НОВІТНІ ТЕРМІНИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

## Ганна Онкович

Проблемам термінології в останні роки присвячено чимало уваги. Особливо – технічній. Гуманітарні науки, напевно, виявилися більш самостійними (чи менш продуктивними), і тому україномовних термінологічних словників підготовлено і видруковано менше. Отже, і суперечок “навколо” менше.

Однак якщо проаналізуємо, наприклад, новітні терміни лінгводидактики, пересвідчимося, що в гуманітарній сфері також активні процеси упорядкування набутого, оновлення, осучаснення, що часто-густо потребує коментарів або тлумачень. Можна стверджувати, що це відбувається: 1) під впливом світових (європейських) тенденцій; 2) в результаті взаємоконтактів між освітянами країн СНД, що збереглися з радянських часів; 3) як наслідок активізації науково-педагогічного пошуку в незалежній Україні; 4) як свідчення спрямованості на творчий пошук учителів (викладачів). Проілюструємо це кількома прикладами.

З 1971 року з ініціативи учасників спільних Проектів у сфері Сучасних Мов при Раді Європи активно відбувається процес вироблення та удосконалення Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти (вивчення, викладання та оцінювання), що має на меті сприяти співпраці представників учительської професії у Європі та за її межами. Розроблені Рекомендації переслідують дві головні мети: заохотити різні категорії практиків у галузі мов, у тому числі й самих учнів, до роздумів над рядом питань і полегшити практикам процес спілкування між собою та зі своєю клієнтурою. [7, с.7].

Рекомендації Ради Європи (РРЄ) забезпечують спільну основу для розроблення навчальних планів із мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо в Європі. Вони в доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоб ефективно діяти. Цей опис враховує також культурний контекст, у якому існує мова. Рекомендації, що мають на меті подолати бар’єри у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання сучасних мов, представляють різні освітні системи Європи, визначають рівні володіння мовленням, а також дозволяють виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені навчання або впродовж усього життя.

Адміністраторам освіти, розробникам навчальних курсів, вчителям, методистам, екзаменаторам і всім зацікавленим пропонуються засоби для усвідомлення практичних результатів навчання з метою визначення і координування їх зусиль та забезпечення реальних потреб тих, хто вивчає мову і за кого вони несуть відповідальність.

Системна сутність Рекомендацій означає спробу розглянути надто складну людську мову через розкладання мовної компетенції на окремі компоненти. Це ставить педагогів перед психологічними та педагогічними проблемами певної глибини, адже спілкування пронизує усе людське існування, а види компетенцій, виокремлені та класифіковані, комплексно взаємодіють у процесі розвитку кожної окремої особистості. У рамках міжкультурного підходу, наприклад, головною метою навчання мови є: сприяння розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, його самоусвідомлення через збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами.

У Рекомендаціях Ради Європи (РРЄ) прийнято діяльнісно-орієнтований підхід, який передбачає, що користувачі мови й ті, хто її вивчає, є членами суспільства (“соціальними агентами”), отже мають виконувати певні завдання (необов’язково пов’язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні й в окремій сфері діяльності [7, с.9].

Мовленнєві завдання виконуються у межах видів мовленнєвої діяльності і є складником ширшого соціального контексту, здатного надати їм повноцінного значення. Підхід, що базується на діяльності, враховує також когнітивні, емоційні та вольові здатності, так само як і цілий ряд специфічних якостей, властивих індивіду як соціальному агенту.

Згідно з цим будь-яка форма використання та вивчення мови (за Рекомендаціями відділу Сучасних мов РЄ) описана таким чином: використання мови, в тому числі її вивчення, містить в собі дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд *компетенцій -* як *загальних*, так і - особливо *– комунікативних мовленнєвих.* Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних *умов* та різних *потреб* для *здійснення різних видів мовленнєвої діяльності*, до яких належать *мовленнєві процеси* продукції та/або сприйняття *текстів,* пов’язаних з певними *темами* у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених *завдань.* Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації їх компетенцій [7, с.9].

Тут же дається тлумачення деяких дефініцій:

*Компетенції* є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.

*Загальні компетенції* – це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, в тому числі й мовленнєвої. Вони, зокрема, складаються зі знань, умінь та життєвого досвіду, а також з уміння вчитися.

*Комунікативні мовні компетенції* – це такі, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби, складаються з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного.

Лінгвістичні компетенції містять лінгвістичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації.

Соціолінгвістичні компетенції стосуються соціокультурних умов користування мовою. Соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу.

Прагматичні компетенції пов’язані з функціональним уживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо. Вони пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів.

Комунікативна мовленнєва компетенція реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: *сприймання, продукція, інтеракція* або *медіація* (усна або писемна).

*Контекст -* це скупчення подій або ситуаційних чинників (фізичних чи іншого роду), внутрішніх чи зовнішніх відносно особистості, у сфері яких відбуваються акти спілкування.

*Види мовленнєвої діяльності* реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особи у специфічній сфері у вигляді процесів сприйняття та/або продукування одного чи більшої кількості текстів з метою виконання певної задачі.

*Процеси мовлення* є низкою нейрологічних та фізіологічних явищ, що відбуваються під час усної та писемної продукції або рецепції.

*Текст* є певним відрізком мовлення чи висловлюванням (усним та/або писемним), що стосується специфічної сфери. У процесі виконання певного завдання він стає актом мовленнєвої діяльності і може бути як опорою, так і метою, як продуктом, так і процесом.

*Сфера* охоплює широкі сектори суспільного життя, в яких діє соціальний агент (у межах викладання та використання мови): освітня, професійна, суспільна та особистісна сфери.

*Стратегія* є певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається. Певні стратегії з боку того, хто навчається і спілкується, передбачають опрацювання (через рецепцію, продукцію, інтеракцію/ медіацію) письмових або усних *текстів*.

*Завдання* визначається як певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату в контексті проблеми, яку слід вирішити; це є певним зобов’язанням, що підлягає виконанню, або ж метою, якої слід досягти. Ця дефініція охоплює цілий ряд дій.

Спілкування та навчання проходять через реалізацію завдань, які не є суто мовленнєвими, навіть коли передбачають функціонування певних видів мовлення та використання комунікативної компетенції людини [7, с.9-15].

Наводимо ці приклади тлумачення термінів саме з метою донести до українського лінгводидакта визначення, схвалені у європейському мовному контексті.

Ще один приклад.

Коли вперше кілька років тому ми ввели до навчально-методичного обігу термін “*лінгвоукраїнознавство*”, то насамперед прагнули привернути увагу українських лінгводидактів до тих нових пошуків, що велися у світі й знаходили вияв у низці публікацій — з культурної грамотності у США, з культури та цивілізації у Франції, з лінгвокраїнознавства на терені колишнього СРСР. Ідеї, викладені Є.Верещагіним та В.Костомаровим на початку 70-х років у книзі “Язык и культура”, набували розвитку, поширення. Наш термін був певною мірою запозиченням, калькою (як, до речі, і ще один *– початково-предметні курси*), однак впроваджуючи його, ми прагнули до того, щоб спрямувати пошук українських лінгводидактів у цьому перспективному і, як нам здавалося, актуальному напрямку. З часом прийшло розуміння, що йдеться про два методичних явища лінгводидактики - *лінгвоукраїнознавство* та *українолінгвознавство*. Потреба в обох термінах визначалася розвитком методичної науки [15].

Нині, на думку В.Г.Костомарова і Є.В.Верещагіна, суть ідей праці “Язык и культура” не застаріла, однак форма потребувала модифікації. Як наслідок, до науково-педагогічного вжитку залучено низку нових термінів, які подекуди заміняли назву *лінгвокраїнознавство* іншими. Зокрема, у своєму монографічному дослідженні В.В.Воробйов характеризує лінгвокультурологію як комплексну наукову дисципліну синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв’язок і вплив культури і мови в їх функціонуванні і відтворює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети і культурні установлення (система норм і загальнолюдських цінностей [3]).

До стрижневих термінів понятійного апарату лінгвокультурології належить “лінгвокультурологічно - значуща одиниця” (ЛЗО), якої сьогодні не обминає жоден дослідник, що працює у цьому філолого-гуманітарному напрямку. Нині термін набуває все більшого поширення в різних галузях лінгвістичної науки. Як зазначає Т. Сергєєва (18), він входить до понятійного апарату лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, лінгвоепістеміології, лінгводидактики, теорії перекладу, етнопсихолінгвістики.

Подекуди в дослідженнях часто спостерігається змішування понять “логоепістема”, лінгвокультурема”, “концепт”, “національно-культурний стереотип”, “сталий національний словесний образ” та ін., який засвідчує пошук різних дослідників в одному напрямі – виявити одиницю, яка б найорганічніше пов’язувала мову та культуру. Її фундаментальне, багатоаспектне вивчення передбачає обов’язкове звернення до аналізу найрізноманітніших рівнів мови через застосування різних дослідницьких методик. Проблема визначення типів ЛЗО перебуває у полі зору наукових зацікавлень багатьох дослідників [18].

Однак до усвідомлення того, що культурна пам’ять має власні одиниці осмислення людських життєвих цінностей крізь призму однієї мови, сучасні лінгводидакти підійшли порівняно недавно. Реальність таких одиниць із самого початку усвідомлювали розробники лінгвокраїнознавчих праць, у яких прагнули методично осмислити вивчення мови у природних для неї культурних умовах, тобто вважали за принципово необхідне співвивчення мови і відповідної їй культури. Йшлося про “*лінгвокраїнознавчо-вартісні одиниці мови*” (Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров), про “*культурно-етнологічні одиниці мови*” (Л.А.Шейман), про “*мовно-естетичні знаки*” (С.Я.Єрмоленко), про “*лінгвокультуреми*” (В.В.Воробйов) та ін. Тобто йшлося про термін, яким слід було б назвати культурно вартісну одиницю мови. Зокрема, В.Г.Костомаров, Є.М.Верещагін та Н.Д.Бурвікова вирішили за доцільне кожній з одиниць семіотичної системи мови, за якою стоїть певний когнітивний смисл, певне знання, певна інформація (інколи навіть оформлена у вигляді тексту), дати загальне ім’я. Так з’явилися логоепістеми (з гр. *логос* – слово, *епістема* – знання) – термін, який означав знання, збережені в одиниці мови, тобто знак, що вимагає осмислення на рівні мови (який означає) і на рівні культури (який означають).

Під логоепістемою розуміють різнорівневі лінгвокраїнознавчо - вартісні одиниці, знання (смисл) яких може висловлюватися в слові, наприклад, *Москва!; обломовщина;* у словосполученнях: *Герой нашего времени;* *Человек в футляре;* у крилатих висловах*: Москва не сразу строилась; Язык до Киева доведет.* «Разноуровневость логоэпистем относится к языковой форме как способу представления аккумулированного логоэпистемами знания. Само же знание как факт культуры относится к сфере смыслов и значений. Логоэпистема в целом выступает как знак, который требует осмысления на двух уровнях – на уровне языка «означающее» и на уровне культуры «означаемое» [11, с.255]. Через матеріальну форму у вигляді прислів’їв, приказок, фразеологізмів, крилатих слів і прецедентних текстів логоепістеми висловлюють знання, думки, традиції, звичаї, прикмети, уявлення етносу, особливості його національного характеру. Логоепістема багатша, глибша і ширша як за обсягом країнознавчої інформації, так і за ступенем насиченості нею, ніж мовні одиниці.

“*Логоепістеми* можна назвати символами чогось, що стоїть за ними, сигналами, які примушують згадати певне фонове знання, певний текст, певну інформацію; сама ж логоепістема уявляється тоді одиницею опису тексту в лінгвокультурному аспекті, одиницею засвоєння лінгвокраїнознавчої інформації; одиницею виміру мовного смаку епохи” [11].Текст, знання або інформація, які стоять за логоепістемою, за змістом значно ширші, ніж логоепістема. Саме тут виявляється принципова можливість наданню їй різного значення – в залежності від інтерпретації, від звернення до різних частин структури, що зберігає певний зміст. Автори терміна наводять приклади логоепістем, за якими стоять тексти: “*Люблю тебя, Петра творенье*!” – поема О.Пушкіна “*Мідний вершник*”; “*обломовщина*” – роман І.Гончарова, *“Все смешалось в доме Облонских*” – роман “Анна Кареніна” Л.Толстого, інші логоепістеми, розуміння яких вимагає звернення до історичної пам’яті тощо.

Саме логоепістеми є вербальною основою мовно-поведінкових тактик [2], які є в мовленнєвій культурі, в мовному етикеті кожного народу. Автори терміна визначають логоепістему як категорію дотичних мовних і культурних сфер і визначають ознаки, які характеризують таку категорію.

Логоепістема аналогічна стійкому національному словесному образу і етноейдолексемі у тому разі, коли вона функціонує у художньому тексті (порів.: етноейдолексема – слово загальнонародної мови, що включене в художній текст для оформлення художньої національної картину світу (21). Логоепістема також може представити лінгвокультурему, коли вона перебуває на лінгвокультурологічних полях. Логоепістема стає національним соціокультурним стереотипом, коли її розглядають на рівні культури мовлення.

Нині дотичним до цього терміна сприймається інший – лінгвокультурема - комплексна міжрівнева одиниця опису лінгвокультурологічного поля, що являє собою діалектичну єдність лінгвістичного й екстралінгвістичного змісту. Якщо сфера слова обмежена мовою, то сфера лінгвокультуреми поширюється і на предметний світ [4].

Лінгвокультурологічний підхід до дослідження проблем взаємозв’язку і взаємодії мови та культури пропонує цілісний, паритетний і системний їх розгляд як «сукупності одиниць (лінгвокультурем), які утворюють полеві структури» [3, с.4]. За способом мовного вираження лінгвокультурема може подаватися одним словом (хоровод, каша та ін.), словосполученням (російська людина, російський характер, російська піч, російська баня, російська ізба та ін.), абзацом (опис всесвітньої російської чуйності в «Підлітку» Ф.М.Достоєвського) чи кількома абзацами і навіть цілим текстом (оповідання «Російський характер»). В.В.Воробйов розглядає такі типи лінгвокультурем у різних культурологічних полях: *російські гроші, одиниці міри, російська кухня, російська родина* та ін. і наголошує, що лінгвокультурема «включає в себе сегменти не лише мови (мовного значення), а й культури (позамовного культурного смислу)» [3, с.44].

Ще один термін *концепт* – основний щільник культури в ментальному світі людини, основний елемент культури даного етносу (Д.С.Лихачов, Ю.С.Степанов та ін.). Концепт, з одного боку, зіставляється з мисленнєвими процесами людини, а з іншого – “зі світом культури і знаходить проекції в мові”. На думку Ю.С.Степанова, культурний концепт можна зрозуміти як “сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека», а також як те, «посредством чего обычный человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [19, с.40].

Одночасно концепт як об’ємне ментальне утворення вбирає в себе не лише інваріант значень слова, що репрезентує його, а й інваріант значень словотвірного гнізда й однойменного семантичного поля [20, с.52]. Концепт вербалізується словом, і тоді йдеться про слово-концепт. Такі слова-концепти здатні характеризувати прикмети матеріальної та духовної культури народу й репрезентувати в мові національну картину світу цього народу. Наприклад, концепти «*душа»* і *«дух*» об’єднують чуттєву сферу внутрішнього світу (концепт «почуттів»), ментальну (концепт «розум»), імперативну сферу (концепт «воля»), моральну сферу (концепти «добро» і «зло») в єдине ціле.

Концепт має складну структуру. З одного боку, його стосується все, що належить структурі поняття, з іншого - в структуру концепту входить те, що робить його фактом культури – початкова форма (етимологія), символіка, особливості сприйняття, оцінки і т.п., тобто концепт складний не лише за структурою, а й за змістом.

Концепти формують свій простір, котре названо концептосферою. За визначенням Д.С.Лихачова [12], це - сукупність основних елементів культури даного етносу, відтворена в його мові, у рамках якої пропонується розмежовувати суперконцепти, макроконцепти, базові концепти і мікроконцепти. Отже, концепт як дискретна змістовна одиниця колективої свідомості відтворює предмет реального або ідеального світу і зберігається в національній пам’яті у вербально відтвореному вигляді.

*Національний соціокультурний стереотип* – соціокультурно маркована одиниця ментально-лінгвального комплексу представника певної етнокультури, що реалізується у мовленнєвому спілкуванні у вигляді нормативної локальної асоціації до стандартної для даної культури спілкування. Він, на думку Ю.Є.Прохорова, необхідний як у навчанні мови, так і в мовленнєвому спілкуванні [17].

Соціальний стереотип проявляється і на рівні мислення, і на рівні поведінки особистості. Тому стереотипи пов’язані і знаходять свою реалізацію в тих структурах, які, з одного боку, визначають взаємовідносини мислення і мови, а з іншого – організацію мовної особистості, через яку ці взаємовідносини реально проявляються у спілкуванні.

Культурний компонент ЛЗО є її невід’ємною властивістю будь-якої національної мови на всіх рівнях. Так, в залежності від обсягу національно-культурної інформації, національно-культурні реалії (фонова та безеквівалентна лексика) можуть бути віднесені до ЛЗО, при цьому важливо визначити ступінь насиченості цих одиниць національно-культурною інформацією.

ЛЗО належить одночасно до трьох категорій: лінгвістичної – є одиницею семіотичної системи конкретної мови, лінгвокультурологічної– є основним елементом національної картини світу народу, в основу якого покладено безеквівалентні, коннотативні й фонові одиниці мови, і методичної – забезпечує розуміння і засвоєння даної мови. Дослідження типів ЛЗО одночасно спрямоване на комплексне вивчення мови, свідомості й культури, оскільки саме в свідомості відбувається взаємодія мови і культури.

Структура ЛЗО може бути подана як будь-яка мовна одиниця, вона містить дві взаємопов’язані складові: зміст і форму вираження. План змісту, або “образний елемент” [8], різниться для типів ЛЗО, які можуть класифікуватися за різними основами: за тематичною ознакою, за власним носієм, за дискурсом. Залежно від сфери вживання можливий перехід одного типу ЛЗО в інший [18].

Отже, виникла потреба ще в одному методичному терміні, терміні-антонімі. “С*лово-тема*” – так ми назвали його, оскільки саме йому належить чільне місце у розширенні культурної пам’яті тих, хто навчається [16], у перетворенні ЛЗО в знання.

Ще один приклад того, як культурознавча проблематика сприяє пошукам і впровадженню нового в освітній простір. 1995 року у Франції побачила світ книга Жака Гоне, що у 2002 р. побачила світ в Києві у перекладі українською “Освіта і засоби масової інформації” (5). Автор слушно привертав увагу освітян до потреби використовувати у навчальному процесі засоби журналістики. На той час у методичне поленами було введено *журналістсько-методичний (пресодидактичний)* *підхід,* обґрунтовано нові самостійні лінгводидактичні відгалуження, які одержали назви *пресодидактика* і *пресолінгводидактика* (13). Останнітрактують методи та прийоми використання масовокомунікаційних джерел з метою підвищення мотивації вивчення мови, забезпечення належного рівня країнознавчої компетенції, стимуляції мовної діяльності. Ці нові відгалуження сприяють формуванню лінгвістичної, комунікативної, країнознавчої та професійної компетенцій тих, хто опановує мову.

При пресодидактичному підході кожен канал масової інформації розглядається як самостійний країнознавчий об’єкт, який входить у систему ЗМІ і характеризується як постійними, так і змінними властивостями. До постійних характеристик, наприклад, в періодиці, належать засоби “монтажної мови”, основна проблематика видання, спрямованість, орієнтація на певного читача. Змінні характеристики видання як об’єкта країнознавства закладені в його змісті — текстах, ілюстраціях, оскільки в кожному номері подаються нові текстові та зображувальні матеріали.

Реалізуючи даний підхід, наприклад, в аудиторії майбутніх педагогів, ми виділяли такі напрямки занять за матеріалами ЗМІ: 1) країнознавчі; 2) професійно-орієнтовані (“педагогічні”); 3) літературознавчі; 4) лінгвістичні; 5) культурологічні.

*З*апропоновані методи та прийоми використання масовокомунікаційних джерел з метою підвищення мотивації вивчення мови забезпечують належний рівень країнознавчої компетенції, стимулюють мовленнєву діяльність. Ці нові відгалуження сприяють формуванню лінгвістичної, комунікативної, країнознавчої та професійної компетенції тих, хто опановує мову, розширяють горизонти культурної пам’яті.

Нині дослідники вважають, що “базові принципи лінгвокультуро-логічного аналізу” поки що перебувають в стадії формування, і при цьому спираються на такі сучасні методи лінгвістичних досліджень, як когнітивна фреймова лінгвістика, логічний аналіз мови, семіотика, психоаналіз, постмодернізм (Брагіна, 1999). Виділяється кілька власно культурологічних методів наукового аналізу. Один із них визначається комплексним методом дослідження, за допомогою якого “виявляються лінгвістичне та культурологічне забезпечення адекватного вживання мови як іноземної” [3]. Оскільки ЛЗО об’єднує в собі мовний і позамовний зміст, то в межах її аналізу мають використовуватися як лінгвістичні, так і паралінгвістичні методи (наприклад, культурологічний опис).

Який із нових термінів приживеться – покаже час, зокрема, частотність використання кожного з них. Принагідно зауважимо, що в Україні поки що надто мало дослідників займаються лінгвокультурологічною проблематикою. Можливо, з часом в обіг увійде інший термін, запропонований українським науковцем, адже лінгвокультурологія як галузь наукового гуманітарного знання приваблює все більше коло дослідників.

До того ж останнім часом в Україні З.Ф.Донець обґрунтував виникнення нової дисципліни – *культурознавства* [6], - яка, напевно, послуговуватиметься відповідними новими (власними і запозиченими) термінами. Вважаємо за доцільне говорити й про майбутні перспективи *лінгвокультурознавства*, якому, безперечно, прислужиться новий термін– *культурознак.*

список ЛІТЕРАТУРи

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Мирознание вне и посредством языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: гипотеза (лого)эпистемы. - М., 2002.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения. Концепция рече-поведенческих тактик. – М., 1999.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.
4. Воробьев В.В. О статусе лингвокультурологии // Материалы ІХ Конгресса МАПРЯЛ: (Братислава, 1999). – М., 1999. – С. 96 —117.
5. Гоне Жак. Освіта і засоби масової інформації / Пер. з французької Марини Марченко. – К.: К.І.С., 2002.
6. Донець З.Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій: Автор. дис… канд. пед. наук. – К.: ІВО АПН України, 2004.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-ра пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003.
8. Карасик В.И. Субкатегориальный кластер темпоральности (к характеристике языковых концептов) // Концепты. Научные труды Центрконцепта. - Архангельск, 1997. – Вып. 2.
9. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А.Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75 – 80.
10. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Современное состояние русского языка и проблемы обучения ему иностранцев // Русский язык как государственный. Материалы Междунар. конф. (Челябинск, 5 – 6 июня 1997 г.). – М., 1997.
11. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Единицы семиотической системы русского языка как предмет описания и усвоения // Материалы ІХ Конгресса МАПРЯЛ: (Братислава, 1999).– М., 1999. – С. 252—260.
12. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. Лит. и яз. - 1993. - № 1. – С. 39.
13. Онкович Г.В. Прессодидактика и прессолингводидактика // Журналистика в 1992 году. СМИ в условиях информационного рынка. – М.: МГУ, 1993. – Ч. Ш. – С. 38 - 39.
14. Онкович Г.В.Лінгвоукраїнознавство на заняттях з розвитку мовлення // Укр. мова та літ-ра в школі. – 1993. - № 2. – С. 7-16.
15. Онкович Г.В. Українолінгвознавство та лінгвоукраїно-знавство – чи тотожні ці поняття? // Наука і сучасність: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – Ч.Ш. – С.141–149.
16. Онкович Г.В. Слово-тема як конденсат культурологічних знань і підходи до його актуалізації // Изучение славянских языков, литератур и культур в инославянской среде. Межд.симпозиум: доклады. – Белград (Югославія), 1999. – С. 378–384.
17. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. - М., 1996.
18. Сергеева Т.Г. К вопросу определения основных единиц в лингвокультурологии // Вестник МАПРЯЛ. - 2003. - № 38. - С. 39 – 43.
19. Степанов Ю.С.Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. - М., 1997. – 824 с.
20. Убийко В.И. Концептосфера внутреннего мира человека в аспекте когнитивной лингвистики // Виноградовские чтения. Когнитивные и культуроведческие подходы к языковой семантике: Тезисы докладов научной конференции. – М., 1999. – С. 52 – 53.
21. Шейман Л.А. Научные основы курса русской литературы в кыргызской школе: Автор. дис… д-ра пед. наук в форме науч. докл. – Бишкек, 1994. – 86 с.

Надійшла до редакції 10 березня 2004 р.