

Сутина Анастасия Игоревна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: suetina@uspu.ru.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингводидактическая модель; формирование стилистических умений; лингво-культурологическая направленность; диалог культур; китайские студенты, изучающие русский язык.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена лингводидактическая модель, общая структура которой определяется дидактической целью: формирование национально специфических стилистических умений письменной речи у китайских студентов в процессе изучения русского языка.

Данная общая цель определяет выбор и способы организации методических действий и средств, которые обеспечивают ее реализацию.

Содержательно-структурной основой для конкретизации данной дидактической цели является структура стилистических умений, формирование которых оптимально для китайских студентов, изучающих русский язык в условиях российского вуза. Выделенные нами стилистические умения отражают разные уровни овладения стилистическими нормами русского языка.

Нарастающая сложность этих стилистических умений по мере их формирования обуславливает необходимость их последовательного освоения в процессе обучения китайских студентов русскому языку, что позволяет выделить этапы формирования стилистических умений.

Кроме того, каждое из выделенных умений, в свою очередь, предстает как совокупность более конкретных умений, обеспечивающих целенаправленность методических действий.

Реализацию общей цели в процессе обучения китайских студентов русскому языку обеспечивает применение, наряду с общедидактическими и частнодидактическими принципами обучения иностранному языку, выделенных нами специфических дидактических принципов.

Поскольку стилистические умения приобретают наибольшую значимость именно в письменной речи, их формирование в процессе обучения русскому языку осуществляется преимущественно с помощью методов обучения письменной речи.

Suetina Anastasia Igorevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LINGU-DIDACTIC MODEL OF FORMATION OF NATIONAL-SPECIFIC STYLISTIC SKILLS IN CHINESE STUDENTS STUDYING RUSSIAN

KEY WORDS: linguo-didactic model; formation of stylistic skills; linguo-culturological orientation; dialogue of cultures; Chinese students studying Russian.

ABSTRACT. The article presents a linguo-didactic model, the general structure of which is determined by the didactic goal: formation of national-specific stylistic written speech skills in Chinese students in the process of their study of the Russian language.

The given general aim defines the choice and ways of treatment of methodological actions and means, which would guarantee its implementation.

The content-structural foundation for concretization of the given didactic aim is the structure of stylistic skills, formation of which is optimal for Chinese students studying the Russian language in a Russian higher education institution. The described stylistic skills reflect different levels of mastering the Russian language stylistic norms.

The increasing complexity of these stylistic skills in the course of their formation brings about the necessity of their consecutive study in the process of teaching Chinese students the Russian language, which makes it possible to single out several stages of formation of such stylistic skills.

In addition, each stylistic skill, in its turn, appears to consist of a number of more concrete skills, ensuring the effectiveness of the methods used.

The implementation of the general goal in the process of teaching Chinese students the Russian language can be achieved by using the specific didactic principles, singled out by the author of the article along with the general and specific didactic principles.

Given it is in written speech that the stylistic skills become especially important, their formation in the process of teaching Russian is carried out mainly by using methods of teaching written speech.

Моделирование является одним из самых широко применяемых в науке методов исследования объектов разной природы – явлений, систем, процессов. Его сущность заключается в том, что изучаемый объект, по каким-либо причинам

труднодоступный или даже недоступный для непосредственного изучения, замещается другим объектом – *моделью*, которая позволяет исследователю решать те или иные исследовательские задачи. Так, модель, выступая аналогом некоего оригина-

ла, может служить источником новых знаний об оригинале, его свойствах для их более полного определения или улучшения, для конструирования или рационализации структуры оригинала, оптимизации управления им и т. д.

Сама возможность моделирования как переноса на оригинал результатов, полученных в ходе исследования моделей, обеспечивается тем, что модель в должной мере отображает, воспроизводит те его стороны, которые изучаются. При этом моделирование неизбежно предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации, позволяющих выделить существенные, с точки зрения целей исследования, стороны оригинала, отвлекаясь от несущественных. Такая редукция особенно оправдана в случае познания сложных систем и явлений, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы. Как правило, при исследовании таких систем разрабатывается множество разнообразных моделей, дополняющих, а иногда даже противоречащих друг другу. Такого рода противоречия являются «ориентиром» для новых исследований и более глубокого познания явления. В то же время важно, чтобы такие модели не противоречили общепринятому представлению о сути исследуемого объекта.

Моделирование применяется во всех науках, однако модели, используемые в разных научных областях, имеют свою специфику. Так, широкое распространение моделирование получило в педагогике, в частности в дидактике.

Дидактика как отрасль педагогики, объектом которой является обучение во всем его объеме и во всех его аспектах, ставит своей целью выявление законов и закономерностей оптимально целесообразной, эффективной организации двух взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов – преподавания и учения. Соответственно все разрабатываемые в современной педагогике дидактические модели направлены на исследование и научно обоснованное конструирование эффективного процесса обучения, позволяющего достигать осознанно поставленных образовательных целей. Именно **цель** является тем центральным, стержневым конструктом, который определяет все остальные компоненты процесса обучения и их взаимообусловленное функционирование, обеспечивающее целостность этого процесса, что рассматривается в современной педагогике как главное условие его эффективности.

В методике обучения иностранным языкам используется понятие **лингводидактические модели**. Такие модели

программируют конкретные учебные действия, а также последовательность их выполнения, обеспечивающие достижение частных и, на их основе, общих целей обучения различным видам речевой деятельности, формирования языковой и речевой компетенций, развития определенных речевых умений и навыков.

При всем разнообразии этих моделей они, как правило, строятся на основе **обще-дидактических принципов**, которые используются при обучении любому учебному предмету. К ним относятся такие принципы, как развивающий и воспитывающий характер обучения, научность содержания и методов учебного процесса, систематичности и последовательности учебной деятельности; сознательности и активности, или деятельностного характера обучения; наглядности, доступности и прочности результатов обучения, связи обучения с жизнью, рационального сочетания различных форм и способов учебной работы [21].

Кроме того, обязательным является учет **частнометодических принципов** обучения иностранному языку, основными из которых на сегодняшний день большинство исследователей признаются следующие:

- **коммуникативная направленность обучения**, ориентирующая изучение иностранного языка на цели общения, на применение изучаемого языка непосредственно в устной или письменной коммуникации;
- **взаимосвязанность обучения разным видам речевой деятельности**, которая предполагает формирование речевых умений письменной и устной речи, чтения и аудирования в их методическом единстве;
- **учет особенностей родного языка**, обусловленный общепризнанным положением о том, что иностранный язык не может преподаваться одинаково обучающимся различной языковой принадлежности;
- **доминирующая роль упражнений в овладении иностранным языком**, обеспечивающая его практическое освоение обучающимися, перевод знаний в области изучаемого языка в языковые и речевые умения и навыки.

Данные общие и частные дидактические принципы обучения иностранному языку реализуются в обучении всех категорий учащихся и при изучении любого языка как иностранного. Они обеспечивают последовательность методических действий, направленных на постепенное усложнение речевой деятельности обучающихся: от приобретения ими языковых знаний к развитию умений и навыков применять эти знания в учебной деятельности и затем в реальных ситуациях иноязычного общения.

Наряду с ними в каждой лингводидактической модели реализуются определенные *специфические принципы*, коррелирующие с обще- и дидактическими принципами обучения, но при этом отражающие: 1) специфику конкретной категории обучающихся, в нашем случае – китайских студентов, изучающих русский язык; 2) конкретные дидактические цели.

Дидактической целью в нашем исследовании является **формирование национально-специфических стилистических умений у китайских студентов в процессе изучения русского языка**.

Данная общая цель определяет выбор и способы организации методических действий и средств, которые обеспечивают ее реализацию. Однако очевидно, что она требует существенной конкретизации, которая отражала бы содержательное наполнение понятия «стилистические умения» и учитывала бы педагогические условия обучения китайских студентов русскому языку.

Содержательно-структурной основой для конкретизации данной дидактической цели является структура стилистических умений, формирование которых оптимально для китайских студентов, изучающих русский язык в условиях российского вуза. К их числу относятся следующие:

- умение сознательно **отбирать языковые и стилистические средства** русского языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения – отражает знаний уровень овладения стилистическими нормами, т. е. знание стилистических особенностей русского языка;

- умение сознательно **употреблять языковые и стилистические средства** русского языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения – отражает репродуктивный уровень овладения стилистическими нормами, т. е. языковую и речевую компетенцию по применению этих знаний в практике речевого общения;

- умение **стилиственной трансформации текста** – отражает продуктивно-творческий уровень овладения стилистическими нормами, т. е. способность к стилистически вариативной реализации коммуникативного намерения в речевой деятельности.

Нарастающая сложность этих стилистических умений по мере их формирования обуславливает необходимость их последовательного освоения в процессе обучения китайских студентов русскому языку, что позволяет выделить **этапы формирования стилистических умений**:

Первый этап – освоение знаний в области практической стилистики русского языка, позволяющих китайским студен-

там получить общее представление о стилистических нормах изучаемого языка, научиться распознавать стилистическую окраску языковых средств, соотносить ее с конкретными функциональными стилями, осознанно выделять характерные черты разных стилей.

Второй этап – практическое применение стилистических норм в учебной речевой деятельности, что обеспечивает наработку умений использовать языковые средства стилистически корректно, а также эффективно с функциональной точки зрения.

Третий этап – стилистически вариативное продуцирование текстов, которое дает возможность обучающимся попрактиковаться в создании и совершенствовании (редактировании) стилистически окрашенных текстов, в осознанном переходе с одного стиля на другой в зависимости от коммуникативных намерений.

Кроме того, каждое из выделенных умений, в свою очередь, предстает как совокупность более конкретных умений, обеспечивающих целенаправленность методических действий.

Знаниевый компонент стилистических умений включает:

- умение найти в тексте стилистически значимые языковые явления и определить их функцию;

- умение выявлять функционально обусловленные особенности русской речи в разных сферах функционирования языка;

- умение соотносить языковые явления со сферой употребления, литературной нормой и эмоциональной экспрессией вне контекста и в аспекте конкретной ситуации общения;

- умение стилистической оценки языковых средств русского языка вне контекста и в конкретной ситуации общения;

- умение определить доминирующие стилевые черты в конкретном тексте и найти имеющиеся в тексте средства их реализации;

- умение доказать принадлежность того или иного текста к определенному функциональному стилю;

- умение найти в тексте отклонение от стилистических норм.

Репродуктивный компонент стилистических умений включает:

- умение использовать выразительные возможности языковых единиц разных уровней (фонетического, морфологического, синтаксического, лексического);

- умение создавать текст определенного стиля.

Продуктивно-творческий компонент стилистических умений включает:

- умение преобразовывать стилистически маркированные структуры в нейтральные;

- умение трансформировать стиль текста;

- умение редактировать стиль текста.

Выделенные стилистические умения позволяют дифференцировать общую дидактическую цель и представить ее в виде совокупности более конкретизированных частных целей, что выступает основанием для разработки методического обеспечения формирования стилистических умений у китайских студентов в процессе их обучения русскому языку:

- *цель 1* – формирование умений сознательно отбирать языковые и стилистические средства русского языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения;

- *цель 2* – формирование умений сознательно употреблять языковые и стилистические средства русского языка для оптимальной реализации коммуникативного намерения;

- *цель 3* – формирование умений стилистической трансформации текста.

Каждая из этих целей является доминирующей на соответствующем этапе обучения, хотя их реализация продолжается и на последующих этапах.

Реализацию общей цели в процессе обучения китайских студентов русскому языку, как было показано в предыдущем параграфе, обеспечивает применение следующих специфических дидактических принципов, отражающих специфику такого обучения:

- *принципа интегративности*, предполагающего включение теоретических и практических компонентов, направленных на формирование стилистических умений, в стандартный курс русского языка как иностранного;

- *принципа лингвокультурологической направленности*, содержательно ориентирующего процесс овладения стилистическими умениями на «диалог культур» в межъязыковом общении;

- *принципа опоры на имплицитные знания стилистики родного языка*, позволяющего компенсировать ограниченность теоретических знаний китайских студентов в области стилистики русского языка.

Первый принцип обуславливает **интегративный характер** разрабатываемой лингводидактической модели. Это означает, что формирование стилистических умений у китайских студентов осуществляется в рамках и на протяжении всего периода изучения русского языка посредст-

вом включения в процесс обучения специальных методических действий.

Первый этап формирования стилистических умений связан с изучением лексики, конкретно – с акцентуацией проблем *лексической синонимии* русского языка, поскольку, как отмечалось выше, в практической стилистике центральное место отводится именно синонимии.

Второй этап формирования стилистических умений предполагает перенос методического акцента на изучение грамматических средств языка, обладающих стилистической маркированностью. Прежде всего с этой точки зрения основное внимание уделяется *стилистическому синтаксису*.

Третий этап обучения, направленный на формирование продуктивно-творческой составляющей стилистических умений, акцентуализирует владение *стилистическими нормами*, которое проявляется в таких качествах речи, как правильность и точность. То есть этот этап в первую очередь связан с процессом формирования речевых умений.

Второй принцип обуславливает **лингвокультурологический характер** моделирования процесса формирования стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык.

Лингвокультурологическое моделирование получает все большее распространение в отечественных гуманитарных науках, прямо или косвенно исследующих процессы взаимодействия языка и культуры. Его значимость определяется тем, что данный метод имеет междисциплинарный характер, нивелируя методологическую обособленность лингвистических и культурологических исследований, позволяя синтезировать изучение языка и культуры, рассматривать эти феномены в их взаимосвязи и взаимообусловленности, как целостное явление.

С этой точки зрения появление в конце XX в. на стыке языкознания и культурологии междисциплинарной науки лингвокультурологии (С. Г. Воркачев, В. В. Воробьев, В. И. Карасик, В. В. Красных, В. А. Маслова, И. А. Стернин, А. Т. Хроленко и др.) было предопределено методологически, хотя непосредственное влияние на ее появление оказали современные социокультурные процессы, связанные с формированием новой системы культурных ценностей, выдвинутых новым мышлением, современной жизнью общества.

Возможно, следует согласиться с широко известным специалистом по сопоставительной лингвокультурологии С. Г. Воркачевым, который писал: «Лингвокультурологический поворот, начавшийся в российском языкознании полтора десятка лет

назад, по своей значимости сопоставим, наверное, с лингвистическим поворотом в философии середины прошлого века, в результате которого язык стал рассматриваться как предельное онтологическое основание мышления и деятельности» [5]. Инновационность лингвокультурологии определялась не только симбиозом языка и культуры, но и обращением к проблемам соотношения языка и этноса, языка и этнического самосознания, языка и социума.

Наряду с лингвокультурологическим поворотом в лингвистике, возможно, пришло время говорить о лингвокультурологическом повороте в лингводидактике. Современные специалисты все чаще обращаются к проблемам лингвокультурологической компетенции, восприятия языковой деятельности как одного из аспектов социальной деятельности человека, связанного с определенной культурой.

Итак, лингвокультурологический поворот в языкознании каузировал начало лингвокультурологического поворота в методике преподавания. Вместе с тем важно учитывать и то, что развитие лингвокультурологии как самостоятельной научной отрасли в немалой степени обусловлено развитием лингвокультурологического подхода в теории и практике обучения иностранным языкам. Это объясняется тем, что именно при изучении иностранного языка становятся значимыми, актуализируются лингвокультурологические аспекты развития и функционирования как изучаемого, так и родного языков, учет которых обеспечивает эффективность коммуникации носителей разных языков, а значит и разных культур [19].

Несмотря на то, что понятийный аппарат и концептуальные параметры лингвокультурологии находятся в стадии становления, исследователи единодушно признают, что она «имеет своим предметом и язык, и культуру, находящиеся в диалоге, взаимодействии» [17]. В. В. Воробьев характеризует лингвокультурологию как «комплексную научную дисциплину синтезирующего типа», отражающую процесс взаимодействия культуры и языка в единстве языкового и внеязыкового содержания [7]. В. В. Красных, определяя лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе», подчеркивает, что «она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [14].

Анализ подобных определений позволяет отнести к числу основных специфических особенностей лингвокультурологиче-

ской модели ее междисциплинарный характер, что обуславливает необходимость привлечения знаний из разных гуманитарных областей, отражающих разные аспекты взаимосвязи языка и культуры, а значит, предполагает **комплексность** моделирования. Иначе говоря, для лингвокультурологического моделирования характерна многообразие как невозможность отразить сущность сложного моделируемого объекта исследования в единой модели.

В то же время лингвокультурологическая модель с учетом ее междисциплинарности может иметь различные формы, отражая различные подходы к изучению того или иного явления. Поскольку содержательно лингвокультурологическая модель нацелена на раскрытие и выявление способов и механизмов отражения в языке культурного своеобразия какой-либо национально-языковой общности, она может, например, стать инструментом сопоставительного изучения лингвокультурологических явлений.

Важно учитывать, что главным связующим звеном между языком и культурой является человек, поскольку они не могут существовать вне сознания личности. Именно этот аспект становится определяющим в лингводидактике, когда обучение иностранному языку приобретает лингвокультурологическую направленность.

Еще основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров указали на то, что, осваивая иностранный язык, «человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [4]. С позиции диалога культур не менее важно и то, что человек, изучающий язык, сам также является носителем культуры – культуры собственного народа. То есть с этих позиций изучаемый язык становится средством не просто коммуникации, а межкультурного общения, взаимодействия культур.

Формирование межкультурной компетенции направлено на достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей, не утрачивая собственной культурной идентичности, стать носителем своей культуры в иноязычном общении [12]. Иными словами, специфика межкультурной коммуникации заключается в том, что она проходит не столько между носителями разных языков, сколько в рамках диалога культур как взаимодействия коммуникантов, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам, а это обуславливает актуализацию целого ряда факторов, осложняющих общение. Поэтому становление межкультурной компетенции, позволяющей успешно осуществлять межкультурную ком-

муникацию, требует не только «освоения иноязычного кода», но и развития культурного опыта человека [8].

Необходимость формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку предъявляет принципиально иные требования к его преподаванию. Критериями сформированности межкультурной компетенции служат владение паралингвистической неязыковой информацией и знание специфики национального образа коммуниканта. Межкультурная компетенция также включает такие психологические качества, как способность преодолевать психический стресс, улаживать конфликты, финансовые проблемы, учитывать различие политических систем и этнической ментальности; способность строить межличностные отношения (понимать чувства других людей, понимать чужие социальные обычаи, правила поведения и ориентироваться в них); способность к эффективной коммуникации (умение общаться с «чужими», преодолевать недоразумения между «своими» и «чужими», умение пользоваться различными коммуникативными стилями) [20].

Таким образом, лингвокультурологическая направленность процесса формирования стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык, обуславливает необходимость его осуществления в русле реализации более общей образовательной цели – формирования межкультурной компетенции обучающихся.

Так как лингводидактическая модель формирования стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык, имеет интегративный характер, т. е. реализуется в рамках практического курса русского языка посредством дополнительных методических действий, на эту составляющую обучения распространяются все применяемые формы и методы обучения.

Результатом обучения китайских студентов русскому языку с применением данной модели должны стать *стилистические умения* как компонент межкультурной компетенции обучающихся.

Разработанная лингводидактическая модель формирования национально-специфических стилистических умений письменной речи у студентов, изучающих русский язык как иностранный, схематически представлена на следующем рисунке.

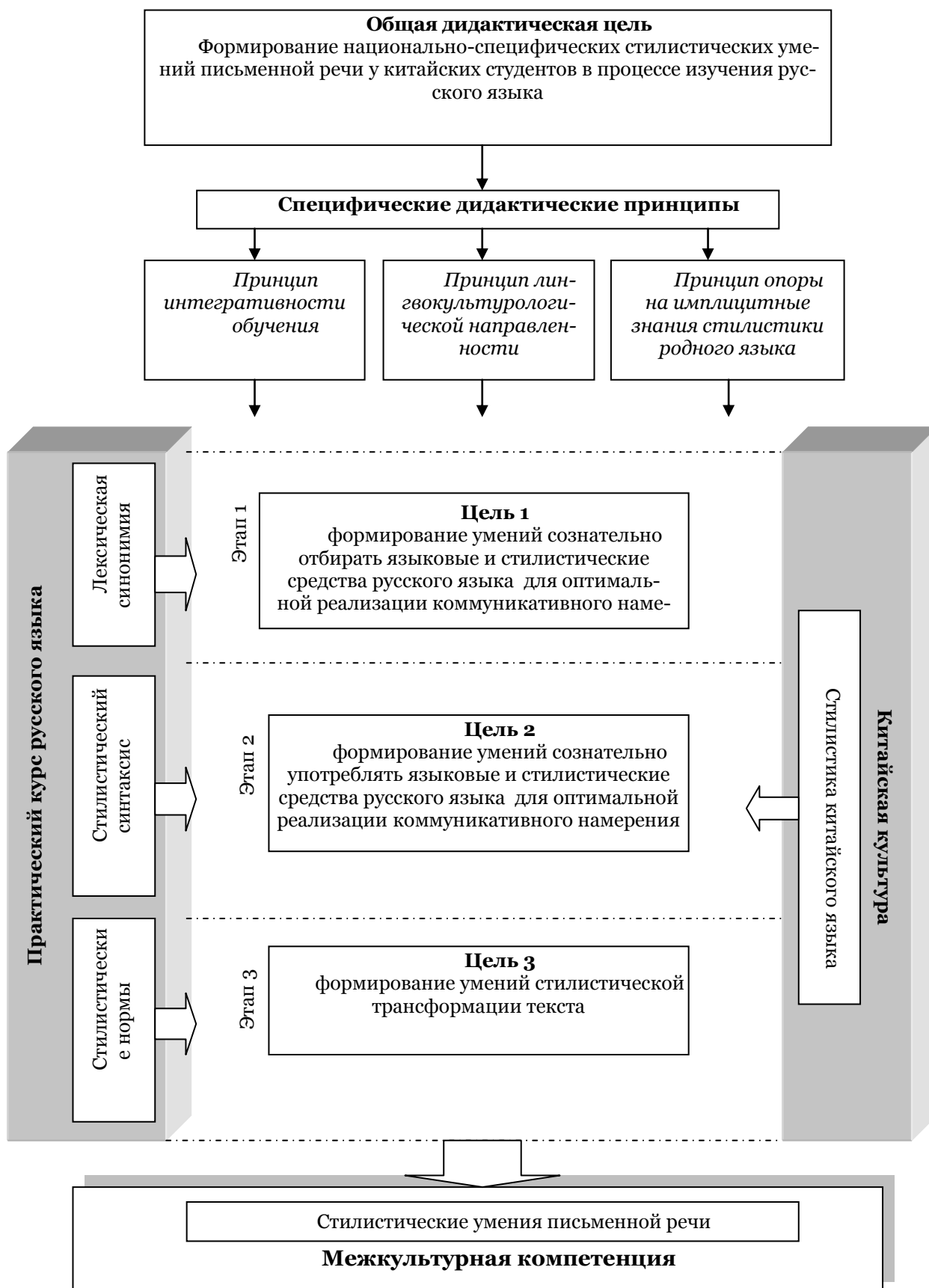


Рис. Лингводидактическая модель формирования национально-специфических стилистических умений письменной речи у студентов, изучающих русский язык как иностранный

ЛИТЕРАТУРА

1. Альимова Е. В. Лингвокультурологическая модель концепта «образование» в национальном самосознании : дис. ... канд. филол. наук. Саратов : Саратовский гос. соц.-экон. ун-т., 2007.
2. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П., Пассов Е. И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2011.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М. : Международные отношения, 1986.
5. Воркачев С. Г. Правды ищи: идея справедливости в русской лингвокультуре : монография. Волгоград : Парадигма, 2009.
6. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология: становление и перспективы // Известия РАН Серия лит-ры и языка. 2007. Т. 66, № 2. С. 13–22.
7. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография / М. : РУДН, 1997.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика. М. : Академия, 2007.
9. Гармаева С. И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий : автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2008.
10. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2008.
11. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Воронеж : ВГУ, 2003.
12. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005.
13. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград, 2001. С. 3–16.
14. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций. М. : ИТДК «Гнозис», 2002.
15. Кирилова И. В. Лингвокультурологическая модель описания демонологической лексики // Лингвокультурология. 2013. № 7. С. 78–83.
16. Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
17. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений М. : Академия, 2001.
18. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977.
19. Сергеева Н. Н. Обучение иностранному языку на материале домашнего чтения: литературно-исторический подход : учебное пособие. Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
20. Сергеева Н. Н., Походзей Г. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования : монография. Екатеринбург : УрГПУ, 2014.
21. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : ТЦ Сфера, 2004.
22. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика. Воронеж : Истоки, 2004.
23. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : МГУ, 2004.
24. Хроленко А. Т. Лингвокультуроведение: пособие к спецкурсу по проблеме «Язык и культура» (монография). Курск : Курск, 2000.
25. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

LITERATURE

1. Alymova E. V. Lingvokul'turologicheskaya model' kontsepta «obrazovanie» v natsional'nom samosoznanii : dis.... kand. filol. nauk. Saratov : Saratovskiy gos. sots.-ekon. un-t., 2007.
2. Berdichevskiy A. L., Giniatullin I. A., Lysakova I. P., Passov E. I. Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo. M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2011.
3. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod : metod. posobie. M. : Vysshaya shkola, 1991.
4. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Lingvostranovedcheskaya teoriya slova. M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1986.
5. Vorkachev S. G. Pravdy ishchi: ideya spravedlivosti v russkoy lingvokul'ture : monografiya. Volgograd : Paradigma, 2009.
6. Vorkachev S. G. Lingvokul'turnaya kontseptologiya: stanovlenie i perspektivy // Izvestiya RAN Seriya litry i yazyka. 2007. T. 66, № 2. S. 13–22.
7. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiya (teoriya i metody) : monografiya / M. : RUDN, 1997.
8. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : lingvodidaktika i metodika. M. : Akademiya, 2007.
9. Garmaeva S. I. Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov sredstvami sovremennykh infokommunikatsionnykh tekhnologiy : avtoref. dis.... kand. pед. nauk. M., 2008.
10. Golovleva E. L. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii : ucheb. posobie. Rostov n/D : Feniks, 2008.
11. Grishaeva L. I., Tsurikova L. V. Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii. Voronezh : VGU, 2003.
12. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb. : KARO, 2005.

13. Karasik V. I. O kategoriyakh lingvokul'turologii // Yazykovaya lichnost': problemy kommunika-tivnoy deyatel'nosti. Volgograd, 2001. S. 3–16.
14. Krasnykh V. V. Etnopsikholingvistika i lingvokul'turologiya : kurs lektsiy. M. : ITDK «Gnozis», 2002.
15. Kirilova I. V. Lingvokul'turologicheskaya model' opisaniya demonologicheskoy leksiki // Lingvokul'turologiya. 2013. № 7. S. 78–83.
16. Mal'kova E. V. Formirovanie mezhkul'turnoy kompetentsii v protsesse raboty nad tekstami dlya chteniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000.
17. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya : uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy M. : Akademiya, 2001.
18. Passov E. I. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam. M. : Russkiy yazyk, 1977.
19. Sergeeva N. N. Obuchenie inostrannomu yazyku na materiale domashnego chteniya: literaturno-istoricheskiy podkhod : uchebnoe posobie. Ekaterinburg : UrGPU, 2003.
20. Sergeeva N. N., Pokhodzey G. V. Razvitie inoyazychnoy mezhkul'turnoy kompetentsii studentov neyazykovykh spetsial'nostey v sisteme professional'no-orientirovannogo yazykovogo obrazovaniya : monografiya. Ekaterinburg : UrGPU, 2014.
19. Slovar'-spravochnik po pedagogike / avt.-sost. V. A. Mizherikov ; pod obshch. red. P. I. Pidkasistogo. M. : TTs Sfera, 2004.
20. Sternin I. A. Kontrastivnaya lingvistika. Voronezh : Istoki, 2004.
21. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. M. : MGU, 2004.
22. Khrolenko A. T. Lingvokul'turovedenie: posobie k spetskursu po probleme «Yazyk i kul'tura» (monografiya). Kursk : Kursk, 2000.
23. Chzhao Yuytzyan. Lingvodidakticheskie osnovy etnoorientirovannogo obucheniya russkomu yazyku i testirovaniya: na primere kitayskikh uchashchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Н. Н. Сергеева.