

УДК 378.1:372.882  
DOI 10.17513/snt.40907



CC BY 4.0

## СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С КРОССКУЛЬТУРНЫМ НАРРАТИВОМ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бирюкова О. И. ORCID ID 0000-0001-9904-9602

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»,  
Саранск, Российская Федерация, e-mail: olgbirukova@rambler.ru*

Статья посвящена проблеме методического обеспечения работы с кросскультурными нарративами в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов. Отечественное литературоведение располагает богатой традицией компаративистских исследований. Однако методика анализа кросскультурных нарративов в высшей школе разработана недостаточно. Существующие модели формирования межкультурных компетенций ограничены обычно рамками одного национального опыта. Это не позволяет студенту увидеть, как один и тот же сюжет или структура повествования по-разному могут быть представлены в разных культурах. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании методики работы с кросскультурными нарративами в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов, а также в описании апробированных педагогических стратегий, обеспечивающих формирование у будущих специалистов умения интерпретировать художественный текст как форму диалога культур. Исследование опирается на интегративный подход, объединяющий нарратологический, компетентностный и социокультурный ресурсы анализа художественного текста. Материалом послужили результаты сетевых научно-исследовательских грантов и собственный педагогический опыт автора статьи на филологическом факультете Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Представлен комплекс взаимодополняющих стратегий (сравнительно-нарратологической, диалогической, лингвокультурологической, проектно-деятельностной), апробированных на материале курсов «История русской литературы XVIII века» и «Теория литературы». Доказано, что обозначенные стратегии – это гибкий комплекс, применение которого зависит от специфики нарративного материала и уровня подготовки студенческой аудитории. Предложенная методика позволяет системно формировать у обучающихся способность рассматривать художественный текст как форму диалога культур.

**Ключевые слова:** стратегия, кросскультурный нарратив, межкультурная компетенция, интерпретация, диалог, литература

## STRATEGIES FOR WORKING WITH CROSS-CULTURAL NARRATIVE IN PHILOLOGICAL EDUCATION

Biryukova O. I. ORCID ID 0000-0001-9904-9602

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
“Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevev”,  
Saransk, Russian Federation, e-mail: olgbirukova@rambler.ru*

This article examines the problem of methodological support for working with cross-cultural narratives in the professional training of philology students. Russian literary studies boasts a rich tradition of comparative research. However, methods for analyzing cross-cultural narratives in higher education remain underdeveloped. Existing models for developing intercultural competencies are typically limited to a single national experience. This prevents students from seeing how the same plot or narrative structure can be presented differently in different cultures. The purpose of this article is to provide a theoretical justification for methods for working with cross-cultural narratives in the professional training of philology students, as well as to describe proven pedagogical strategies for developing future specialists' skills in interpreting literary texts as a form of cultural dialogue. The study relies on an integrative approach that combines narratological, competency-based, and sociocultural resources for analyzing literary texts. The material for this article draws on the results of network research grants and the author's own teaching experience at the Faculty of Philology at the M. E. Evsevev Mordovia State Pedagogical University. A set of complementary strategies (comparative narratological, dialogic, linguacultural, and project-based) is presented, tested using the courses “History of 18th-Century Russian Literature” and “Theory of Literature.” It is demonstrated that these strategies are a flexible set, the application of which depends on the specifics of the narrative material and the level of preparation of the student audience. The proposed methodology allows for the systematic development of students' ability to view literary texts as a form of cultural dialogue.

**Keywords:** strategy, cross-cultural narrative, intercultural competence, interpretation, dialogue, literature

### Введение

Современный этап развития гуманитарного образования характеризуется усилением внимания к межкультурному диалогу и формированию у будущих специалистов способности интерпретировать

художественный текст в аспекте межкультурного контекста. Особую значимость это приобретает в подготовке студентов-филологов, чья профессиональная деятельность связана с работой в поликультурном пространстве.

Несмотря на богатую традицию компаративистских исследований в литературоведческой науке методика работы с кросскультурными нарративами в высшей школе остается недостаточно разработанной. Е. Я. Ядровская отмечает: «интерпретация есть способ жизни искусства в пространстве и времени, а интерпретационная деятельность читателя есть адекватная диалогической природе искусства форма общения» [1], далее доказывая, что межкультурное измерение неизбежно присутствует, однако методически редко выделяется в самостоятельный предмет работы. Согласимся с А. А. Гальцовой и В. А. Давыденко в том, что «будущие учителя должны обладать навыками межкультурного взаимодействия, при этом нет универсального инструментария на русском языке, чтобы проверить уровень готовности студентов» [2]. Особый интерес представляет исследование Е. И. Цымбалюк, в котором разработана модель «формирования межкультурной компетенции студентов филологических факультетов средствами русской литературы» [3, с. 9]. Однако разработанная модель ограничена рамками русской литературы и не предполагает сравнительного анализа с иными национальными традициями, что сужает ее применимость в контексте компаративистских задач межкультурного образования. Между тем нарратив как способ конструирования опыта и доказательства идентичности является точкой схождения, в которой литературоведческий анализ соприкасается с задачами межкультурного образования.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование методики работы с кросскультурными нарративами в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов, а также описание апробированных педагогических стратегий, обеспечивающих формирование у будущих специалистов умений интерпретировать художественный текст как форму диалога культур.

#### **Материалы и методы исследования**

Исследование опирается на принципы системности, культуросообразности и профессиональной направленности высшего образования. В качестве методологического основания принята интегративная позиция, предполагающая синтез нарратологического, компетентностного и социокультурного подходов применительно к задачам литературного образования в педагогическом вузе.

Материалом для исследования послужили результаты, полученные в рамках грантов на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направле-

ниям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по темам «Междисциплинарное обучение в системе профессиональной подготовки студентов-филологов» (2024) и «Междисциплинарность как базовая стратегия современного филологического образования в педагогическом вузе» (2025), а также собственного педагогического опыта работы на филологическом факультете МГПУ им. М. Е. Евсевьева.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Понятие «нарратив» не имеет в литературоведении единого общепринятого определения. Наряду с информационно-событийным пониманием повествования существует традиция, акцентирующая его интерпретационно-ценностную природу. Н. В. Евстигнеева и О. А. Оберемко трактуют нарратив как «любой повествовательный текст, функция которого – информировать адресата о событиях» [4], как двуплановую структуру, в которой неразделимы «событие рассказываемого» (фабула) и «событие рассказывания» (дискурс), обеспечивающие «двоякособытийную природу нарративности» [5, с. 305]. Р. Барт подчеркивает, что структура повествования как таковая, независимо от информационного содержания, уже несет оценочную нагрузку, так как «символический язык, на котором пишутся произведения, по самой своей структуре являются языком множественным» [6, с. 168], то есть не только «что» рассказывается, но и «как», поскольку именно способ повествования выражает личностную позицию говорящего и требует от адресата интерпретации. Такая двуплановость важна для методики преподавания, что позволяет рассматривать художественный текст как специфическую форму организации культурного опыта. Структура повествования несет на себе отпечаток породившей ее культуры, и именно через эту структуру различные культурные традиции вступают в диалог. В вузовском издании «Теория литературы» В. И. Тюпы нарратив представлен «в моделировании ценностной позиции адресата не к прямым оценкам со стороны говорящего, а самой структурой нарративного текста» [7, с. 118]. Позиция нарратора по отношению к чужому культурному опыту, как правило, дистанцированная, становится ключевым предметом аналитической работы студента.

Термин «кросскультурный нарратив» в рамках настоящей статьи трактуем как художественное повествование, в котором взаимодействие двух или более культурных систем является структурообразующим элементом нарративной организации текста, воплощаясь в системе нарративных инстанций, хронотопе, событийной логике и аксиологической перспективе. Такое определение позволяет методически разграничить кросскультурный нарратив как особый тип художественного высказывания и тексты, в которых межкультурная тематика присутствует лишь на уровне содержания, не определяя нарративной формы. Методический потенциал такого определения очевиден. Студент-филолог должен получить инструментарий, позволяющий описывать не просто «о чем» говорит текст из иной культурной традиции, но «как» он говорит и что это «как» означает культурно.

Решению этой задачи служит категория «педагогическая стратегия». В настоящей статье под педагогической стратегией понимается устойчивый, целостный способ организации работы преподавателя и студента с определенным типом учебного материала, объединяющий совокупность методов, приемов и форм деятельности, подчиненных единой методической цели и реализуемых на протяжении освоения дисциплины или ее раздела. Применительно к задаче формирования у студентов-филологов умения интерпретировать художественный текст как форму диалога культур эта категория оказывается продуктивной. Поэтому работа с кросскультурным нарративом не сводится к единичному приему или отдельному занятию, а требует последовательного выстроенного сопровождения на протяжении изучения курса.

Представим педагогические стратегии работы с кросскультурными нарративами, апробированные на филологическом факультете Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева.

*Сравнительно-нарратологическая стратегия* предполагает последовательное применение категориального аппарата нарратологии для сравнительного анализа текстов разных культурных традиций. Способ рассказывания – кто ведет повествование, чьи глаза событие показано, как выстроенная дистанция между рассказчиком и происходящим – обнаруживает культурную специфику текста. В зависимости от того, чьей точке зрения подчинено повествование, Ж. Женетт выделяет «нулевую, внешнюю и внутреннюю фокализацию» [8, с. 25]. В. Шмид детально описывает, как соотно-

сятся между собой позиция рассказчика и позиция персонажа [9, с. 43]. Выделенные исследователями категории вместе образуют конкретный инструментарий, который позволяет читателю не просто интуитивно почувствовать национальное своеобразие текста, а точно его описать. Такой сравнительный анализ нарративов, по мнению В. И. Тюпы, открывает «путь к построению исторической нарратологии» [10, с. 71].

В курсе «История русской литературы XVIII века» стратегия эффективно реализуется, например, при сопоставлении «Писем русского путешественника» Н. М. Карамзина и «Сентиментального путешествия» Л. Стерна. Студенты в процессе анализа имеют возможность наблюдать, как национально-специфическая чувствительность формирует нарративную структуру жанра. Если у Л. Стерна доминирует ироническая рефлексия повествователя над собственной эмоциональностью, то у Н. М. Карамзина сентиментальное переживание сопрягается с просветительской установкой XVIII в. в России. Различие наблюдается и на композиционном уровне. Фрагментарность и намеренная непоследовательность повествования у Л. Стерна контрастирует с ориентированной на последовательное движение содержания путешествия русского автора. Работа с таким материалом убеждает студента в том, что заимствование западноевропейского жанра сопровождалось не механическим копированием, а его осознанной трансформацией.

*Диалогическая стратегия* опирается на понимание культуры как незавершенного диалога, на понимание «чужого» текста как встречи смысловых позиций, где «разные культуры, разные способы жизни и мысли не просто встречаются, а расходятся из одной точки и сталкиваются друг с другом» [11]. Работа со студентами строится как поэтапный разбор текста. Студент выявляет систему ценностей, заложенную автором в повествовании, сравнивает ее со своим культурным опытом, указывает на моменты, где эти ценности расходятся. Такая процедура методически значима, так как не позволяет свести анализ текста к простому выявлению культурных соответствий. В курсе «Теория литературы» диалогическая стратегия используется при изучении понятия «полифония», введенного М. М. Бахтиным [12, с. 24]. В кросскультурном тексте обозначенное понятие из области теоретического знания переходит в инструмент практического анализа. Традиционно при изучении романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» обучающиеся

учатся видеть в тексте самостоятельные, равноправные голоса Раскольникова, Сони Мармеладовой, Порфирия Петровича и др., которые не подчинены авторской точке зрения. Свое видение романа, его полифоническую структуру студентам рекомендуется сопоставить с тем, как роман воспринимается читателями другой культуры [13–15]. Прочтение романа через призму межкультурного сознания или в контексте иной национальной традиции доказывает студентам-филологам, что характер «услышанных» в произведении голосов может смещаться в зависимости от культурной оптики читателя. Такая работа на занятиях убеждает, что разный культурный опыт открывает в тексте разные грани его многоголосия.

*Лингвокультурологическая стратегия* реализуется через работу с фоновой лексикой кросскультурного нарратива. В отличие от традиционного постраничного комментирования изучаемого произведения, указанный формат предполагает включение культурологического пояснения непосредственно в контекст пересказа или обсуждения фрагмента. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров доказали, что помимо предметно-понятийного значения слово несет дополнительную семантическую информацию, включающую в том числе и национально-культурный опыт «носителей изучаемого языка» [16, с. 12].

Именно эта часть значения оказывается уязвимой для межкультурного прочтения произведения. Постраничный комментарий, вынесенный за пределы основного текста, формально решает эту проблему, однако разрывает единство читательского восприятия и превращает работу с культурным фоном в отдельную факультативную процедуру. Включение культурологического пояснения непосредственно в процесс интерпретации, напротив, фоновую информацию соединяет со смыслом фрагмента или текста в целом, не позволяет студенту воспринимать ее как «примечание».

В преподавании «Истории русской литературы XVIII века» обозначенная стратегия применяется наиболее активно. Так, при работе с одическим стилем М. В. Ломоносова архаическая и славянизированная лексика (например, «зиждатель», «десница», «бранный» и др.) раскрывается по ходу разбора строф через параллель с современным русским языком и указанием на их библейское происхождение. Такая работа помогает студенту-филологу одновременно удерживать в поле своего внимания и смысл оды, и ее культурно-языковой фон. При изучении дисциплины «Теория литературы» аналогичный принцип используется для введе-

ния терминологического аппарата (хроно-топ, нарратив, имплицитность и т. д.), когда новое понятие вводится не изолированно, а в контексте разбора текстового материала.

*Проектно-деятельностная стратегия* предполагает завершение работы с кросскультурным нарративом и создание студентом аналитического или творческого продукта по дисциплине. Такой формат работы диагностирует сформированность или несформированность межкультурной компетенции. В отечественной педагогике межкультурная компетентность закономерно связана с компетентным подходом, ориентированным на «концептуальность, системность, управляемость, эффективность, экономичность, результативность, воспроизводимость полученных знаний» [17, с. 8]. Метод проектов при этом выступает не просто формой контроля, а самостоятельной образовательной технологией, ориентирующей студента на самостоятельное решение образовательной задачи. Итоговый продукт позволяет судить о компетенции не по формальному воспроизведению теоретических понятий, а по способности студента самостоятельно применять их к конкретному литературному материалу.

Студенты, заканчивая изучение темы «Русская драматургия XVIII века», выполняют самостоятельный анализ трагедии «Хорев» А. П. Сумарокова и ее западноевропейских классицистических образцов («Сид» П. Корнель, «Андромаха» Ж. Расин), выявляют, как национальное понимание долга и монаршей власти трансформирует заимствованный жанровый канон. Работа строится в форме создания аналитического эссе, включающего создание сопоставительной таблицы с сюжетными, композиционными и аксиологическими параметрами произведений. Итогом становится устная защита полученных выводов на семинарском занятии или коллоквиуме, что позволяет студенту не только продемонстрировать знания по предмету, но и умения аргументированно обосновать собственную интерпретацию национальной специфики каждой литературы перед аудиторией.

В курсе «Теория литературы» проектно-деятельностная стратегия принимает форму итоговой аналитической работы, в рамках которой студент использует нарратологический инструментарий к самостоятельно подобранной паре кросскультурных текстов. Приведем для примера некоторые из пар: «Шинель» Н. В. Гоголя – «Крошка Цахес» Э. Т. А. Гофмана, «Житие протопopa Аввакума» – «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Ася» И. С. Тургенева – «Простая душа» Г. Флобера и др. Не-

смотря на разнородность материала, предложенные пары объединяет то, что их сопоставление ведется не по тематическому или сюжетному сходству, а по общности нарратологической проблемы (например, по организации хронотопа, характеру фокализации и т. д.). Так, сопоставляя пару «Житие протопопа Аввакума» – «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, будущие специалисты приходят к пониманию того, что оба произведения организованы по принципу исповедального, автобиографического повествования, но функционал выбранной авторами формы принципиально различен. В «Житии протопопа Аввакума» исповедальное «Я» подчинено религиозной задаче. Рассказчик анализирует собственную жизнь как путь страдания за веру, его размышления адресованы духовным чадам и будущим читателям. Личный опыт – пример и наизидание. В «Герое нашего времени» М.Ю. Лермонтова исповедальная форма иная. Рассказчик не оправдывается перед читателем, а подвергает свои поступки и мысли холодному аналитическому наблюдению, что делает его одновременно субъектом и объектом рефлексии. Студенты в процессе работы фиксируют, как в русской традиции исповедального повествования вырастают два принципиально разных типа повествовательной позиции – назидательно-религиозная и психологически-аналитическая. Такой методический подход важен, так как работает на перспективу, позволяет проследить историческую динамику исповедального «Я» в русском нарративе на протяжении всего развития русской литературы. Нарратологический инструментарий сохраняет аналитическую силу независимо от культурной и историко-литературной принадлежности текста.

### Заключение

Представленные стратегии образуют не последовательность этапов, а взаимодействующий комплекс, выбор и сочетание элементов которого зависит от конкретного нарративного материала и уровня подготовки студенческой аудитории. Сравнительно-нарратологическая стратегия задает аналитический уровень, диалогическая не позволяет студенту преждевременно сгладить различия между культурными смыслами и свести их к упрощенной трактовке, лингвокультурологическая снимает барьеры языкового понимания текста, проектно-деятельностная переводит результат работы в инструмент для диагностики сформированности конкретных компетенций. Порядок обозначенных педагогических стратегий отражает логику наращива-

ния аналитической сложности, но на практике преподаватель свободен компоновать их в соответствии с задачами конкретного занятия или дисциплины в целом.

Наблюдение за работой студенческих групп в рамках реализации сетевых научно-исследовательских проектов позволяет утверждать, что предложенный комплекс формирует у будущих учителей-филологов три взаимосвязанных умения: 1) точно описывать повествовательную структуру текста средствами нарратологической терминологии; 2) удерживать в поле анализа собственную культурную позицию, не подменяя ею позицию автора или героя; 3) самостоятельно подбирать и обосновывать кросскультурную пару текстов для сравнительного анализа. Предложенная методика работы с кросскультурными нарративами обеспечивает системное формирование у студенческой аудитории способности рассматривать художественное произведение как форму диалога культур, а не только как источник историко-культурных сведений. Гибкость комплекса педагогических стратегий, его открытость для включения нового материала и способность сочетаться с другими педагогическими технологиями делают его актуальным для широкого круга дисциплин филологического образования в педагогическом вузе.

### Список литературы

1. Ядровская Е. Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. Вып. 113. С. 76–82. URL: <https://rep.herzen.spb.ru/publication/5191> (дата обращения: 10.06.2026).
2. Гальцова А. А., Давыденко В. А. Педагогическое содействие развитию у студентов педагогического вуза способности к межкультурному принятию // Вопросы педагогики. 2025. № 4–1. С. 44–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80638658> (дата обращения: 10.06.2026). EDN: DTBHZL.
3. Цымбалюк Е. И. Формирование межкультурной компетенции студентов филологических факультетов вузов Республики Молдова средствами русской литературы: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2020. 328 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://mgimo.ru/upload/diss/2020/tsymbalyuk-e-i-diss.pdf?utm\\_source=google.com&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=google.com&utm\\_referrer=google.com](https://mgimo.ru/upload/diss/2020/tsymbalyuk-e-i-diss.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com) (дата обращения: 10.06.2026).
4. Евстигнеева Н. В., Оберемко О. А. Модели анализа нарратива // Человек. Сообщество. Управление. 2007. № 4. С. 95–107. URL: [https://chsu.kubsu.ru/arhiv/2007\\_4/2007-4-EvstigneevaOberemko.pdf](https://chsu.kubsu.ru/arhiv/2007_4/2007-4-EvstigneevaOberemko.pdf) (дата обращения: 10.06.2026).
5. Тюпа В. И. Анализ художественного текста. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.philol.msu.ru/~discours/images/stories/speckurs/tiupa.pdf> (дата обращения: 12.06.2026). ISBN 978-5-7695-5848-1.
6. Соловьева Е. В. Научно-методический вклад Ролана Барта в изучение мировой литературы // Stephanos. 2022. № 1 (51). С. 166–172. DOI: 10.24249/2309-9917-2022-51-1-166-172.

7. Тюпа В. И. Теория литературы: учебник. М.: РГГУ, 2024. 254 с. ISBN 978-5-7281-3314-8.
8. Коробова Д. М. Точка зрения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. Вып. 4–2 С. 24–31. EDN: RUBHZJ.
9. Шмид В. Нарратология. 2-изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2008. 304 с. ISBN 978-5-9551-0253-5.
10. Тюпа В. И. Введение в сравнительную нарратологию. М.: Intrada, 2016. 145 с. ISBN 978-5-8125-2192-9.
11. Длугач Т. Б. В. С. Библер о логике культуры // Истоки философии. 2020. Т. 25. № 2. С. 96–105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44909509> (дата обращения: 12.06.2026). DOI: 10.21146/2074-5869-2020-25-2-96-105.
12. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: АСТ, 2024. 448 с. ISBN 978-5-17-160379-3.
13. Сюй Г. М. Взгляд через призму межкультурного сознания на «Преступление и наказание» Достоевского: литературные техники и исследование человеческой природы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 9–4 (96). С. 253–256. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=73166048> (дата обращения: 10.06.2026). DOI: 10.24412/2500-1000-2024-9-4-253-256.
14. Ковалевская Т. В. «Преступление и наказание» и британская готика ужасов // Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2024. № 2 (26). С. 101–130. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67908507> (дата обращения: 10.06.2026). DOI: 10.22455/2619-0311-2024-2-101-130.
15. Лань Си. Роман «Преступление и наказание» в социокультурном контексте Китая 1920-х годов // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2024. Т. 16. № 4. С. 142–148. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=77083154> (дата обращения: 10.06.2026). DOI: 10.17072/2073-6681-2024-4-142-148.
16. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://jasulib.org/kg/wp-content/uploads/2024/03/vereshchagin\\_em\\_kostomarov\\_vg\\_iazyk\\_i\\_kultura\\_lingvostranove.pdf](https://jasulib.org/kg/wp-content/uploads/2024/03/vereshchagin_em_kostomarov_vg_iazyk_i_kultura_lingvostranove.pdf) (дата обращения: 13.06.2026). ISBN 5-200-01076-4.
17. Бирюкова О. И. Междисциплинарность как инструмент обеспечения качества современного филологического образования // Гуманитарные науки и образование. 2024. № 3 (59). С. 7–12. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74502273> (дата обращения: 10.06.2026). DOI: 10.51609/2079-3499\_2024\_15\_03\_07.

**Конфликт интересов:** Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

**Conflict of interest:** The author declares that there is no conflict of interest.

**Финансирование:** Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Дидактический потенциал кросскультурных нарративов в современном литературном образовании».

**Financing:** The study was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevev) on the topic «The didactic potential of cross-cultural narratives in contemporary literary education».