

Людмила Михайловна КОЗИНА¹

УДК 37.013

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

¹ старший преподаватель кафедры английского языка
Тюменского государственного университета
lkozina@mail.ru

Аннотация

Цель статьи — обосновать актуальность смыслообразовательных технологий для воспитательных целей и показать значение коммуникативно-речевых ситуаций для запуска смыслообразования при формировании поликультурности. Предложить технологию выстраивания коммуникативно-речевых ситуаций в межкультурном диалоге согласно процессу понимания с целью стимулирования смыслообразования и порождения индивидуальных смыслов, которая способствует формированию качеств поликультурности.

Методологической базой служит герменевтический подход, позволяющий выявить смыслообразовательные возможности межкультурного диалога для воспитания поликультурности на основе создания коммуникативно-речевых ситуаций.

В результате можно констатировать, что коммуникативно-речевые ситуации в межкультурном диалоге, организованные согласно этапам процесса понимания (анализ, интерпретация, рефлексия), делают возможным формирование таких качеств поликультурности, как уважительное отношение к другой культуре и эмпатийность, а также формируют гражданскую позицию и умение аргументировать свою точку зрения.

Научная новизна исследования заключается в том, что уточнено определение коммуникативно-речевой ситуации как средства смыслообразования в межкультурном диалоге, результатом которого является рождение индивидуальных смыслов. Предложена структурная характеристика такой ситуации, включающая знания и умения, диалог

Цитирование: Козина Л. М. Смыслообразующая роль коммуникативно-речевой ситуации в межкультурном диалоге / Л. М. Козина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 2. С. 194-205. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-2-194-205

как форму организации учебного процесса, смыслообразование и диалогические отношения. Коммуникативно-речевые ситуации классифицированы в зависимости от выполняемых функций — презентативно-интерпретативные, рефлексивно-эмпатийные и деятельностно-бытийные.

Практическая значимость состоит в том, что предлагается алгоритм создания коммуникативно-речевых ситуаций на занятиях согласно этапам процесса понимания, а также способы организации таких ситуаций с целью запуска механизма смыслообразования.

Ключевые слова

Коммуникативно-речевая ситуация, смыслообразование, межкультурный диалог, поликультурность.

DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-2-194-205

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется интеграцией человека в общемировые процессы, что побуждает его реализовывать себя в многокультурной среде. В связи с этим осмысленное отношение человека к существующей действительности и к самому себе остается как никогда актуальным.

После первых столкновений европейской культуры и культур стран Ближнего Востока главы европейских государств официально признали, что политика мультикультурализма провалена. В нашей стране политики, политологи, психологи и педагоги все чаще говорят о развернувшейся «войне смыслов», которая ведется для изменения «картины мира» на осознанном и неосознанном уровнях одновременно. Очевидно, что в области образования имеется лакуна, характеризующаяся тем, что современному обществу не удалось воспитать и вырастить поколение людей, умеющих эффективно действовать в условиях конфликта и осуществлять межкультурное общение, не удалось воспитать толерантность. Следовательно, задача воспитания поликультурности остается открытой.

Анализ процесса обучения студентов вуза подтверждает, что, несмотря на то, что потребность в смыслообразовательных технологиях для формирования поликультурности очень высока и доказана рядом исследований, а также результатами практической деятельности (школа диалога культур В. Библера), эти технологии недостаточно разработаны, вследствие чего почти не применяются в практике образования. Более того, учителя и преподаватели не готовы осуществлять такие технологии на практике, т. к. не имеют соответствующих компетентностей [2].

Идея нашего исследования состоит в том, чтобы педагогическими средствами, опираясь на смыслообразовательные возможности межкультурного диалога, сформировать у студентов поликультурность как качество, необходимое для самореализации и самоопределения в современном мире.

Мы определяем межкультурный диалог как коммуникативную ситуацию перекрещивания смысловых полей участников, в которой через взаимодействие участников диалога и текста происходит взаимопонимание и взаимообогащение новыми смыслами поликультурности.

В ходе исследования мы выделили две специфические особенности межкультурного диалога — смыслообразующую и конфликтогенную, которые тесно взаимосвязаны. Опора на эти специфические особенности делает возможным разработать комплекс педагогических приемов для организации межкультурного диалога с целью воспитания поликультурности.

Поликультурность — это совокупность личностных качеств, таких как толерантность, эмпатия, гражданственность, гуманность, а также положительная мотивация к позитивному сотрудничеству с представителями других культур [1, 8], эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям, система поликультурных знаний и умений, которые формируются в результате смыслотворческой деятельности в процессе межкультурного диалога. Таким образом, содержание поликультурности включает и представляет собою единство ценностно-смыслового, когнитивного (знание чужой и своей культуры, их понимание) и личностно-деятельностного (поведение участников, их участие в межкультурном диалоге) компонентов.

Из психологии известно, что человек приобретает те или иные качества только тогда, когда они становятся для него ценностью [4, 11]. А ценности формируются на основе смыслов, которые, в свою очередь, рождаются на основе понимания в процессе познания, т. е. можно представить себе такую последовательность познавательных действий: понимание «чужого» текста → смысл → ценность → поведение.

Если педагогу удастся запустить процесс смыслообразования на основе понимания «чужого» текста (другой культуры), можно предположить, что обучающиеся обретут новые смыслы, которые сформируют поликультурные качества, проявляющиеся в жизнедеятельности. Это первая задача.

Вторая задача состоит в том, чтобы выбрать подходящие педагогические средства для запуска процесса смыслообразования.

Для этого мы изучили природу межкультурного диалога и обнаружили в нем педагогический потенциал, а именно смыслообразовательные возможности межкультурного диалога и его конфликтогенность; ядром этого процесса становится коммуникативно-речевая ситуация.

Методологической базой служит герменевтический подход, позволяющий выявить смыслопорождающие возможности межкультурного диалога, при этом мы опираемся на труды А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, В. П. Зинченко, а также их последователей — И. В. Абакумовой, Б. С. Братуся, Е. Г. Беляковой, А. Ф. Закировой и др.

В диссертационном исследовании Е. Г. Белякова, основываясь на исследованиях Д. А. Леонтьева, И. В. Абакумовой, определяет смыслообразование как «процесс и результат развития индивидуальных смыслов и обретения ими

многомерности во взаимодействии с личностными смыслами других субъектов педагогического взаимодействия, с педагогическими смыслами и текстами культуры» [3]. Смыслообразование понимается как «раскристаллизация» смысла и творческий процесс смыслостроительства, т. е. порождение новых смыслов [3]. А механизмом, который «запускает» весь процесс, является понимание.

Согласно исследованиям психологов (В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева), данная категория является основной для осмысления и порождения личностных смыслов. Понимание — процедура постижения или порождения смысла [7]. Это означает, что если межкультурный диалог строится на понимании, (т. е. на основе понимания «чужих» текстов), то у его участников рождаются новые смыслы, обогащающие прежний опыт, и выработка смысла происходит на основе самопознания, рефлексирования и преломления через личный жизненный опыт [10]. Предметом понимания в диалоге является человек, его опыт, культура, картина мира.

Согласно трудам А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, в упрощенном виде этот процесс подразделяется на несколько этапов.

Сначала при поступлении новой информации мозг человека сравнивает эту информацию с имеющимся опытом. Затем наступает этап анализа полученной информации, ее интерпретации и рефлексии, в процессе которой рождается новый смысл, на базе которого человек начинает действовать в реальной жизни.

Следовательно, черты поликультурности могут быть сформированы в результате осмысления нового культурного содержания (информации), которое становится доступным только через язык в диалоге разных культур. Именно здесь и заключен смыслообразующий потенциал межкультурного диалога в воспитании поликультурной личности. Таким образом, рождение смысла становится целью и задачей учебной деятельности как педагога, так и студента, а также и содержанием учебного процесса в форме организации межкультурного диалога. В нашем случае предметом смыслообразования является расширение внутреннего мира за счет познания и понимания чужого культурного события или явления и формирование таких черт, как позитивная настроенность на сотрудничество, гражданственность, эмпатийность, умение отстаивать свою позицию и др.

Возникает вопрос: каким образом педагог может осуществить «запуск» смыслообразования в процессе изучения нового материала на занятиях по иностранному языку? В качестве такого пускового механизма мы рассматриваем коммуникативно-речевую ситуацию. Сразу возникает и второй вопрос о содержании и структуре коммуникативно-речевой ситуации, инициирующей смыслообразование.

Известно, что основой любого речевого взаимодействия является речевая ситуация; она характеризуется наличием цели и обстоятельств (условий), в которых осуществляется данное высказывание [5]. В диалогическом взаимо-

действии коммуникативно-речевая ситуация призвана активизировать, стимулировать смыслопорождение участников диалога, следовательно, она должна иметь цель и условия для высказывания, удовлетворяющие процессу смыслопорождения.

В нашем случае ситуация должна создать условия, стимулирующие продуктивность смыслообразования, а, учитывая контекстность мышления каждого из участников [6], во-первых, она не может быть регламентируемой, т. к. каждый участник волен выразить свое отношение своими средствами, а во-вторых, обязательно должна быть связана с содержанием, т. к. рождение новых смыслов базируется на содержании аутентичных материалов, которые являются отправной точкой в создании такой ситуации, основой для анализа содержания и запуска механизмов понимания и смыслообразования.

Для активизации смыслотворческой деятельности необходимой характеристикой коммуникативно-речевой ситуации становится ее проблемность, которая обеспечивает «столкновение» и «пересечение» смысловых полей автора текста и участников межкультурного диалога, мотивируя процесс смыслообразования. Проблема, лежащая в основе ситуации, требует ее всестороннего анализа и обсуждения с привлечением собственного опыта, из чего и возможно порождение нового личностного смысла. Т. е. проблема стимулирует мотивацию, является источником выдвижения гипотез и предположений, чем активизирует мыслительную деятельность участников. Проблема внутри коммуникативно-речевой ситуации может быть инициирована при помощи различных, хорошо известных методических и педагогических средств — как вербальных, так и невербальных, например, изобразительных (рисунков, фильмов и т. д.), которые, по сути, являются авторским текстом.

Исходя из этого, мы определяем коммуникативно-речевую ситуацию как совокупность условий, стимулирующих смыслообразовательную деятельность и ее вербализацию, результатом которой является рождение личностных смыслов.

Поскольку занятие, построенное на межкультурном диалоге, организует процесс познания через коммуникацию, то диалог является необходимым условием для поисков смысла через проникновение в смысловое поле другого, что становится возможным при выстраивании взаимоотношений между преподавателем и студентами, а также с другими участниками. В процессе диалогического взаимодействия обсуждаются связи значения аутентичного культурного текста и его смысла. Коммуникативно-речевые ситуации объединяются единым «сквозным действием», что позволяет создать единый текст и образ занятия, который «работает» и после того, когда учащиеся покидают стены аудитории. Единое «сквозное действие» обеспечивается тем, что для каждого из этапов занятия, соответствующего уровням процесса понимания, создаются ситуации, «раскачивающие» понимание, выявляя все новые стороны его предмета, вызывая процесс рефлексии. Эти ситуации как бы «перетекают» одна в другую, при этом каждый раз углубляется уровень понимания (согласно этапам), что

приводит к новым уровням осознания и погружения в мир «чужого», интерпретации, рефлексии и эмпатии, принятия или отторжения. Межкультурный диалог активизирует жизненную позицию и развивает не только принятие, но и умение сказать «нет».

Таким образом, коммуникативно-речевая ситуация в межкультурном диалоге, являясь двигателем процесса понимания, характеризуется следующей структурой и включает в себя:

- на уровне знаний — знания и опыт студентов и новое аутентичное знание, представленное педагогом;
- на уровне организации учебного процесса — диалог;
- на уровне понимания — смыслообразование в процессе рассуждения и рефлексии, которое происходит у участников диалога;
- на уровне отношений — столкновение ценностно-культурных систем участников диалога и автора текста.

Как уже было упомянуто, процесс смыслообразования осуществляется в несколько этапов, поэтому мы выстраиваем межкультурный диалог через коммуникативно-речевые ситуации, удовлетворяющие этим этапам процесса понимания, с тем, чтобы образовались новые смыслы, т. е. каждая из коммуникативно-риторических ситуаций должна соответствовать и выполнять задачи этого этапа.

Таким образом, в соответствии с функциями, которые они выполняют, коммуникативно-речевые ситуации могут быть подразделены на:

- презентативно-интерпретативные;
- рефлексивно-эмпатийные;
- деятельностно-бытийные.

В связи с тем, что в их основе лежит диалог, а, точнее, различные его виды, изученные и представленные в работах исследователей, ситуации можно соотнести с видами диалогов, используемых для их организации. Используя репрезентирующий диалог, диалог-толкование, диалог-включенность, эвристический, эмпатийно-личностный, диалог-диспут, аргументирующий диалог, реинтерпретирующий диалог [9] для организации коммуникативно-речевых ситуаций, мы делаем акцент на связку «цель — вид диалога». Рассмотрим алгоритм ее организации.

Задача первого этапа запуска смыслообразования — активизировать имеющийся опыт, предоставив аутентичную информацию, которая одновременно дает возможность не только соотнести ее с имеющимся опытом, но и увидеть многообразие точек зрения, видения представленного вопроса. Поэтому репрезентирующий диалог и диалог-толкование используются для понимания нового материала, выявления общекультурного фона участника диалога, усвоения исходных понятий и значений. Таким образом, коммуникативно-речевые ситуации, которые организуются с их помощью, призваны представить проблему, выявить имеющийся опыт участников по этому вопросу, а также «подтолкнуть»

процесс интерпретации. Такой тип ситуаций мы относим к презентативно-интерпретативным.

Задачей второго, интерпретативно-рефлексивного этапа, является все-сторонний анализ текста, интерпретация исходного текста и высказываний участников диалога, рефлексия по поводу новой информации, а, кроме того, — создание ситуаций обнаружения «чужого», т. е. конфликта культур. При создании коммуникативно-речевых ситуаций второго этапа используются диалог-включенность, эмпатийно-личностный, аргументирующий, а также реинтерпретирующий диалоги. Ситуации, которые направлены на стимулирование интерпретации и первичной рефлексии, появление и обсуждение новых аспектов смыслов, можно отнести к интерпретативно-рефлексивным ситуациям.

На третьем этапе, деятельностном, актуален диалог-дискуссия, который используется при организации таких видов деятельности, как проектная работа, тренинговые задания и игра-драматизация. Поэтому такие ситуации отнесем к деятельностно-бытийным.

В таблице 1 приведен пример организации межкультурного диалога на занятии, посвященном изучению темы «Права человека», с использованием коммуникативно-речевых ситуаций для запуска процесса смыслообразования; целью является формирование качеств поликультурности — позитивной мотивации к взаимодействию с чужой культурой, гражданственности, умение аргументировать свою точку зрения. Занятие проводилось со студентами-лингвистами второго курса Института филологии и журналистика.

На третьем, заключительном этапе, после проведения игры-драматизации, предусмотрено написание небольшого сочинения с заданием: «В данной игре Вы были исполнителями той или иной роли. Отрадите в сочинении свою истинную позицию, какие решение приняли бы лично Вы и какими аргументами руководствовались бы при принятии решения. Опишите свои чувства при принятии того или иного решения».

В сочинениях студенты отмечают, что в начале занятия, когда была объявлена тема, многие посчитали ее совсем неинтересной: «...все, что мне нужно знать по этой теме, я уже знаю, но вот окончена наша дискуссия, а я до сих пор думаю, как можно сочетать законные права одних людей с тем, чтобы не ущемить права других». Интересно, что многие студенты в сочинении употребляют словосочетание «Для себя я понял(а)...»: «Для себя я понял, что законы (права человека — это закон) могут противоречить друг другу, но мы всегда можем пойти навстречу друг другу, так, чтобы ничьи права не были ущемлены»; «Для себя я сделала вывод, что в любой ситуации нужно побольше узнать о другом человеке, о его культуре, о его ситуации, прежде чем настаивать на своем»; «Теперь я понимаю, что права человека могут нарушаться не только в политической сфере, но и в семье. А еще, то, что нам кажется нарушением права — для другой культуры — норма. Я этого могу не принимать, но оно имеет право на существование».

Таблица 1

**Организация смыслообразовательной деятельности в межкультурном диалоге
через коммуникативно-речевые ситуации. Тема: «Права человека»**

Этап смыслообразования	Вид коммуникативно-речевой ситуации	Тип диалога	Пример вопросов для создания ком.-ритор. ситуации	Результат
1. Когнитивно-интерпретативный	Презентативно-интерпретативные	а) репрезентирующий диалог; б) диалог-толкование	1. Предъявление документа «Декларация прав человека». 2. Знакомы ли вы с правами человека? 3. Есть ли в документе противоречивые положения, если есть, то почему это происходит? 4. На ваш взгляд, соблюдаются ли эти права в вашей стране?	1. Активизация имеющегося опыта. 2. Усвоение исходных понятий и значений. 3. Возможность увидеть многообразие точек зрения и сравнить со своим опытом
2. Интерпретативно-рефлексивный	Интерпретативно-рефлексивные ситуации	а) диалог-включенность; б) эмпативно-личностный; с) аргументирующий; д) реинтерпретирующий	1. Предъявление аутентичного видео в продолжение темы. 2. Нарушаются ли права человека в данном видеофильме, если да, то какие именно? 3. Возможно ли такое поведение болельщиков, если бы чемпионат проходил в России? 4. Испытываете ли вы нарушение ваших прав?	1. Анализ текста, интерпретация исходного текста и высказываний участников диалога. 2. Рефлексия по поводу новой информации; обнаружение «чужого». 3. Обнаружение ситуаций конфликта культур. 4. Рефлексия по поводу собственного опыта
3. Деятельностно-бытийный	Деятельностно-бытийные	а) диалог — дискуссия; б) аргументирующий диалог	1. Игра-драматизация «Право на охрану тайны личной жизни против Свободы слова». 2. Сочинение	1. Принятие решений на основе нравственного выбора. 2. Рефлексия по решениям

Как видим, в результате выстраивания коммуникативно-речевых ситуаций в соответствии с этапами смыслообразования (актуализация своего опыта в начале занятия; действия по интерпретации аутентичного текста фильма, перекрещивание смысловых полей в ходе обсуждения и рефлексия), после третьего, деятельностного этапа, происходит и содержательно-смысловое обобщение учебного материала, которое подвело к выводу о том, что права человека могут нарушаться не только государственными структурами, не только в разных культурах, но и отдельными действиями людей — как в общественной, так и в личной жизни. Если в самом начале студенты продемонстрировали формальное знание пунктов «Декларации о Правах человека», не испытывая никакого личного интереса к теме занятия, то в конце мы наблюдаем большой эмоциональный подъем и личную заинтересованность, уважительное отношение и учет другой точки зрения, т. е. понимание текста вызвало эмоциональный отклик, процессы смыслообразования оказали влияние на формирование таких качеств поликультурности, как толерантность, эмпатийность, умение отстаивать свою позицию.

Таким образом, межкультурный диалог, являясь смыслообразовательной технологией, и организованный согласно процессу понимания, позволяет формировать качества поликультурности, необходимые для жизнедеятельности в многокультурном сообществе.

Технологически управление смыслообразованием в межкультурном диалоге реализуется через коммуникативно-риторические ситуации, которые стимулируют смыслообразовательную деятельность, ее вербализацию, а результатом является рождение личностных смыслов. Стимулирование смыслообразования происходит при столкновении ценностно-культурных систем участников диалога и автора текста. Функционально, согласно этапам смыслообразования, коммуникативно-речевые ситуации подразделяются на презентативно-интерпретативные, интерпретативно-рефлексивные и деятельностно-бытийные.

Результатом организации межкультурного диалога через коммуникативно-речевые ситуации является изменение отношения к теме занятия и изменение поведения студентов, выраженное в принятых решениях и представленное в сочинениях, что свидетельствует о появлении личностных смыслов, формирующих качества поликультурности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Е. А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: автореф. канд. дис. пед. наук / Е. А. Абрамова. М., 2011. URL: <http://www.disscat.com/content/polikulturnoe-vospitanie-studentov-vuza-na-osnove-sistemnogo-podkhoda#ixzz3ocd8UjEN>
2. Белова С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования. автореф. дис. док. пед. наук / С. В. Белова. Волгоград, 2006. URL:

- <http://www.dissercat.com/content/tekstualno-dialogicheskii-printsip-v-proektirovanii-gumanitarnogo-obrazovaniya>
3. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография / Е. Г. Белякова. Тюмень: Тюменский государственный университет. 2008. С. 207.
 4. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б. С. Братусь. М.: Мысль, 1985. 64 с.
 5. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
 6. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг / А. Ф. Закирова. М.: ВЛАДОС. 2011. 272 с.
 7. Зинченко В. П. Работа понимания / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 42-52.
 8. Карягина Ю. А. Воспитание поликультурности подростка в образовательном процессе. автореф. дис. канд. пед. наук / Ю. А. Карягина. Оренбург, 2007. С. 224. URL: <http://www.dissercat.com/content/vospitanie-polikulturnosti-podrostka-v-obrazovatelnom-protse>
 9. Копылова Е. А. Диалоговые стратегии как фактор смыслообразования в диалогическом взаимодействии / Е. А. Копылова // Образование и наука. 2011. № 1(80).
 10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. М.: Смысл. 1999.
 11. Маслоу А. Х. Мотивация и личность / А. Х. Маслоу; 2-е изд., пер. А. М. Татлыбаевой. N.Y.; Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>

Lyudmila M. KOZINA¹

SENSE-MAKING ROLE OF A COMMUNICATIVE SITUATION IN A CROSS-CULTURAL DIALOGUE

¹ Senior Teacher,
Department of the English Language,
Tyumen State University
lkozina@mail.ru

Abstract

The aim of the article is to justify the importance of sense-making technologies for pedagogical purposes in a cross-cultural dialogue, to point out the role of communicative situations for sense-making process to start up students' multi-cultural development, and to present a technology of communicative situations' organization in the cross-cultural dialogue according to the process of comprehension to stimulate personal meanings, which lead to the development of new personal multi-cultural qualities.

The methodology of the research is based on hermeneutic approach. This approach reveals the opportunities of meaning-making in the cross-cultural dialogue for multi-cultural education by creating communicative situations.

Communicative situations in the cross-cultural dialogue, organized according to the process of comprehension (analysis, interpretation, reflection, activity), enable the development of new personal qualities, like empathy, positive motivation for cooperation, tolerance, etc.

The definition of a communicative situation is specified as a means of sense-making in the cross-cultural dialogue, and this process results in personal meanings development. The structural characteristic of such situation is presented, including knowledge and skills, dialogue as a form of organization, sense-making, and dialogical relations.

Citation: Kozina L. M. 2016. "Sense-Making Role of a Communicative Situation in a Cross-Cultural Dialogue." Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, vol. 2, no 2, pp. 194-205.

DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-2-194-205

Communicative situations are presented like an algorithmic rule, according to the stages of comprehension. Different ways of creating the situations are considered.

Keywords

Communicative situation, meaning making, cross-cultural dialogue, multi-culturality.

DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-2-194-205

REFERENCES

1. Abramova E. A. 2011. "Polikulturnoe vospitanie studentov vuza na osnove sistemnogo podhoda" [Multicultural Education of High School Students on the Basis of a Systematic Approach]. Cand. Sci. (Ped.) diss. abstr., Moscow. <http://www.dissercat.com/content/polikulturnoe-vospitanie-studentov-vuza-na-osnove-sistemnogo-podkhoda#ixzz3ocd8UjEN>
2. Belova S. V. 2006. "Tekstualno-dialogicheskiy princip v proektirovanii gumanitarnogo obrazovaniya" [Textual-Dialogical Principle in Designing Humanitarian Education]. Dr. Sci. (Ped.) diss. abstr., Volgograd. <http://www.dissercat.com/content/tekstualno-dialogicheskii-printsip-v-proektirovanii-gumanitarnogo-obrazovaniya>
3. Belyakova Ye. G. 2008. Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodeystvii. Monografiya [Sense-making in Pedagogical Interaction. A Monograph]. Tyumen: Tyumen State University.
4. Bratus B. S. 1985. Nravstvennoe soznanie lichnosti (Psihologicheskoe issledovanie) [Moral Consciousness of a Person (Psychological Research)]. Moscow: Mysl.
5. Gez N. I. 1982. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole: Uchebnik [Methodology of Teaching Foreign Languages in High School: a Textbook]. Moscow: Vysshaya shkola.
6. Karyagina Yu. A. 2007. "Vospitanie polikulturnosti podrostka v obrazovatelnom protsesse" [Cultivating Multiculturalism in a Teenager in the Education Process]. Cand. Sci. (Ped.) diss. abstr., Orenburg. <http://www.dissercat.com/content/vospitanie-polikulturnosti-podrostka-v-obrazovatelnom-protsesse>
7. Kopylova Ye. A. 2011. "Dialogovye strategii kak faktor smysloobrazovaniya v dialogicheskom vzaimodeystvii" [Dialog strategies as a factor of meaning-making in a dialogical interaction]. The Education and Science Journal, no 1(80).
8. Leontiev D. A. 1999. Psikhologiya smysla: priroda, stroyenie i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of Meaning: Nature, Structure, and Dynamics of the Sense Reality]. Moscow: Smysl.
9. Maslow A. H. 1999. Motivation and Personality. 2nd edn. Translated into Russian by A. M. Tatlybayeva. N. Y.: Harper & Row.1970; St. Petersburg: Eurasia. <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/>
10. Zakirova A. F. 2011. Vhodya v germenevticheskiy krug [Entering the Hermeneutic Circle]. Moscow: VLADOS.
11. Zinchenko V. P. 1997. "Rabota ponimaniya" [A Job of Understanding]. Psychological Science and Education, no 3, pp. 42-52.