

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

С. В. КОНСТАНТИНОВА
С. А. КОНСТАНТИНОВ

Початок ХХІ століття характеризується зміною ціннісних орієнтирів у сфері вищої освіти та культури. Саме тому мовна підготовка фахівця повинна забезпечувати розвиток здібностей, які б дозволили застосовувати іноземну мову як інструмент спілкування у діалозі культур та цивілізацій сучасності. Навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі повинно сприйматися не тільки як навчання іншомовному спілкуванню, але й як навчання іншомовному спілкуванню у контексті міжкультурної комунікації

Аналіз наукових джерел зарубіжної педагогіки засвідчує, що в теорії й практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою формування міжкультурної компетенції майбутніх перекладачів.

Різні концепції комунікативної компетенції, частиною якої є компетенція міжкультурна, неодноразово були предметом дослідження як зарубіжних авторів (А. Valdman, 1978; R. Brumfil, 1980; M. Canale, 1983; S. Savignon, 1985; S. Kramersch, 1986; M. Berns, 1990), так і вітчизняних учених, засновників комунікативного напрямку в методиці (І. Колеснікова, 1986; Т. Скрипнікова, 1986; Г. Шатерник, 1986; Б. Лапідус, 1987; О. Митрофанова, В. Костомаров, 1990; В. Сафонова, 1991; Н. Баграмова, 1993, М. Богатирьова, 1998; П. Сисоєв, 1999; Е. Гром, 1999, М. Корочкіна, 2000; Н. Набатова, 2000 та ін.).

В умовах сучасного стрімкого розвитку зв'язків України у сфері економіки, політики та соціально-культурної сфери збільшується роль іноземної мови як засобу комунікації й інтеграції у світове суспільство. Постає питання про формування і розвиток міжкультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів. Таким чином, курс іноземної мови, який вводиться для студентів ВНЗ, спрямований на формування міжкультурної компетенції, виховання толерантності до культурних відмінностей і комунікативних навичок задля успішної праці в умовах мультикультурного середовища.

Метою даної статті є дослідження процесу формування міжкультурної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Даючи визначення поняттю міжкультурної компетенції, варто зазначити, що воно нерозривно пов'язане з мультикультуралізмом і культурними відмінностями. Міжкультурна компетенція – здатність успішно взаємодіяти із представниками різних культур і національностей, а її метою є розвиток здатності особистості адаптуватися й успішно співпрацювати в іншокультурному середовищі. Важливим завданням навчання міжкультурної компетенції є формування здібностей студентів брати участь у міжкультурному діалозі на основі принципів кооперації та взаємоповаги з одночасним збереженням власної ідентичності. Міжкультурна компетенція студентів вищих навчальних закладів представляє собою особистісне утворення, яке включає в себе мотивацію до вивчення, порівняння культур і готовність до оновлення міжкультурного досвіду.

Широкого розвитку у зарубіжній науці поняття „міжкультурна компетенція” набуло на початку 1970-х років, коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу в період 1970–80-х років актуальними стали питання відношення до другої культури та її цінностей, подолання етно- та культуроцентризму. В контексті вивчення цих проблем міжкультурна компетенція стала розглядатися як комплекс аналітичних та стратегічних можливостей, який розширює інтерпретаційний спектр індивіду у процесі міжкультурної взаємодії із представниками другої культури.

Існує багато визначень поняття „міжкультурна компетенція”. Міжкультурна компетенція може бути властива тільки медіатору культур – мовній особистості, що вивчає якусь мову як іноземну. Відомий західний учений Д. Батжес вважає, що „процес становлення компетентного в мовному відношенні члена суспільства відбувається завдяки оволодінню мовою в певних соціальних ситуаціях, відповідно до традицій і звичаїв, прийнятих у кожному суспільстві”.

Міжкультурно-компетентна особа, формування якої здійснюється шляхом вивчення іноземної мови в системі економічної або бізнес-освіти, володіє певним рівнем лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціокультурних і міжкультурних знань і вмінь, що забезпечують реальне ділове спілкування в професійно-орієнтованій сфері діяльності. Розвиток і актуалізація практичних знань і вмінь відбувається в різних видах діяльності: комунікативній, дослідницькій або пізнавально-пошуковій, самостійній творчій діяльності, спрямованій на самовдосконалення і саморозвиток.

Одним із прогресивних методів навчання іноземної мови є комунікативний метод, який базується на переорієнтації з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, а з мовної правильності на спонтанність і автентичність. Виховний процес у вищих навчальних закладах відіграє ключову роль у вихованні сучасної культурно свідомої молоді і використання прогресивних комунікативних методик допомагають розвивати соціально-психологічну і комунікативну компетентність особистості.

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватись і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається.

Іншомовне ділове спілкування, зумовлене соціальним замовленням, є одним із найважливіших складових професійної освіти майбутніх фахівців. Саме тому, вузівський курс іноземної мови покликаний носити комунікативний характер, а його завдання визначатися як комунікативні і пізнавальні. Виявлення й уточнення цих завдань стає можливим у результаті досліджень, предметом яких стають лінгвістичні, соціолінгвістичні, культурологічні особливості комунікативної і міжкультурної бізнес-поведінки зарубіжних партнерів, моделювання ними комунікативної співпраці в професійно значущих ситуаціях, що зумовлює формування у студентів міжкультурної компетентності.

Отже, головною метою навчання іноземної мови визначається формування **іншомовної професійної комунікативної компетенції**, яку розуміють як **здатність до міжкультурного іншомовного спілкування**. Численними дослідженнями доведено, що використання країнознавчої та культурознавчої інформації у навчальному процесі забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, розширює їхні комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації на занятті, надає стимул для самостійної роботи над мовою, допомагає у вирішенні практичних та виховних завдань предмета.

Формування міжкультурної компетенції здійснюється під час ознайомлення з умовами життя в інших країнах, набуття знань про повсякденну культуру та культуру проведення свят, знайомства зі студентською субкультурою, критичного аналізу соціальних проблем та тенденцій, емоційного сприйняття та інтелектуальної роботи зі зразками культури.

Говорячи про структурні компоненти міжкультурної комунікації, слід прийняти до уваги дослідження А. Кнапп-Поттхоффа, який виділяв афективний, когнітивний та стратегічний (у деяких дослідженнях – оперативний) компоненти. В основі афективного компонента лежать емпатія та толерантність. Толерантність – це принцип міжособистісної взаємодії, моральна цінність та якість людини, яка має настанову на діалог, розуміння та прийняття іншого. З поняттям толерантності пов'язане поняття емпатії, здатність перевтілення в іншу людину з ціллю розуміння її думок та вчинків.

А. Маслоу вважав емпатію головним шляхом самоактуалізації людини та однією з умов її удосконалення. Формування емпатії у студентів пов'язане з розвитком умінь співвідносити своє та чуже, приймати на себе нові ролі, відчувати впевненість у різних сферах діяльності іншого лінгвокультурного суспільства.

В основі другого компонента – когнітивного – лежать знання про рідну культуру та культуру країни, мова якої вивчається, а також загальні знання про культуру та комунікацію. Стратегічний компонент містить вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії студента; принципи навчання (діалог культур, культурознавча обумовленість навчання, особистісно-діяльнісна спрямованість); форми та методи навчання (проблемно-пошукові, дискусійні, дослідницькі, творчі); форми занять (лекції, групові дискусії, рольові ігри); засоби навчання (основні – автентичні художні тексти; додаткові – відеофільми, таблиці, ілюстрації). Студенти мають різні рівні сформованості міжкультурної компетенції: недостатній, елементарний, достатній, високий та дуже високий.

М. Плеханова виділяє такі уміння, що характеризують кожний рівень міжкультурної компетенції:

- компаративні уміння (орієнтація у явищах іншого способу життя, їх розпізнавання та сприйняття; порівняння з власною культурою; знаходження спільних та розбіжних рис);
- інтерпретаційні уміння (інтерпретація комунікативної діяльності з точки зору культурних детермінант рідної або іншої культури);
- стратегічні уміння (аналіз нерозуміння у спілкуванні з представниками іншої культури; уникання непорозуміння; використання вербальних та невербальних засобів для компенсації недостатніх знань; отримання нових знань);
- емпатійні уміння (приймання позиції іншої людини; урахування соціокультурної специфіки партнера; прийняття та поважне ставлення до іншої системи цінностей та світогляду).

Формування міжкультурної компетенції стає можливим тільки на основі розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком комунікативної компетенції. Г. Єлізарова підкреслює, що компоненти міжкультурної компетенції співвідносяться з компонентами іншомовної комунікативної компетенції: лінгвістичним, соціолінгвістичним, дискурсивним, стратегічним, соціокультурним та соціальним. При цьому Г. Єлізарова зазначає, що міжкультурна компетенція може бути притаманна тільки медіатору культур – мовленнєвій

особистості, яка вивчає будь-яку мову як іноземну. Найважливішим результатом формування міжкультурної компетенції студентів стає здатність до удосконалення у напрямку полікультурності.

Основною формою організації навчального процесу у цьому напрямку має стати ситуативне моделювання міжкультурних ситуацій, де студенти використовують необхідні елементи МК з ціллю успішної комунікації. При цьому важливо не ідентифікувати себе як носія мови, яка вивчається, а через усвідомлення своєї власної культури досягти взаєморозуміння. Існує певний досвід розробки спеціальних тренінгів, націлених на формування міжкультурної компетенції.

Рівень сформованості міжкультурної компетенції буде вище, якщо на заняттях іноземної мови систематично використовувати автентичні матеріали, організовувати взаємодію студентів у малих групах, спрямоване на роботу з феноменами культури, які надані у автентичних матеріалах. При цьому ця взаємодія повинна будуватися з урахуванням змістового, координаційного, структурного та якісного аспектів групової роботи. Аналіз лінгвістичних аспектів взаємодії мови й культури, які здійснюють радикальний вплив на спілкування іноземною мовою, та визначення психологічних особливостей міжкультурного спілкування дозволяють приступити до дослідження такої компетенції в галузі іноземних мов, яка забезпечить студентам успішність реального спілкування з носіями інших культур [2, с. 6], допоможе здійснити „стрибок” у спілкування [3, с. 32].

Останнім часом освітнім співтовариством, яке належить до сфери викладання іноземних мов, визнається, що традиційна орієнтація на комунікативний підхід була пов'язана в основному з лінгвістичним виміром в усіх його проявах і в цьому смислі була обмеженою.

Розроблена структура МКК дозволяє перейти до обґрунтування принципів її формування, які згадуються в методичній літературі, але наповнені частково або повністю новим змістом, і принципово нові. Серед них:

- 1) принцип пізнання й урахування ціннісних культурних універсалій;
- 2) принцип культурнопов'язаного співвивчення іноземної й рідної мов;
- 3) принцип етнографічного підходу до визначення культурних компонентів значень явищ як лінгвістичного, так і нелінгвістичного характеру;
- 4) принцип мовленнєво-поведінкових стратегій;
- 5) принцип усвідомлення психологічних процесів і станів, пов'язаних з МКК, яке є підсумком „переживання” культурних феноменів і пов'язаних з ними способів пізнання (унаслідок застосування цього принципу досягається „свідома компетенція”);
- 6) принцип керованості власним психологічним станом;
- 7) принцип емпатійного ставлення до учасників МКК.

Усі названі принципи взаємопов'язані й формують складові МКК – здатність та її прояв у знаннях, стосунках і уміннях – тільки у сукупності. Потреба у складній, але чітко оформленій інтеграції в галузі навчання іноземних мов була давно усвідомлена й обґрунтована. Як приклад можна навести необхідність „розвивати соціальні вміння в комплексі з мовленнєвими вміннями” в якості „засобів ефективного спілкування” [4, с. 37]. Формування вмінь, які базуються на лінгвістичному компоненті, повинно сполучатися й переплітатися з формуванням умінь, що базуються на психологічному компоненті. Розглянемо детальніше деякі принципи формування МКК.

Принцип пізнання й урахування культурних універсалій є досить новим в методиці навчання іноземних мов. Як свідчить проаналізована література, поняття „культурна універсалія” не включалось до моделей навчання мовам, які враховували культурний компонент. Вивчення елементів культури й культурнопов'язаних використань лінгвістичних одиниць здійснювалося шляхом безпосереднього порівняння як формальних аспектів висловлювань, так і змістових елементів, що лежать у їх основі [6, с. 88], що у більшості випадків, приводило до закріплення стереотипів (див. отримане в результаті порівнянь визначення німців як „агресивних” водіїв, яке було отримане в результаті експериментального навчання й відображає точку зору британців) [7].

Аналіз природи феномену культури й механізмів її втілення в мові переконливо продемонстрував унікальність кожної культури й продуктивність відмови від процедури порівняння як аналітичного механізму [8]. Справа в тому, що категорія порівняння завжди імпліцитно передбачає єдину шкалу або критерій, за яким проводиться порівняння. Така шкала або критерій, у свою чергу, передбачає більшу чи меншу кількість певної ознаки та її оцінювання за параметром „більше – менше”, і залежно від якості ознаки (позитивна чи негативна), подальше зіставлення за параметром „поганій – хороший”. Однак пізнання культур з емічних позицій, тобто з точки зору їхнього внутрішнього складу, з наступною релятивізацією культурних значень саме й полягає в тому, що ці значення в більшості випадків мають настільки різну природу, що є незіставними. Як не можна порівняти ставлення до часу як до невичерпного ресурсу зі ставленням до часу як до товару. Ці ставлення можна тільки кваліфікувати як якісно різні й придатні в унікальних умовах конкретної культури.

Для того, щоб уникнути безпосереднього порівняння культур і неминучого оцінювального ставлення до іншомовної культури, упроваджується поняття „культурна універсалія”. Втілення принципу врахування культурних універсалій дає можливість розширити світогляд тих, хто навчається, уникнути порівнянь, які надають позитивні чи негативні відтінки значень, і ввести до понятійного апарату мовної особистості поняття „відносності”, „релятивності” культурних категорій.

Принцип культурнопов'язаного співвивчення іноземної та рідної мов уже згадувався й описувався в методичній літературі. Найбільш повно він обґрунтований у працях В. Сафонової. Зазначений принцип містить у собі два взаємопов'язаних підходи. Перший полягає в поясненні й демонстрації нерозривності зв'язку кожної конкретної мови й відповідної культури, у розумінні природи мови як носія культури, як її втілення. Для реалізації цього підходу вся робота з лінгвістичним матеріалом, від презентації лексичних одиниць і граматичних форм до моделювання мовленнєвих актів, повинна супроводжуватися зіставленням з культурними цінностями. Під час уведення лексичних одиниць, навіть у таких, здавалося, простих випадках, як „bread”, „desk”, „house” та ін. З самого початку слід звертати увагу на специфіку зовнішнього вигляду та функціональних особливостей відповідних предметів у іншомовному (англомовному) середовищі. Наприклад, письмові столи в американських навчальних закладах розраховані на одну людину, пересуваються аудиторією, мають рухомі підставки для ліктів, причому для тих, хто пише правою рукою, і для тих, хто пише лівою рукою. Хліб практично завжди продається нарізаним та запакованим для тривалого зберігання. Без спрощення й стереотипізації потрібно з самого початку ставити запитання, чому такі „прості” речі повсякденного ужитку мають саме такий зовнішній вигляд і виконують властиві їм функції; яким чином вони відображають культурні цінності й які саме.

Під час уведення лексичних одиниць більш складної й абстрактної семантики корисно зіставляти їх значення не тільки з тлумаченням у словнику, яке часто позбавлене культурного компонента значення, але й з контекстами вживання, які дозволяють виділити такий компонент. При розвитку вмінь у галузі усного мовлення потрібно відстежити структури аутентичних мовленнєвих актів іномовної культури, простежити їх залежність від національної системи культурних цінностей.

Співвідносність культурних і лінгвістичних феноменів в рамках кожної з мов (іншими словами – встановлення культурного компонента значення) є необхідною умовою їх культурнопов'язаного співвивчення і втілюється в одночасному представленні зіставних лінгвістичних феноменів (лексичних одиниць, граматичних явищ, структур мовленнєвих актів) у нерозривному зв'язку з втіленими в них культурними цінностями [10]. Тут ми виходимо з того, що „через контрасти з мовою, яка вивчається, студенти розвивають здатність до більшого проникнення у свою власну мову і культуру й розуміють, що існують численні способи бачення світу” [9, с. 28].

Однією з функціональних потреб, яка підтверджує правомірність утілення культурнопов'язаного співвивчення мов у процесі навчання, є зростаюча потреба в розповсюдженні у світі правильного сприйняття рідної культури через мову, яка вивчається.

Співвивчення мов і культур сприяє також розумінню студентами об'єктивних, закладених у природі культур, причин негативного сприйняття їх дій (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) носіями іншомовної культури й формуванню вмінь правильного реагування на таке сприйняття.

У вітчизняній методиці навчання іноземних мов термін і поняття „комунікативно-орієнтована етнографія” було впроваджено В. Сафоновою [4, с. 8]. Вона розглядає комунікативно орієнтовану й дидактично прийнятну етнографію як частину мовної дидактики [4, с. 11], і представляє загальний огляд розвитку етнографії комунікації [4, с. 13]. У зарубіжній методиці цей принцип найбільш активно відстоював М. Байрам та його співавтори. Метою етнографічного принципу було проголошено „здатність упізнавати” – „ways of knowing” [9, с. 6].

Теоретичним обґрунтуванням принципу етнографічності може служити класична теорія мовленнєвої діяльності Л. Виготського, згідно з якою інтерпсихічні категорії, що основані на спостереженні за інтеракціями, передують інтрапсихічним, тобто внутрішнім, категоріям [1, с. 145]. Це означає, що значення дії спочатку встановлюється на основі спостереження за повторюваною дією, потім верифікується за допомогою власної діяльності, і лише потім переходить у галузь когнітивних уявлень індивіда.

В емпіричному плані, відповідно до потреб встановлення культурнообумовлених значень, принцип етнографічності, тобто дослідного встановлення значення слів, вчинків, подій, продиктований об'єктивною необхідністю.

По-перше, навіть при інтенсивному і всеосяжному з точки зору навчального процесу, вивченні й „переживанні” культури, мову, якої вивчаємо, неможливо сформувати у студентів навички реакції на всі можливі життєві ситуації. Це положення має принциповий характер, оскільки раніше багато моделей МКК мали статичний характер і закликали розробляти стратегію спілкування, яка представляє собою рекомендації відносно того, як вести себе, щоб досягти тієї чи іншої мети [5, с. 176]. У реальній дійсності нашого часу в постійно мінливих умовах спілкування неможливо озброїти студентів вичерпним набором стратегій досягнення встановлених цілей. Значить, викладачі „повинні зосередитися на озброюванні студентів засобами оцінки і аналізу будь-яких культурних практик і значень, з якими вони стикаються” [9, с. 18–19]. Таке положення деякою мірою суперечить традиційному підходу до країнознавства, метою якого було забезпечення студента якомога більшим обсягом інформації про країну, мова якої вивчається, в основному про політичний устрій країни, її традиції, свята і тощо. Заміна згаданого підходу на підхід, який концентрується на процесах і методах аналізу соціальних явищ, викликана необхідністю забезпечити студентів критично важливими інструментами пізнання й розуміння власної та інших культур [9, с. 19].

По-друге, англійська мова все більше використовується як ММС (*lingua franca*). Це означає, що наші громадяни, які вивчили англійську мову, з більшою вірогідністю будуть застосовувати її у спілкуванні з індивідами, які не є носіями англійської культури. У подібних ситуаціях студенти не можуть набути знань про національну ідентичність і культури тих, з ким вони можуть мати контакт. У такому випадку введення до культури країни, мова якої вивчається, може служити прикладом, але воно повинно комбінуватися з оволодінням студентами методами, за допомогою яких вони можуть впоратися з іншими ситуаціями. У ситуації з використанням *lingua franca* етнографічний підхід до встановлення культурних цінностей співбесідників є просто вкрай необхідним.

У нашому тлумаченні етнографічний принцип не означає повноцінного етнографічного описування, а представляє собою сукупність етнографічних прийомів, які необхідні для встановлення значення подій або явищ у емічних термінах, тобто зсередини, з точки зору тих, хто в них бере участь (на протиположність значенню, яке може надавати спостерігач, використовуючи власну культуру як систему координат) [12].

Особливе значення при здійсненні етнографічного підходу до вивчення культурно-обумовлених значень мають два взаємопов'язаних моменти:

1) дослідник повинен розуміти, що він не є об'єктивним спостерігачем, але привносить свою точку зору у спостережуване;

2) для мінімізації суб'єктивної оцінки досліджуваних явищ необхідно описове спостереження, яке із самого початку не ранжує спостережувані факти за якимось критерієм, а розглядає їх як рівноправні. Встановлення їхньої ієрархічної чи якоїсь іншої залежності, їх значення можливе лише при багатократному повторенні, яке дозволяє диференціювати постійні компоненти й ті, що ситуативно вносяться, та верифікувати гіпотези за допомогою досліду. Здатність такого спостереження іноді називається „візуальною компетенцією” [14, с. 179].

Таким чином, формування міжкультурної комунікативної компетенції має займати одне з провідних місць у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах, адже дана компетенція є надзвичайно важливим показником високоосвіченості молодого спеціаліста будь-якої сфери діяльності. Всі зазначені принципи формування МКК є взаємопов'язаними й формують МКК тільки в сукупності. Відповідно до принципів формування МКК здійснюється відбір змісту навчання для її формування. Зміст має такі компоненти: знання, відношення й уміння, які складають сутність МКК і забезпечують здатність до МКК, мовний матеріал, текстовий матеріал, теми й ситуації, а також систему завдань.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам в аналізі тих завдань, які сприяють розвитку міжкультурної компетенції, а також розробці вправ, що можуть застосовуватися на заняттях з іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: Соч.: В 6 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1983. – 390 с.
2. Гурвич П. Б. Основные вопросы оптимизации обучения второму иностранному языку в педагогическом ВУЗе / П. Б. Гурвич, С. Ф. Шатилов // Инструктивно-методические материалы по второму иностранному языку; отв. за выпуск: чл.-корр. АПН СССР, проф. А. А. Миролубов, доц. Н. А. Барыкина, проф. П. Б. Гурвич. – Владимир, 1981. – С. 1-22.

3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурноязыковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. ... докт. пед. наук. – М., 1994. – 475 с.
6. Kaikkonen P. Intercultural learning through foreign language education // Candin C. N. (ed.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. – London; New York, etc.: Longman, 2001. – P. 61-105.
7. Byram M., Morgan C. *Teaching-and-learning language-and-culture*. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters Ltd., 1994. – 219 p.
8. Weaver G. R. *Contrasting and comparing cultures II* G. R. Weaver (ed.) *Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations*. – Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 72-77.
9. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1997. – 121 p.
10. Hollins E. R. *Culture in School learning: Revealing the Deep Meaning*. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. – 176 p.
11. Hall E. T., Hall E. *How cultures collide II* G. R. Weaver (ed.) *Culture, communication and conflict: readings in intercultural relations*. – Needham Heights, MA: Simon and Schuster Publishing, 1998. – P. 9-16.
12. Erickson F. *Ethnographic microanalysis* // S. L. McKay, N. H. Hornberger (eds.) *Sociolinguistics and language teaching*. – New York: Cambridge University Press, 1996. – P. 283-307.
13. Davis K. A., Henze R. C. *Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics* // *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*. – 1998, October. – Vol. 30, No. 4. – P. 399-419.
14. Ball M. *The visual availability of culture II* *Communication and Cognition*. – 1998. – Vol. 31, No. 2/3. – P. 179-196.
15. Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S. *Cultural studies and language learning. A research report*. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1991. – 412 p.

Рецензент – к.філол.н., доцент Л. Л. Дика