвенциональности представителей родной культуры и культуры изучаемого языка.

№	3. 1. Родная культура	Очень хорошо	Хорошо	Неплохо	Плохо
3.1.1.	Я чувствителен к проявлению регистров родной культуры в культуросообразной информации и могу оценить ее диалоговый потенциал				
3.1.2.	Объясняю правила поведения, принятые в родной культуре при встречах с представителями иной культуры, формулирую отношение родной культуры к иной культуре				
3.1.3.	Описываю последствия поведения представителей родной культуры в ситуации взаимодействия с иной культурой, оцениваю этические последствия различий родной и иной культуры				
	3.2. Культура страны изучаемого языка	Очень хорошо	Хорошо	Неплохо	Плохо
3.2.1.	Я чувствителен к проявлению регистров иной культуры в культуросообразной информации и могу оценить ее диалоговый потенциал				
3.2.2.	Объясняю правила поведения, принятые в иной культуре, формулирую отношение иной культуры к родной				
3.2.3.	Описываю последствия поведения представителей иной культуры в ситуации взаимодействия с родной культурой, оцениваю этические последствия различий иной культуры с родной культурой				

4. Как Вы можете оценить уровень владения различными позициями в ходе межкультурного взаимодействия (наблюдение, исследование, медиация).

№	4. Межкультурное взаимодействие	<i>Очень хорошо</i>	<i>Хорошо</i>	<i>Неплохо</i>	<i>Плохо</i>
4.1.	Использую различные алгоритмы поиска культуросообразной информации с целью объяснения смысла и нюансов диалогового понимания между родной и иной культурами				
4.2.	Если у меня планируется встреча с представителем иной культуры, то могу представить и разъяснить, какие культурные различия, межкультурные затруднения могут возникнуть в процессе межкультурного взаимодействия				
4.3.	Могу найти компромисс между родной и иной культурой и объяснить культурно-концептуальные категории родной и иной культуры, передавая оценочные аспекты и нюансы различия между ними, а также последствия диалогового согласования поведения представителей родной и другой культуры				

Спасибо!

*Методики оценивания компонентов ИСГ_{МД}
Тестирование для оценивания
мотивационного компонента ИСГ_{МД}*

Тест 1 «Поиск и определение культуросообразной информации»

Цель: выявление умений нахождения культуросообразной информации в художественном тексте.

Инструкция: Вам предлагается отрывок из повести И.С. Тургенева «Ася». Прочитайте текст и выполните два задания (You are invited to an excerpt from the story of I.S. Turgenev "Asya". Read the text and do two tasks).

Задание 1. Найдите в тексте культуросообразную информацию, связанную с русской и немецкой культурой (Find in the text culturally relevant information related to Russian and German culture);

Задание 2. Найдите в тексте информацию, характеризующую русскую или немецкую систему ценностных координат (Find in the text information that characterizes the Russian or German system of value coordinates).

*Иван Сергеевич Тургенев
АСЯ*

И

Мне было тогда лет двадцать пять, – начал Н. Н., – дела давно минувших дней, как видите. Я только что вырвался на волю и уехал за границу, не для того, чтобы «окончить мое воспитание», как говорилось тогда, а просто мне захотелось посмотреть на мир божий. Я был здоров, молод, весел, деньги у меня не переводились, заботы еще не успели завестись – я жил без оглядки, делал что хотел, процветал, одним словом. Мне тогда и в голову не приходило, что человек не растение и процветать ему долго нельзя. Молодость ест пряники золоченые, да и думает, что это-то и есть хлеб насущный; а придет время – и хлебца напросишься. Но толковать об этом не для чего.

Я путешествовал без всякой цели, без плана; останавливался везде, где мне нравилось, и отправлялся тотчас далее, как только чувствовал желание видеть новые лица – именно лица. Меня занимали исключительно одни люди; я ненавидел любопытные памятники, замечательные собрания, один вид лон-лакея возбуждал во мне ощущение тоски и злобы; я чуть с ума не сошел в дрезденском «Грюне Гевёлбе». Природа действовала на меня чрезвычайно, но я не любил так называемых ее красот, необыкновенных гор, утесов, водопадов; я не любил, чтобы она навязывалась мне, чтобы она мне мешала. Зато лица, живые, человеческие лица – речи людей, их движения, смех – вот без чего я обойтись не мог. В толпе мне было всегда особенно легко и отрадно; мне было весело идти, куда шли другие, кричать, когда другие кричали, и в то же время я любил смотреть, как эти другие кричат. Меня забавляло наблюдать людей..., да я даже не наблюдал их – я их рассматривал с каким-то радостным и ненасытным любопытством. Но я опять сбиваюсь в сторону.

Итак, лет двадцать тому назад я проживал в немецком небольшом городке З., на левом берегу Рейна. Я искал уединения: я только что был поражен в сердце одной молодой вдовой, с которой познакомился на водах. Она была очень хороша собой и умна, кокетничала со всеми – и со мною, грешным, – сперва даже поощряла меня, а потом жестоко меня уязвила, пожертвовав мною одному краснощекому баварскому лейтенанту. Признаться сказать, рана моего сердца не очень была глубока; но я почел долгом предаться на некоторое время печали и одиночеству – чем молодость не тешится! – и поселился в З. <...>.

Обработка результатов:

Задание 1.

3 балла	Студент самостоятельно без дополнительных вопросов находит 8-10 единиц культуросообразной информации, относящихся к русской и немецкой культурам
2 балла	Студент находит 5-7 единиц культуросообразной информации, относящихся к русской и немецкой культурам
1 балл	Студент находит с помощью наводящих вопросов 2-4 единицы культуросообразной информации, относящихся к русской и немецкой культурам
0 баллов	Студент не находит единиц культуросообразной информации, относящихся к русской и немецкой культурам

Задание 2.

3 балла	Студент самостоятельно без дополнительных вопросов находит 4 и выше объекта культуросообразной информации, относящихся к русской или немецкой системе ценностных координат
2 балла	Студент находит от 2 до 3 объектов культуросообразной информации, относящихся к русской или немецкой системе ценностных координат
1 балл	Студент находит с помощью наводящих вопросов от 1 до 2 объектов культуросообразной информации, относящихся к русской или немецкой системе ценностных координат
0 баллов	Студент не находит объекты культуросообразной информации, относящихся к русской или немецкой системе ценностных координат

Итоговые баллы.

Количество правильных ответов	Уровень	Баллы
От 5 до 6	Продвинутый	3
От 3 до 4	Базовый	2
От 1 до 2	Пороговый	1
0	Низкий	0

*Методики оценивания когнитивного компонента ИСГ_{МД}**Тест 2 «Сложные аналогии понятий межкультурного взаимодействия»*

Методика разработана на основе модификации методики диагностики способностей к обобщению и классификации А. Карелина. Цель представленной методики – исследование умений обобщения и классификации ключевых культуросообразных понятий, связанных с межкультурным диалогом.

Инструкция: Вам предлагается на бланке 15 пар слов, отношения между которыми построены на абстрактных связях, на этом же бланке в квадрате ШИФР расположены 3 пары слов с соответствующими цифрами от 1 до 3. После того, как обучающийся определит отношения между словами в паре, ему необходимо найти аналогичную пару слов в квадрате ШИФР и обвести кружком соответствующую цифру. Время выполнения 2 минуты. Оценка производится по количеству правильных ответов.

ШИФР

1. «Ценность – Культура»
2. «Модель поведения – Коммуникация»
3. «Понимание – Диалог»

1. Состязательность – сотрудничество	1 2 3
2. Индивидуализма – коллективизм	1 2 3
3. Ритуал – неопределенность	1 2 3
4. Стереотип – творчество	1 2 3
5. Конкретность – диффузность	1 2 3
6. Прошлое – будущее	1 2 3
7. Взаимопомощь – противодействие	1 2 3
8. Планирование – спонтанность	1 2 3
9. Анализ – системность	1 2 3
10. Логичность – непостоянство	1 2 3

11. Доброжелательность – грубость	1 2 3
12. Равноправие – статус	1 2 3
13. Определенность – неопределенность	1 2 3
14. Однозадачность – многозадачность	1 2 3
15. Общность – разрозненность	1 2 3

КЛЮЧ

1. Состязательность – сотрудничество	1 2 3
2 Индивидуализма – коллективизм	1 2 3
3 Ритуал – неопределенность	1 2 3
4 Стереотип – творчество	1 2 3
5 Конкретность – диффузность	1 2 3
6 Прошлое – будущее	1 2 3
7 Взаимопомощь – противодействие	1 2 3
8 Планирование – спонтанность	1 2 3
9 Анализ – системность	1 2 3
10 Логичность – непостоянство	1 2 3
11 Доброжелательность – грубость	1 2 3
12 Равноправие – статус	1 2 3
13 Определенность – неопределенность	1 2 3
14 Однозадачность – многозадачность	1 2 3
15 Общность – разрозненность	1 2 3

Обработка результатов.

Количество правильных ответов	Уровень	Баллы
11-15	Продвинутый	3
6-10	Базовый	2
2-5	Пороговый	1
0-1	Низкий	0

Тест 3 «Выявление существенных культуросообразных признаков информации»

Методика разработана на основе модификации методики диагностики способностей к анализу, обобщению и классификации А. Карелина. Цель представленной методики – исследование умений анализа, обобщения и классификации культуросообразных понятий, связанных с ключевыми понятиями межкультурного диалога.

Инструкция: Вам предлагается бланк с 7 парами слов. В каждом ряду стоит одно ключевое понятие (культура) и далее 5 слов в столбце справа. Все слова имеют какое-либо отношение к классификации культур. Вам необходимо подчеркнуть не менее 2 ключевых слов, характеризующих представленную в строке культуру.

1.	<i>Удмуртская культура</i>	Коллективизм, наивность, доброта, скромность, независимость
2.	<i>Татарская культура</i>	Трудолюбие, порядок, дисциплинированность, патриотизм, эмоциональность
3.	<i>Русская культура</i>	Открытость, коллективизм, уравновешенность, наивность, полихронность
4.	<i>Немецкая культура</i>	Индивидуализм, дисциплинированность, уравновешенность, скромность, юмор
5.	<i>Французская культура</i>	Наивность, монохромность, индивидуализм, взаимопомощь, скромность
6.	<i>Английская культура</i>	Бережливость, целеустремленность, коллективизм, консерватизм, монохронность
7.	<i>Испанская культура</i>	Коллективизм, жизнерадостность, консерватизм, открытость, полихронность

КЛЮЧ

1.	<i>Удмуртская культура</i>	Коллективизм , наивность, доброта, скромность , независимость
2.	<i>Татарская культура</i>	Приверженность к традициям , порядок, дисциплинированность , патриотизм, эмоциональность
3.	<i>Русская культура</i>	Открытость, коллективизм , уравновешенность, наивность, полихронность
4.	<i>Немецкая культура</i>	Индивидуализм , дисциплинированность , уравновешенность, скромность, юмор
5.	<i>Французская культура</i>	Наивность, монохронность, индивидуализм , взаимопомощь , скромность
6.	<i>Английская культура</i>	Бережливость , целеустремленность, коллективизм, консерватизм, монохронность
7.	<i>Испанская культура</i>	Коллективизм, жизнерадостность, консерватизм , открытость, полихронность

Обработка результатов.

<i>Количество правильных ответов</i>	<i>Уровень</i>	<i>Баллы</i>
11-14	Продвинутый	3
6-10	Базовый	2
2-5	Пороговый	1
0-1	Низкий	0

*Методика 2.3 для оценивания когнитивного компонента ИСГ_{мд}
«Определение стратегии смыслового анализа и интерпретации
культуросообразной информации»*

Цель: определить стратегии целостного представления диалогового смысла культуросообразной информации.

Описание методики: студентам предлагается несколько близких по содержанию культуросообразных тем (национальные гербы и флаги) из соответствующих информационных источников, из которых им необходимо: а) проанализировать и обобщить культурно-специфическую информацию, связанную с представленной культурой; б) использовать дополнительную культуросообразную информацию схожей тематики для сравнения и сопоставления для уточнения возможности диалогового согласования взаимодействующих культур; в) установить точки соприкосновения культуросообразных смысловых пространств и выстроить логику диалогового согласования выделенных ключевых культуросообразных инфорем.

Тема 1. Национальный герб и флаг (на примере Удмуртской Республики).

Для выполнения задания использовались отрывки текстов из книги В.Е. Владыкина «Религиозно-мифологическая картина удмуртов» (Ижевск, Удмуртия, 1994, 383 с.), «Этнография удмуртов» (в соавт. Л.С. Христолюбовой, Ижевск, 1997, 245 с.), ссылки на электронные ресурсы https://de.frwiki.wiki/wiki/Drapeau_de_1%27Oudmourtie

Тема 1. Die Flagge und das Wappen der Udmurtischen Republik

Das Recht der Republik Udmurtien in Bezug auf ihre Nationalflagge definiert es wie folgt:

„Die Nationalflagge der Republik Udmurtien hat die Form eines dreifarbigigen Rechtecks mit einem Emblem. Es besteht aus gleich großen vertikalen Bändern in Schwarz, Weiß und Rot (beginnend an der Stange auf beiden Seiten der Flagge oder von links nach rechts, wenn die Flagge entfaltet ist). Das Verhältnis der Breite der Flagge zu ihrer Länge beträgt 1:2.

In der Mitte des weißen Bandes ist ein achtzackiges Sonnenzeichen von roter Farbe dargestellt; es greift nicht in die schwarzen und roten Bänder ein und ist in ein Quadrat eingeschrieben, dessen Seiten 5/6 der Breite eines der Bänder der Flagge entsprechen. Die Breite der vertikalen und horizontalen Bänder, aus denen das Sonnenzeichen besteht, entspricht 1/3 der Seite des Quadrats. Jeder

Streifen endet mit zwei symmetrischen Zähnen, deren Innenseite in einem Winkel von 90 Grad steht. Die Oberseite wird um die Hälfte der Breite des Streifens näher an die Mitte gebracht.

(https://de.frwiki.wiki/wiki/Drapeau_de_1%27Oudmourtie)

Die Flagge und das Wappen der Udmurtischen Republik



Aufgabe 1. Was sind Symbole der udmurtischen Kultur? Wählen Sie aus und zählen Sie auf.

Aufgabe 2. Vervollständigen Sie die Sätze sinngemäß dem Weltbild von udmurtischer Kultur.

In der Nationalflagge der Udmurtischen Republik:

Die Farbe Schwarz ist das Symbol für _____.

Rot ist die Farbe der Sonne und das Symbol des _____.

Weiß ist das Symbol des _____ und die _____.

Das achtzackige Sonnenzeichen ist der Legende nach ein _____, der die Menschen vor Unglück schützt.

Aufgabe 3. Füllen Sie die folgende Tabelle aus. Stellen Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen die angegebenen Kulturen fest. Vergleichen Sie kulturspezifische Bedeutungen der Werte und Symbole in Udmurtien und Deutschland. Formulieren Sie die Erklärungen des interkulturellen Dialogs zwischen Wertbildern beider Kulturen.

<i>Vergleichsaspekt</i>	<i>Udmurtische Kultur</i>	<i>Deutsche Kultur</i>
Farben – Wert		
Symbol – Wert		
Zusammenhänge		
Unterschiede		
Möglicher interkultureller Dialog		

КЛЮЧ

1.	Symbole der udmurtischen Kultur	Sonnenzeichen, Schwanenfrau, rot, schwarz, weiß
2.	Weltbild von udmurtischer Kultur	Die Farbe Schwarz ist das Symbol für Erde und Stabilität. Rot ist die Farbe der Sonne und das Symbol des Lebens; Weiß ist das Symbol des Kosmos und die Reinheit der moralischen Prinzipien. Das achtzackige Sonnenzeichen ist der Legende nach ein Glücksbringer, der die Menschen vor Unglück schützt.
3.	Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen die angegebenen Kulturen.	Die Farben symbolisierten die Schwärze der Knechtschaft, aus der durch blutig-rote Schlachten das goldene Licht der Freiheit erreicht werden sollte. Zusammenhänge: rot, schwarz Unterschiede: a) Udmurtien – die Schwanenfrau, weiß, Femininität; b) Deutschland – der Adler, gold, Maskulinität; c) Dialog – „Licht – Leben“; Naturliebe der Udmurten und Liebe zum Land der Deutschen; geschichtliches Gedächtnis

Обработка результатов.

<i>Количество правильных ответов</i>	<i>Уровень</i>	<i>Баллы</i>
3	Продвинутый	3
2	Базовый	2
1	Пороговый	1
0	Низкий	0

Методики оценивания личностного компонента ИСГ_{МД}

Методика 3.1 для оценивания личностного компонента ИСГ_{МД}
 «Определение умений воспринимать новое в культурной перспективе, интеллектуально-
 нравственной эмпатии к ценностям родной и иной культуры»

Цель: определить стратегии диалогового отношения к культурным ценностям родной и иной культуры, представленных в единицах культуросообразной информации.

Описание методики: студентам предлагается список ценностных ориентаций, которые необходимо ранжировать исходя: а) из ценностных приоритетов родной и иной культуры; б) универсальности ценностей, необходимых для достижения межкультурного диалога.

Aufgabe 1. Lesen Sie die angegebenen Merkmale von Werten. Прочитайте представленные характеристики ценностных ориентаций.

Fleiß, Ordnung, Unabhängigkeit, Bescheidenheit, Offenheit, Genauigkeit, Selbstdisziplin, Empathie, Ausgeglichenheit, Wissensdurst, Mut, Humor, Wohlwollen, Kreativität, Fröhlichkeit, Naturverbundenheit, Optimismus, Toleranz

Старательность, порядок, независимость, скромность, открытость, точность, самодисциплина, эмпатия, уравновешенность, стремление к познанию, мужество, юмор, доброжелательность, творчество, жизнерадостность, любовь к природе, оптимизм, толерантность

Aufgabe 2. Wählen Sie zwischen den gegebenen Daten die Merkmale von Werten aus, die eine bestimmte Kultur charakterisieren (3 Merkmale). Ordnen Sie sie nach Wichtigkeit bezüglich der udmurtischen, russischen und deutschen Kultur (am wichtigsten bis am wenigsten wichtig).

Выберите среди приведенных ценностей, характеризующие ту или иную культуру (5 характеристик). Пожалуйста, расположите их в порядке важности для удмуртской, русской и немецкой культуры (от наиболее важного к наименее важному).

	Udmurtische Kultur	Russische Kultur	Deutsche Kultur
1.			
2.			
3.			

Aufgabe 3. Welche Werte sind außerordentlich wichtig für den interkulturellen Dialog (3 Merkmale).

КЛЮЧ

Задание 1.

N	Udmurtische Kultur	Russische Kultur	Deutsche Kultur
1.	<i>Bescheidenheit скромность</i>	<i>Offenheit открытость</i>	<i>Ordnung порядок</i>
2.	<i>Fleiß старательность</i>	<i>Mut мужество</i>	<i>Genauigkeit точность</i>
3.	<i>Ausgeglichenheit уравновешенность</i>	<i>Wissensdurst стремление к познанию</i>	<i>Fleiß старательность</i>

Задание 2. *Wohlwollen (доброжелательность), Toleranz (толерантность), Empathie (эмпатия).*

Обработка результатов.

Количество правильных ответов	Уровень	Баллы
9-12	Продвинутый	3
5-8	Базовый	2
2-4	Пороговый	1
0-1	Низкий	0

Методика 3.2 для оценивания личностного компонента ИСГ_{МД} студентов «Определение умений проявлять восприимчивость к проблемам взаимодействия родной и иной культуры, умений рассматривать культуросообразную инфорему (межкультурную проблему) в бинарной перспективе, объясняя позиции взаимодействующих культур»

Цель: определить стратегии интеллектуально-нравственной независимости и автономности в процессе решения ситуации межкультурного затруднения.

Описание методики: студентам предлагается ситуация межкультурного взаимодействия, после ознакомления с которой им необходимо: а) выделить ситуацию межкультурного затруднения; б) оценить состояние представителей взаимодействующих культур; в) предложить релевантные модели поведения для достижения межкультурного диалога.

Aufgabe 1. Lesen Sie den angegebenen Text, indem eine interkulturelle Situation dargestellt ist.

Прочитайте следующий текст.

Situation 4. Im Kindergarten (Deutsche Studenten aus Lüneburg)

Die Beschreibung: Das ist die Situation, die deutsche Studenten aus LG in Izhevsk erlebt haben. Sie wurden zum Tee in den Kindergarten eingeladen. Sie dachten, dass NUR TEE wird. Aber tatsächlich standen am Tisch viele verschiedene Gerichte. Sie dachten: wenn Tee, dann nur Tee, nichts mehr (vielleicht etwas Süßigkeiten).

Die mögliche Lösung: Das sind die Unterschiede in den Kulturen. Die Russen sind sehr freigebig, gastfreundlich, mit breiter russischen Seele. Unter dem "Tee" verstehen wir viel mehr.

Ich glaube, es wäre alles :-) Noch mal danke für die Hilfe!

Viele liebe Grüße
Nastja B.

Aufgabe 2. Bestimmen Sie die Situation der interkulturellen Missverständnisse bei der Kommunikation. Определите ситуацию межкультурного непонимания в общении.

Aufgabe 3. Wie beurteilen Sie diese Situation als ein russischer(e) Student(-in), als ein deutscher (e) Student(-in). Fügen Sie 2-3 Adjektive ein. Как Вы оцениваете эту ситуацию с позиции русского студента, с позиции немецкого студента? Приведите 2-3 прилагательных.

Aufgabe 4. Wie kann man bei solcher Situation den deutschen Studierenden helfen. Was ist richtig und was ist falsch? Как можно помочь немецким студентам в такой ситуации. Что правильно и что не корректно.

Schweigen, höflich sein, empört und unzufrieden sein, die Tradition „Tee-Treffen“ in der russischen Kultur erklären, möglichst lange fernstehen, freundlich und offen sein	
Молчать, быть вежливым, возмущаться, быть недовольным, объяснять традицию «чайных встреч», стоять как можно дольше в стороне, быть дружелюбным и открытым	
Falsch	richtig
...	...

КЛЮЧ

Задание 1. Традиция чаепития в русской культуре.

Задание 2. unhöflich, verwöhnen, seltsam (грубый, избалованный, странный)

Задание 3. Richtig: höflich sein, die Tradition „Tee-Treffen“ in der russischen Kultur erklären, freundlich und offen sein; falsch: Schweigen, empört und unzufrieden sein, möglichst lange fernstehen.

Обработка результатов.

Количество правильных ответов	Уровень	Баллы
8-10	Продвинутый	3
5-7	Базовый	2
2-4	Пороговый	1
0-1	Низкий	0

*Методика 3.3 для оценивания личностного компонента ИСГ_{МД} студентов
«Определение умений критической оценки результатов межкультурного взаимодействия и
выявления культурно-обусловленных трудностей»*

Цель: определить стратегии интеллектуально-нравственной эмпатии как понимание логики культурно-обусловленного восприятия и понимания иной культуры.

Описание методики: студентам предлагается ознакомиться с интервью студента, посетившего Германию, после ознакомления с которым им необходимо: а) выделить ситуацию межкультурного затруднения; б) оценить состояние представителя русской культуры, оказавшегося за рубежом.

<p>Опыт пребывания за границей и культурный шок.</p> <p>Мой культурный шок во время пребывания за границей проходил не совсем обычным образом. Необходимо отметить, что время пребывания в чужой культуре (немецкой) не влияло на его начало, то есть, будучи в Германии 2 недели или месяц, всё протекало по одинаковому сценарию. А именно: для меня самое трудное время- это первые 3 дня. Во время первого и второго посещения Германии я жила в немецкой семье, и попав в эту культуру, я была полностью отрезана от своего языка, и необходимо было в течение 2-х выходных говорить только по-немецки и находиться 24 часа в сутки в компании людей с иным менталитетом. Ситуацию ещё осложнял тот факт, что в выходные всё закрыто и в основном, приходиться сидеть только дома. Третий виток отличался от первых 2-х тем, что я должна была провести в чужой культуре месяц, притом, совершенно самостоятельно. Впервые я столкнулась с необходимостью обеспечивать себя саму всем в незнакомой системе, это касалось, в том числе, походов в продуктовые магазины, устроенных по-другому, готовки итд. Общение с иностранцами в начале было ограничено, поскольку я жила в немецком общежитии, а все его обитатели были в отпуске. Постепенно, однако, контакт был налажен. Притом, чаще всего коммуникация проходила с не немецкоговорящими студентами. После того, как я разобралась с ежедневными проблемами на практике, тоска по дому начала потихоньку отступать. Исчезло желание звонить домой и жаловаться, что всё здесь не так, и я хочу обратно. Думаю, необходимо просто искать контакт и пытаться быть общительным, задавать вопросы и не закидываться на сложностях, и искать плюсы в новой для тебя обстановке. И, что не менее важно, ещё перед отъездом получить информацию о том месте, где ты собираешься жить.</p> <p style="text-align: right;"><i>Калинина Виктория 19-09-042</i></p>	<p>Aufgabe 1. <i>Lesen Sie das folgende Interview der russischen Studentin, die ihren Aufenthalt in Deutschland beschreibt. Прочитайте следующее интервью российской студентки, которая описывает свое пребывание в Германии.</i></p> <p>Aufgabe 2. <i>Identifizieren Sie die Art der interkulturellen Schwierigkeit, auf die die Studentin gestoßen ist. Определите тип межкультурного затруднения, с которыми столкнулась студентка.</i></p> <p>Aufgabe 3. <i>Was könnte diese Studentin als eine Vertreterin der russischen Kultur während eines Kulturschocks empfinden? Что может чувствовать студентка как представитель русской культуры в момент культурного шока?</i></p>
---	---

КЛЮЧ

Задание 2. Культурный шок.

Задание 3. Angst, Hilflosigkeit, Unzufriedenheit (тревожность, беспомощность, недовольство).

Обработка результатов.

<i>Количество правильных ответов</i>	<i>Уровень</i>	<i>Баллы</i>
3-4	Продвинутый	3
2	Базовый	2
1	Пороговый	1
0	Низкий	0

Методики оценивания деятельностного компонента ИСГ_{МД}

Методика 4 для оценивания деятельностного компонента ИСГ_{МД}

«Определение стратегий создания и трансмиссии диалогового смыслообразования»

Цель: определить стратегии медиации диалогового понимания в сфере межкультурного взаимодействия.

Описание методики: студентам предлагается ситуация межкультурного взаимодействия, после ознакомления с которой им необходимо: а) предложить программу межкультурного консультирования (список рекомендаций) на основе проведения межкультурного наблюдения; б) описать культурные стандарты поведения взаимодействующих культур на основе культуросообразной информации, определить межкультурное затруднение и предложить алгоритм достижения диалогового понимания между ними; в) предложить релевантные диалоговые идеи в отношении взаимодействующих культур.

Данная методика реализуется на основе материалов методик 3.2 и 3.3, являясь их закономерным продолжением.

Aufgabe 1 (на основе продолжения методики 3.2). Erstellen Sie die interkulturellen Empfehlungen, die den interkulturellen Dialog in dieser Situation zu erreichen helfen. Предложите рекомендации, которые могут помочь достигнуть межкультурный диалог.

Aufgabe 2 (на основе продолжения методики 3.3). Beschreiben Sie die kulturelle Differenz der Vertreter der russischen und deutschen Kultur in dieser Situation und erklären Sie diese.

Aufgabe 3. Erstellen Sie das Profil der zusammenwirkenden Kulturen, schlagen Sie die dialogischen Empfehlungen zu der interkulturellen Interaktion vor.

Обработка результатов, каждое задание оценивается максимально в 3 балла.

<i>Количество правильных ответов на каждое</i>	<i>Уровень</i>	<i>Баллы</i>
3-4 предложения	Продвинутый	3
2 предложения	Базовый	2
1 предложения	Пороговый	1
0 предложений	Низкий	0

Критерии оценки продуктов культуросообразных практик

1.1. Критерии оценки культуросообразного анализа и интерпретации

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Показатели</i>
1.	Объективность культуросообразного анализа	Соответствие культурно-концептуальной картине мира взаимодействующих систем	Наличие в анализе фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфорем
2.	Субъективность культуросообразной интерпретации	Интерпретация отражает индивидуальную логику работы с культуросообразной информацией	Использование различных алгоритмов прояснения смысла культуросообразной информации и связи с культурно-концептуальной картиной мира культуры репрезентанта
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации, используемой для интерпретации	Описание культуросообразных явлений и объектов в связи с привлечением сведений из родной культуры, выделение их функционального назначения в отчете об анализе и интерпретации
4.	Доказательность и репрезентативность культуросообразной информации в предложенном анализе	Достаточное количество культуросообразной информации в анализе и интерпретации	Пояснение культуросообразных инфорем, относящихся к родной или иной культуре
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в анализе	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.2. Критерии оценки культуросообразного комментирования

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Показатели</i>
1.	Объективность культуросообразного комментирования	Соответствие культурно-концептуальной картине мира взаимодействующих систем	Наличие в комментарии фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфорем
2.	Субъективность культуросообразного комментирования	Комментарий отражает индивидуальную логику работы с культуросообразной информацией	Использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики принятия диалогового решения	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в комментарии
4.	Доказательность и репрезентативность культуросообразной информации в предложенном комментарии	Достаточное количество культуросообразной информации в комментарии	Пояснение культуросообразных инфорем, относящихся к родной или иной культуре
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в комментарии	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.3. Критерии оценки решения ситуации межкультурного затруднения

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Показатели</i>
1.	Объективность диалогического решения	Соответствие культурно-концептуальной картине мира взаимодействующих систем	Наличие в принятом решении фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов
2.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики принятия диалогового решения	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в принятии решения
3.	Достоверность используемой культуросообразной информации	Не искаженность, нейтральность и возможность проверки культуросообразной информации	Приведение конкретных источников культуросообразной информации, необходимой для принятия решения
4.	Доказательность и репрезентативность культуросообразной информации в предложенном решении	Достаточное количество культуросообразной информации в принятом решении	Выделение в логике принятого решения культурно-концептуальных координат родной и иной культуры
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в представленном решении	Понятность в изложении решения кейс-ситуации	Объяснение содержания принятого решения (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.4. Критерии оценки проведения культуросообразного интервью

<i>№</i>	<i>Критерий</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Показатели</i>
1.	Объективность представленных результатов интервью	Соответствие содержания резюме интервью культурно-концептуальной картине мира взаимодействующих систем	Наличие в резюме интервью фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов
2.	Субъективность представленных результатов интервью	Резюме интервью отражает индивидуальную оценку культуросообразной информации	Оценивание культуросообразных фактов, явлений или объектов, культуросообразных инфорем, соотнесение культурно-обусловленной позиции субъектов интервью
3.	Полнота используемой культуросообразной информации в интервью	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения культуросообразных явлений и объектов, ситуации межкультурного взаимодействия	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в резюме интервью
4.	Актуальность культуросообразной информации	Степень соответствия культуросообразной информации, отраженной в резюме интервью, изложенному событию, ситуации в жизни респондента	Характеристика фактических культуросообразных данных, событий, имевших место в ситуации, описанной респондентом, и влияющих на принятие диалогового решения
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в представленном резюме интервью	Понятность культуросообразных инфорем в изложении резюме интервью	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации) и способов достижения диалогового понимания

1.5. Критерии оценки проведения культуросообразного консультирования

№	Критерий	Характеристика	Показатели
1.	Объективность культуросообразного консультирования	Отражение в содержании рекомендаций ценностей и норм диалогового взаимодействия на основе репрезентации специфики взаимодействия родной и иной культурно-концептуальной картины мира	Наличие в рекомендациях фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфорем
2.	Субъективность культуросообразного консультирования	Рекомендации и предложения отражают индивидуальную логику достижения диалогового понимания	Оценка предмета ситуации консультирования, использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации и выдвижение на основе этого обоснованных предложений по «диалогизации» поведения студентов в ситуации межкультурного взаимодействия
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики принятия диалогового решения	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в рекомендациях
4.	Доказательность и репрезентативность культуросообразной информации в «диалоговых» рекомендациях	Достаточное количество культуросообразной информации в консультации	Пояснение культуросообразных инфорем, относящихся к родной или иной культуре
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в консультации	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей, влияющих на достижение диалогового понимания	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.6. Критерии проведения культуросообразной игровой практики

№	Критерий	Характеристика	Показатели
<i>Групповая оценка</i>			
1.	Групповая работа	Дифференциация информационно-стратегической деятельности	Эффективность результатов групповой игропрактики – представление совместного продукта игропрактики
2.	Позитивные взаимоотношения между участниками игропрактики	Реализация диалоговых личностных качеств	Проявление вежливости, открытости идеям, толерантности к инаковости мнений, увлеченность познавательным процессом
<i>Индивидуальная оценка</i>			
3.	Субъективность игропрактики	Использование различных позиций субъекта межкультурного взаимодействия	Проявление позиции: - наблюдателя, - исследователя, - медиатора
4.	Когнитивное комбинирование культуросообразной информации	Степень обобщения культуросообразной информации	Выделение ключевой и второстепенной информации, редукция культуросообразной информации, расширение культуросообразной информации
<i>Оценка продукта игропрактики</i>			
5.	Объективность культуросообразного содержания игропрактики	Степень соответствия содержания продукта игропрактики реальному миру культуры	Наличие фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфорем
6.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в итогах информационно-стратегической деятельности
7.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в продукте культуросообразной игропрактики	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.7. Критерии оценки визуальной культуросообразной практики

№	Критерий	Характеристика		Показатели
1.	Объективность визуальной культуросообразной практики	Отражение в визуальном продукте культуросообразных инфо-рем		Наличие в продукте обработки визуальной информации культуросообразных аспектов, явлений или объектов
2.	Субъективность визуальной культуросообразной практики	Использование информационно-познавательных стратегий	Оценка предмета визуальной практики, использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации и формулирование на основе культуросообразного контекста визуальной информации индивидуальной позиции	
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики формирования индивидуальной позиции		Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в рекомендациях
4.	Точность и репрезентативность культуросообразной информации в «диалоговых» рекомендациях	Достаточное количество культуросообразной информации в описании визуального объекта	Отбор важной и второстепенной информации, сравнение визуальных культуросообразных объектов с значениями культурно-концептуальной карты мира, пояснение культуросообразных инфо-рем, относящихся к родной или иной культуре	
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в визуальной практике	Понятность в объяснении или разъяснении культуросообразных особенностей в визуальной информации		Объяснение содержания культуросообразных инфо-рем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.8. Критерии оценки практики полимодальной обработки информации

№	Критерий	Характеристика		Показатели
1.	Объективность диалоговых результатов практики	Репрезентация культуросообразных инфо-рем и диалоговых решений	Наличие в презентации итогов работы фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфо-рем, диалоговых комбинаций и решений	
2.	Субъективность культуросообразной практики	Представленность индивидуальной логики достижения диалогового понимания	Использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации и выдвижение на основе этого обоснованных предложений по «диалогизации» культуросообразного пространства	
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики принятия диалогового решения		Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в диалоговом поле культуросообразного пространства
4.	Доказательность и репрезентативность культуросообразной информации в «диалоговых» проекциях	Достаточное количество культуросообразной информации в консультации	Пояснение культуросообразных инфо-рем, относящихся к родной или иной культуре	
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в консультации	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей, влияющих на достижение диалогового понимания		Объяснение содержания культуросообразных инфо-рем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

1.9. Критерии оценки практики культуросообразного портфолио

№	Критерий	Характеристика	Показатели
1.	Объективность / субъективность культуросообразной информации	Объективность: соответствие культуросообразной информации содержанию культурно-концептуальной картины мира	Описание культуросообразной информации в проекции культурно-концептуальной картины мира
		Субъективность: различные способы презентации культуросообразной информации	Использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации
2.	Репрезентативность культуросообразной информации	Соответствие выделенных характеристик культуросообразной информации содержанию культуры во всем своем многообразии	Выделение ключевых, концептуальных, предметных понятий культурно-концептуальной картины мира, обобщение культуросообразной информации и ее комментарий
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения характеристик взаимодействующих культур	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в межкультурном диалоге
4.	Достоверность используемой культуросообразной информации	Не искаженность, нейтральность и возможность проверки культуросообразной информации	Предоставление конкретных примеров культуросообразных явлений или объектов, исторических событий и т.д.
5.	Кумулятивность культуросообразной информации	Накопленная культуросообразная информация используется в текстовых и дискурсивных практиках	Определение перспективы использования культуросообразной информации

1.10. Критерии оценки создания диалогового комплекса

№	Критерий	Характеристика	Показатели
1.	Объективность диалогового смыслообразования	Соответствие культурно-концептуальной картине мира взаимодействующих систем	Наличие в объяснении фактов культуры, культуросообразных явлений и объектов, культуросообразных инфорем
2.	Субъективность диалогового смыслообразования	Владение индивидуальной программой диалогового смыслообразования	Использование различных алгоритмов обработки культуросообразной информации: <ul style="list-style-type: none"> - умение находить ключевые культуросообразные инфоремы; - умение редуцировать культуросообразную информацию (выявление культуросообразной темы, проблемы и идеи в тексте); - умение расширять культуросообразную информацию; - умение классифицировать культуросообразные инфоремы по общности культурно-концептуальных категорий; - умение самостоятельно обобщать культуросообразную информацию; - умение определить совпадения и противоречия между культурно-концептуальными категориями; - умение оценить диалогический потенциал культуросообразной информации; - умение представить логику диалогического согласования культурно-концептуальных картин мира; - умение самостоятельно создавать диалоговый смысл комплекс (формулирование идеи диалогового согласования, приведение аргументов, подтверждений, формулирование выводов)
3.	Полнота используемой культуросообразной информации	Достаточное количество культуросообразной информации для отображения логики принятия диалогового решения	Описание культуросообразных явлений и объектов, выделение их функционального назначения в анализе и интерпретации
4.	Доказательность и репрезентативность диалогового смыслообразования	Достаточное количество культуросообразной информации в диалоговом комплексе	Пояснение культуросообразных инфорем, относящихся к родной или иной культуре
5.	Доступность и сбалансированность культуросообразной информации в диалоговом смыслообразовании	Понятность в объяснении или разъяснении культурных особенностей	Объяснение содержания культуросообразных инфорем (в том числе при привлечении дополнительной информации, перефразирования или изменения стиля изложения культуросообразной информации)

*Статистическая обработка исходного уровня владения
информационно-познавательными стратегиями,
соотнесённых с компонентами ИСГ_{МД} в магистратуре*

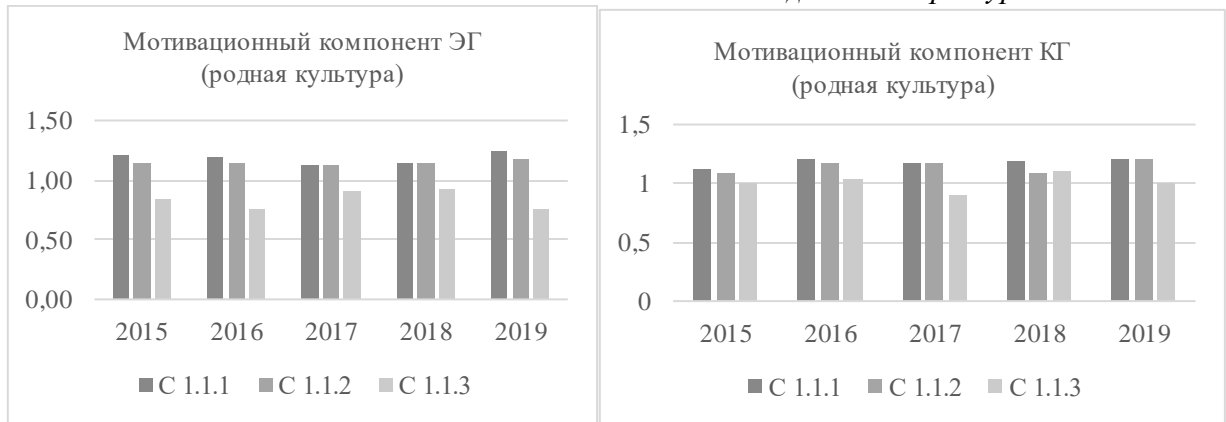


Рисунок 4.1.1 а. Исходные показатели диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл) (родная культура)

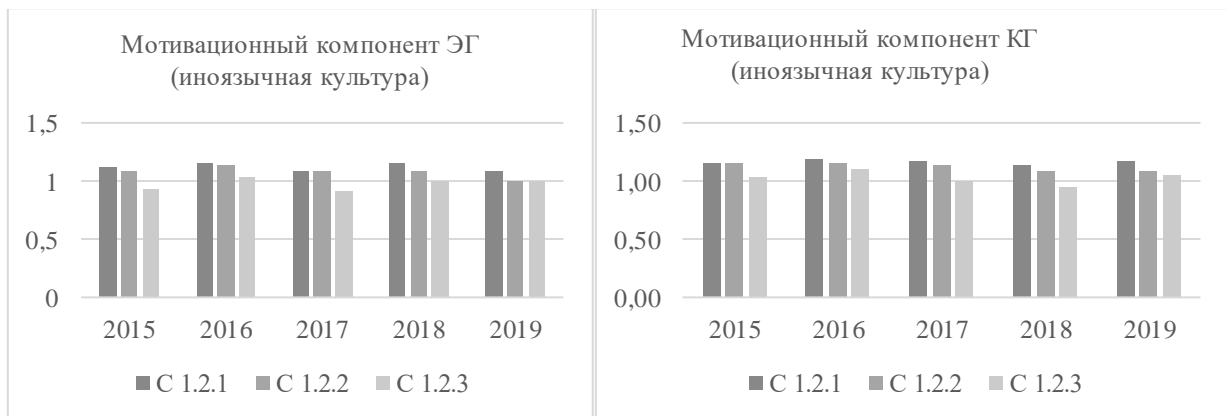


Рисунок 4.1.1 б. Исходные показатели диагностики мотивационного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл) (иноязычная культура)

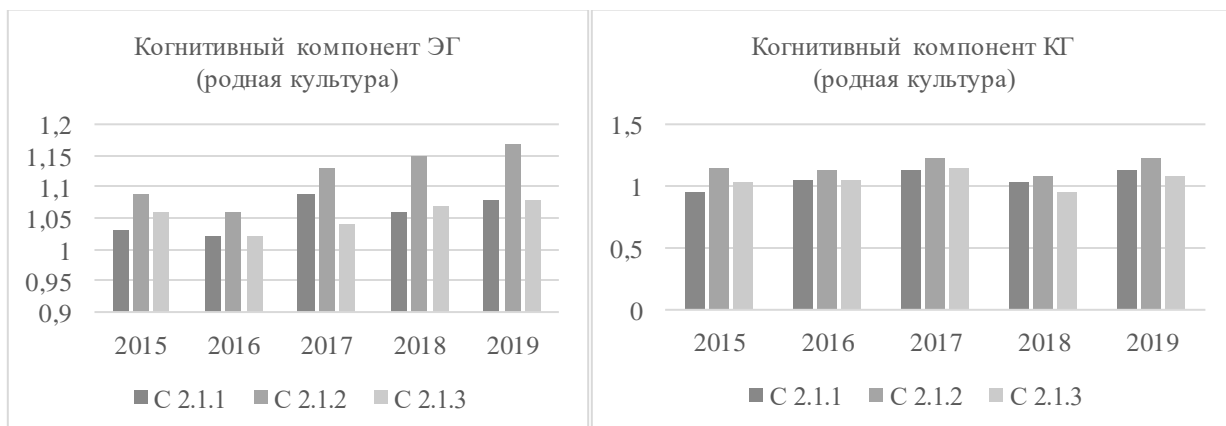


Рисунок 4.1.1 в. Исходные показатели диагностики когнитивного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл) (родная культура)

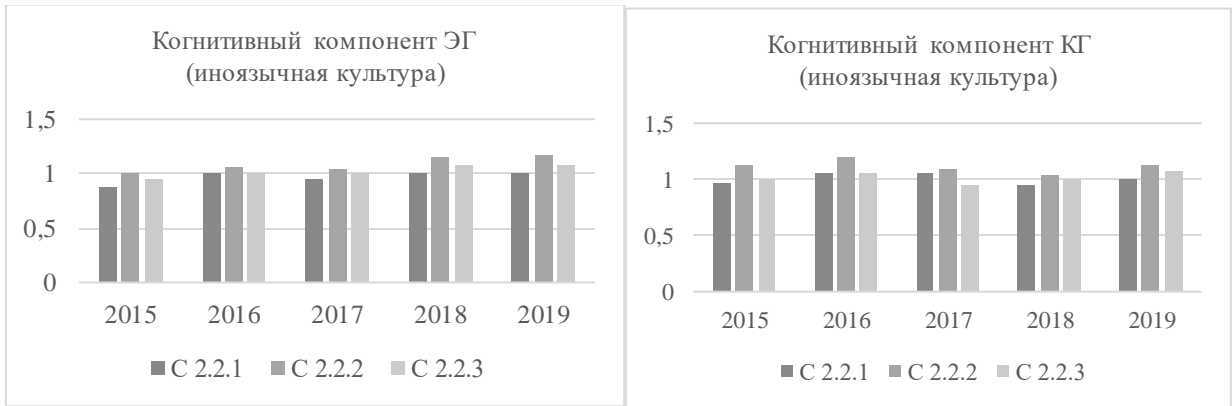


Рисунок 4.1.1 г. Исходные показатели диагностики когнитивного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл) (иноязычная культура)

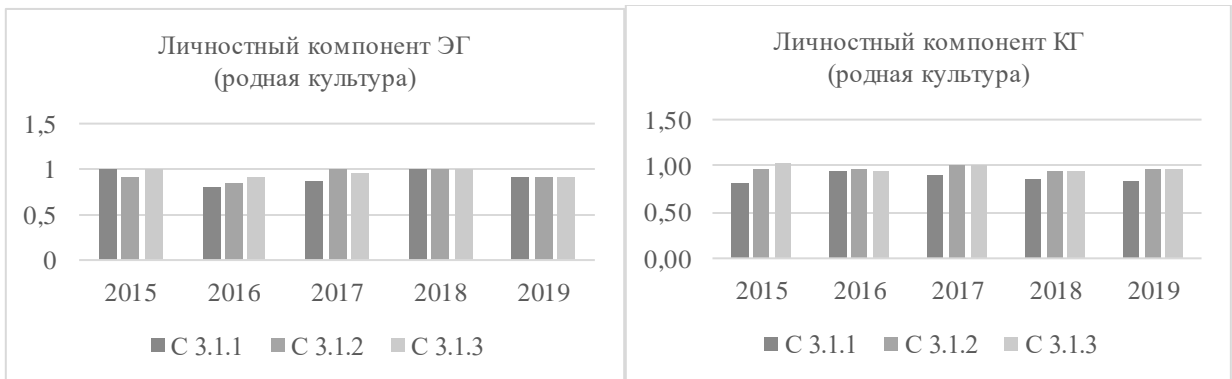


Рисунок 4.1.1 д. Исходные показатели диагностики личностного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл) (родная культура)

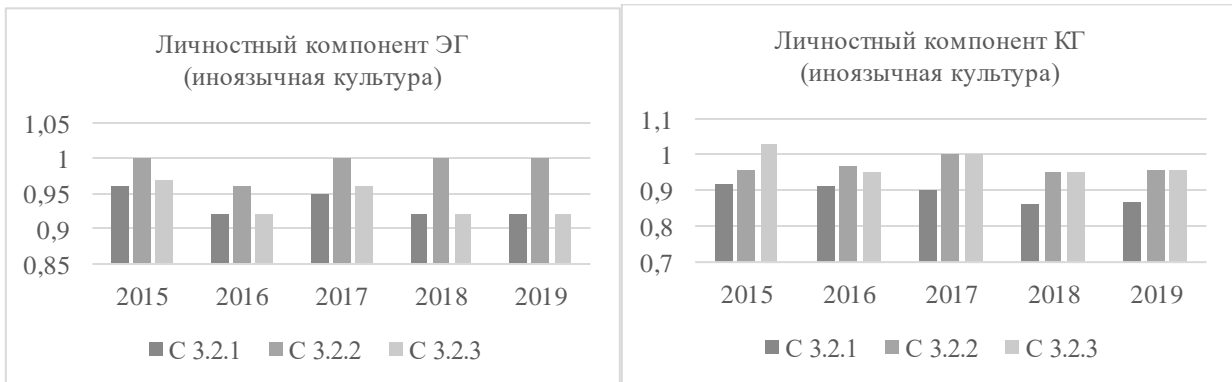


Рисунок 4.1.1 е. Исходные показатели диагностики личностного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл) (иноязычная культура)

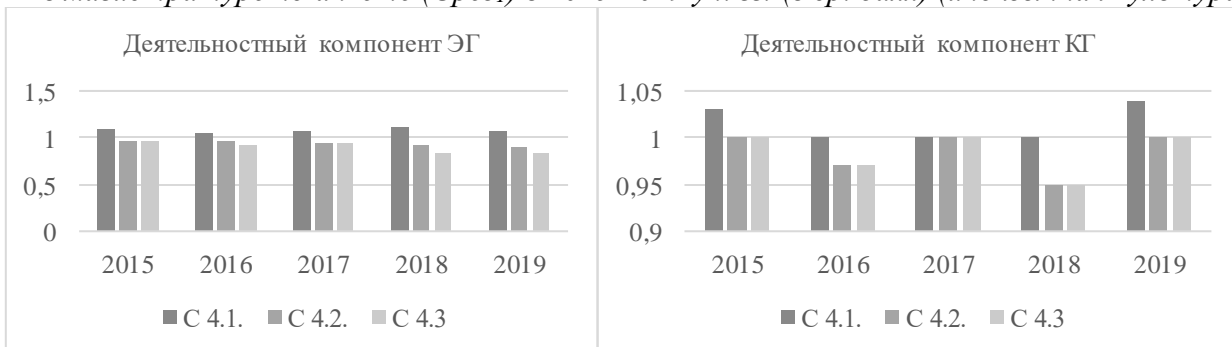


Рисунок 4.1.1 ж. Исходные показатели диагностики деятельностного компонента ИСГ_{МД} в магистратуре по анкете (Срез1) в 2015-2019 уч. гг. (в ср. балл)

*Содержание учебного плана ОПОП «Дидактика межкультурной коммуникации»
(магистратура) по направлению подготовки «Лингвистика»*

Дисциплины (модули)	Название дисциплины (Базовая часть)
Б1.Б.1	Основы межкультурного взаимодействия в полиэтническом регионе
Б1.Б.2	Дидактика межкультурной коммуникации: теория и практика
Б1.Б.3	Информационные технологии
Б1.Б.4	Психология многоязычия и управление межкультурной коммуникацией
Б1.Б.5	Методологические основы дидактики межкультурной коммуникации
Б1.Б.6	Семиотика
Вариативная часть	Вариативная составляющая
Б1.ВР.2	Дидактическое обеспечение мультилингвального образования
Б1.ВР.3	Типология языков
Б1.ВР.4	Управление предприятием в иноязычном образовании
Б1.ВР.5	Программные требования и планирование урока
Б1.ВР.6	Организация проектной и управленческой деятельности в образовательном учреждении
Б1.ВР.7	Менеджмент в системе образования
Б1.ВР.8	Дидактическое построение содержания межкультурного образования
Б1.ВР.9	Технологии межкультурного образования и воспитания
Дисциплины по выбору	
Б1.В.01.01	Методика преподавания иностранных языков на разных ступенях обучения
Б1.В.01.02	Профессиональная культура педагогического взаимодействия
Б1.В.02.01	Основы лингвоконцептологии
Б1.В.02.02	Язык и стиль русской и иноязычной коммуникации (англ./нем./фр./испан.)
Б1.В.03.01	Испанский язык
Б1.В.03.02	Немецкий язык
Б1.В.03.03	Французский язык
Б1.В.03.04	Английский язык
Б1.В.04.01	Иноязычный текст в межкультурном пространстве (англ./ нем./ фр./ испан.)
Б1.В.04.02	Инновации в межкультурном образовании
Б1.В.05.01	Типология творчества в дидактике межкультурной коммуникации
Б1.В.05.02	Язык в дискурсе социального общения (англ./нем./фр./испан.)
Б1.В.06.01	Основы культурно-просветительской деятельности
Б1.В.06.02	Организация образовательного менеджмента в зарубежной практике
Б1.В.07.01	Эффективное деловое общение на иностранном языке (англ./нем./фр./испан.)
Б1.В.07.02	Методы исследования языковой картины мира
Б1.В.08.01	Методика преподавания немецкого языка как второго иностранного
Б1.В.08.02	Этнокультурный диалог как средство воспитания молодежи
Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)	
Вариативная часть	Вариативная составляющая

Б2.ВР.01	Производственная практика, научно-исследовательская работа
Б2.ВР.02	Производственная практика, практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности
Б2.ВР.03	Производственная практика, преддипломная
Государственная итоговая аттестация	
	Базовая часть
Б3.Б.01	Государственный экзамен
Б3.Б.02	Выпускная квалификационная работа
Факультативы	ФТД.ФТД.01.01 Искусственные языки и многоязычие

*Содержание учебного плана ОПОП «Дидактика межкультурной коммуникации»
по направлению подготовки «Педагогическое образование»*

Б1	Название Дисциплины (модули) / Обязательная часть
Б1.О.01	Методология научных исследований в профессиональной сфере
Б1.О.02	Межкультурное взаимодействие в современном мире
Б1.О.03	Управление проектами в профессиональной деятельности
Б1.О.04	Иностранный язык в академической и профессиональной коммуникации
Б1.О.05	Иностранный язык в межкультурной коммуникации (нем.)
Б1.О.06	Основы лингводидактики
Б1.О.07	Дидактика межкультурной коммуникации
Б1.О.08	Основы цифровой дидактики
Б1.О.09	Цифровые образовательные технологии
Б1.О.10	Инклюзивное образование
Б1.О.11	Современные лингводидактические практики
Б1.О.12	Проектирование образовательных программ
Б1.О.13	Диагностика и контроль результатов обучения
	Часть, формируемая участниками образовательных отношений
Б1.Ч.01	Семиотика
Б1.Ч.02	Основы сопоставительной лингвоконцептологии
Б1.Ч.03	Лингвострановедение в европейской перспективе
Б1.Ч.04	Дидактика творческой деятельности и языковой майндфитнес
Б1.Ч.05	Программные требования и планирование урока
Б1.Ч.06	Дополнительное образование детей и взрослых
	Элективные дисциплины
Б1.В.01.01	Образовательный сайт учителя
Б1.В.01.02	Цифровые образовательные ресурсы преподавателя
Б1.В.02.01	Научно-педагогический дискурс
Б1.В.02.02	Основы прикладной лингвистики
Б1.В.03.01	Дидактическое обеспечение мультилингвального образования
Б1.В.03.02	Языковая игромастерская
Б2	Практика / Обязательная часть
Б2.О.01	Учебная практика, научно-исследовательская работа
Б2.О.03	Производственная практика, педагогическая
	Часть, формируемая участниками образовательных отношений
Б2.Ч.01	Производственная практика, научно-исследовательская работа
Б2.Ч.02	Производственная практика, преддипломная
Б3	Государственная итоговая аттестация
Б3.О.01	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы

План проведения методологического семинара

«Методология научного исследования в области межкультурного образования в информационном образовательном пространстве»⁸⁵

Дата проведения методологического семинара 17 ноября 2019 г.

Научные руководители семинара: д.пед.н., профессор А.Н. Утехина

к.пед.н., доцент Е.В. Тройникова

Ведущий семинара: к.пед.н., доцент Е.В. Тройникова

Регламент выступления: 5-7 минут.

Программа семинара.

1. Приветственное слово руководителя научной школы докт. пед. н., профессора А. Н. Утехиной: «Информатизация образовательного пространства как фактор обогащения дидактического обеспечения межкультурного образования».

2. Выступления участников научной школы с докладами:

1) Милютинская Н. Ю., канд. пед. н., доцент: «Восприятие учебной информации как базисная основа овладения ключевыми компетенциями иноязычного образования».

2) Маханькова Н. В., канд. пед. н., доцент: «Педагогическая эффективность использования современных информационных технологий в иноязычном образовании».

3) Хасанова Л. И., канд. пед. н., доцент: Моделирование культуроведческого содержания в системе межкультурного иноязычного образования.

4) Брим Н. Е., канд. пед. н., доцент: «Рефлексия в процессе работы над учебной информацией».

б) Тройникова Е. В., канд. пед. н., доцент: «Информационная грамотность поликультурном мире».

Монографии (авторские и коллективные)

1. «Программа межкультурного воспитания молодёжи в полиэтническом регионе» (авторы Утехина А.Н., Тройникова Е.В., Хасанова Л.И., 2007 г.). Издание рекомендовано Министерством образования и науки Удмуртской Республики к применению участниками образовательного и воспитательного процесса в регионе (рекомендация от 10.11.2010 г., № 01/01-16-445-Т).

2. «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании» (авторы Утехина А.Н., Брим Н.Е., Голубкова О.Н., Козлитина О.К., Милютинская Н.Ю., Тройникова Е.В., Хасанова Л.И., 2008 г.). Издание рекомендовано Министерством образования и науки Удмуртской Республики к применению участниками образовательного и воспитательного процесса в регионе (рекомендация заместителя министра образования и науки Удмуртской Республики В.М. Чучкова от 10.11.2010 г.).

3. «Международная конвергенция образовательных систем» (автор Тройникова Е.В., 2012 г.).

4. «Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике (концепция и опыт реализации)» (авторы Голубкова О.Н., Утехина А.Н., Тройникова Е.В., Маханькова Н.В., Войтович И.К., Трифонова И.С., Хасанова Л.И., 2013 г.).

5. «Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве» (авторы Утехина А.Н., Тройникова Е.В., Маханькова Н.В., Милютинская Н.Ю., Хасанова Л.И., Белова Т.И., Брим Н.Е., 2019 г.). Издание было представлено на Московской международной книжной ярмарке – 2020 и удостоено Золотой медали.

⁸⁵ Ссылка на семинар на сайте УдГУ: <https://f-iiyludsu.ru/news/show/metodologicheskij-seminar-metodologiya-nauchnogo-issledovaniya-v-oblasti-mezhkulturnogo-obrazovaniya-v-informatsionnom-obrazovatelnom-prostranstve>