

АННА НИКОЛАЕВНА ГАВРИЛОВА

старший преподаватель кафедры иностранных языков
технических факультетов, Петрозаводский государствен-
ный университет
sero@onego.ru

ПРИЧИНЫ НЕДОСТАТОЧНОЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОРЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье обсуждаются причины низкого уровня владения иноязычной письменной речью студентов неязыковых вузов. Раскрываются лингводидактические, социокультурные и политические факторы недостаточной сформированности иноязычной письменноречевой компетенции.

Ключевые слова: лингводидактика, письменная речь, письменноречевая компетенция, социокультурные различия, контрастная риторика, письменная/устная культура, неязыковой вуз, английский язык

По данным отечественных и зарубежных ученых, овладение умениями письменной речи важно для развития интеллектуальных и интерактивных способностей человека, развития его памяти и способности мыслить абстрактно [24; 9–21], [21; 25–50]. Школа и образование в широком понимании этого слова служат основными действующими силами в передаче культурных и, следовательно, риторических и стилистических норм письменной речи, поскольку «механизм письменной речи может сложиться только под влиянием целенаправленных педагогических воздействий» [5; 200].

Иноязычная письменноречевая компетенция подразумевает способность распознавать и продуцировать адекватные жанру и цели письменные тексты с обязательным оперированием материалом логики и риторики и соответствующим выбором лингвистических средств. Студенты неязыковых вузов должны владеть достаточными письменноречевыми знаниями, навыками и умениями, позволяющими успешно осуществлять письменную коммуникацию в академической, научной и профессионально ориентированной среде. Одна из основ содержательной стороны письменноречевой коммуникативной компетенции – это умение выражать свои мысли в письменной форме, создавая при этом разножанровые типы текстов со своими специфическими лингвистическими и экстралингвистическими характеристиками, тем самым успешно реализовывая письменную коммуникацию. Параметры иноязычной письменной речевой компетенции включают в себя особенности иноязычного письменного дискурса, контекста письменной деятельности, потенциальной читательской аудитории, технологии продуцирования и переработки письменного произведения.

К сожалению, можно с полной уверенностью констатировать практическую и теоретическую неразработанность парадигмы иноязычной письменноречевой компетенции в отношении

большинства выпускников неязыковых и нелингвистических вузов России. Мы считаем, что несформированность данного вида компетенции вызвана рядом объективных факторов, среди которых выделяются такие, как *политические*, а более всего преобладают *лингводидактические* и *социокультурные*.

Политической причиной несформированности письменноречевой компетенции послужил тот факт, что существовавший несколько десятилетий «железный занавес» между бывшим СССР и англоязычными западными странами вызвал отсутствие необходимости в учебной аутентичной письменной коммуникации с представителями англоязычного мира, а следовательно, и мотивации к занятиям письменной практикой. Также при существовавшем в СССР политическом строе на протяжении многих десятилетий в людей вселялся страх за сказанное (и тем более написанное) слово и недоверие к отечественной бюрократии, деятельность которой сопровождалась всевозможными «отписками» [6; 90].

Несмотря на то что письменное выражение мысли на иностранном языке представляет собой наиболее сложный и чрезвычайно востребованный в современной глобальной коммуникации вид речевой деятельности, в течение долгого времени в российской системе образования ему не уделялось должного внимания. Многие исследователи сходятся во мнении, что обучение письменной речи как в средней школе, так и в вузе носит ограниченный характер. Так, профессор А. А. Миролюбов констатирует, что в 40–50-е годы XX века было опубликовано всего лишь одно пособие по письменной речи Н. И. Тенновой, в котором предлагалось начать обучать письменной речи только в старших классах, а до этого заниматься с учениками только орфографией [11; 229–231]. В 1960-е годы вопросы обучения письменной речи разрабатывались чрезвычайно мало, письмо считали серьезным вспомогательным

средством для овладения говорением. В 70–80-е годы XX века вопросы обучения письму также не получили дальнейшего развития и существенного продвижения [11; 299–301, 385]. Выполняя «обслуживающую» другие виды речевой деятельности функцию, являясь «универсальным закрепителем» учебного материала, письменная речь на иностранном языке как самостоятельный вид речевой деятельности была практически полностью исключена из программ по иностранным языкам и как следствие – не получила должного теоретического осмысления методика ее развития на различных ступенях обучения и у различных категорий обучаемых [7]. Таким образом, в течение пятидесяти лет в отечественной системе образования наблюдалось ярко выраженное доминирование устной речи, в то время как письменная речь была наиболее неразвитым и игнорируемым видом речевой деятельности.

К сожалению, лишь небольшое количество университетов (в основной массе это языковые и лингвистические вузы и/или факультеты) выделяют письмо как отдельный предмет (аспект «письменная практика»); обычно (в лучшем случае) он объединяется с говорением или аудированием или же не преподается вовсе. Если студенты и выполняют какие-либо виды письменных работ, то внимание преподавателя более всего сосредоточено на проверке грамматических и лексических навыков, а отсутствие коммуникативной направленности и учета адресата делает обучение письменной речи неэффективным.

Однако необходимо отметить, что дисбаланс в соотношении употребления письменной и устной речи на иностранном языке начал меняться на протяжении последних двух десятилетий: в теории и практике обучения английскому языку на учебных занятиях как на уровне средней школы, так и на уровне вуза произошел поворот в сторону письменной речи. Теперь аспект «письменная практика» прочно занял свое место в программе обучения в специализированных школах с углубленным изучением иностранных языков, в лингвистических вузах и на факультетах иностранных языков и даже вошел в состав Единого государственного экзамена по иностранному языку. При этом следует отметить, что письменные задания типа «эссе» являются неотъемлемым компонентом наиболее популярных международных экзаменов по английскому языку, таких как Preliminary English Test, First Certificate in English, Certificate in Advanced English, Certificate of Proficiency in English, International English Language Testing System, Test of English as a Foreign Language и других, уже в течение нескольких десятилетий. Но при этом, согласно статистике, представленной Британским Советом в сентябре 2002 года, до 50 % русскоязычных реципиентов, сдававших экзамены на международные сертификаты, не получили требуемого документа из-за ошибок в письменной речи [19]. Это свидетельствует о том, что в

овладении иноязычной письменной речью студенты российских вузов отстают от своих зарубежных сверстников, что, в свою очередь, является показателем просчетов нашего среднего и высшего языкового образования при освоении русскоязычными носителями чужой культуры.

При этом, на наш взгляд, наиболее сложной представляется ситуация с обучением письменной практике студентов неязыковых вузов. Несмотря на профессиональные и личные потребности в этой области, выпускники вузов неязыковых специальностей в большинстве случаев не могут в результате многолетнего обучения писать на иностранном языке [16], [8; 79–84], [14; 17]. Причиной является то, что в нефилологических вузах России преподавание письменного изложения как отдельного предмета не велось. Большинство математиков, физиков и других «нефилологов» и «нелингвистов» не всегда могут успешно выполнить задания по написанию эссе (например, набрать необходимое количество баллов в письменной части экзамена TOEFL), составить успешную заявку на грант, успешно принимать участие в работе зарубежных научных конференций или обучаться в зарубежных университетах, где свободное владение письменной речью является чрезвычайно важным.

Л. Г. Кузьмина и другие исследователи отмечают повышение инструментальной ценности предмета «иностранный язык» для реализации личностных планов человека [7]. Например, он необходим для обеспечения все более расширяющихся возможностей продолжения образования за рубежом, которое, как известно, является в большей степени ориентированным на письменные формы обучения и контроля, нежели отечественное. Также все большее распространение получают компьютерные технологии, которые требуют владения письменной речью как на родном, так и на иностранном языке. Письменная речь на английском языке незаменима для общения через Интернет, которое постепенно становится неотъемлемой чертой нашей повседневной жизни, для дальнейшего продолжения образования или трудоустройства.

Однако более всего, на наш взгляд, целенаправленное обучение написанию письменных произведений осложняется *социокультурным* фактором.

Здесь следует отметить, что термин/понятие «письменная культура» может пониматься в двух значениях: во-первых, это владение нормами литературного языка в письменной форме; другое значение данного термина в рамках культурологической парадигмы – это культура страны с хорошо развитой системой письменной коммуникации, зачастую преобладающей над устной, в которой значительная часть коммуникации осуществляется письменно, и письменная традиция также служит стержнем, скрепляющим язык.

Письменная коммуникация имеет разную степень распространенности в повседневной

жизни людей в разных странах [21]. Вследствие социокультурных различий взглядов на письмо и степени владения им та или иная страна (культура) может характеризоваться как страна с доминирующей письменной или с преимущественно устной культурой. Мы считаем, что на настоящий момент российскую лингвокультуру нельзя однозначно отнести к той, которую известный американский специалист по риторике Вальтер Онг классифицирует как культуру «с глубинным проникновением письма» [23; 1], в то время как ее западный аналог (то есть англоговорящие США, Великобритания и Канада, франкоговорящие и немецкоговорящие государства), несомненно, является таковым. В. Онг как представитель англоязычной западной культуры пишет: «...на сегодняшний день мы сделали письмо неотъемлемой частью себя, частью нашего менталитета» [23; 80], ведь письменная западная культура «функционирует как по горизонтали, так и по вертикали» [3; 147]. Джеймс Э. Райнинг, Эндрю У. Харт и Роберт фон дер Остен подчеркивают, что в Америке человек часто сталкивается с необходимостью выполнять разнообразные виды письменных работ и «письменное слово царит и в студенческой аудитории, и на рабочем месте», а первокурсники американских вузов в обязательном порядке изучают предмет «письменное изложение» или «композиция» [14; 7–8, 16, 19].

Согласно исследованиям Джудит Кадар-Фулоп, письмо расширило интеллектуальные и коммуникационные возможности человека в трех направлениях. Благодаря функции документирования письмо расширило возможности механической памяти человека (например, словари, энциклопедии и т. п.). Благодаря транзактной функции письмо увеличило возможности человека взаимодействовать с другими вне зависимости от расстояния и времени (например, влияние статутного права на общественную жизнь или банковского дела на экономику). Эпистемическая, или интерпретирующая, функция письма расширила идеаторную, или концептоформирующую, способность человека [21]. В обеих письменных культурах – и в восточной, и в западной – эти функции получили свое собственное развитие и трактовку. На наш взгляд, наиболее развитыми аспектами западной письменной культуры являются документирование и транзакция, в то время как в системе восточной письменной коммуникации эти функции недостаточно развиты.

Соответственно, все мыслимые транзакции и операции в западном мире, начиная с составления списка необходимых дел и заключения договора о покупке дома и заканчивая проведением школьных и вузовских экзаменов и заполнением контрактов найма на работу, обязательно выполняются и оформляются в письменной форме. Письмо обслуживает все сферы жизнедеятельности западного человека, поэтому в этой куль-

туре термин «without writing» имеет ярко выраженную негативную коннотацию [23; 171]: индивидуум, ограниченно использующий письменную речь, может считаться неграмотным и/или обладающим низким уровнем образования, а также имеющим низкий социальный статус. На Западе чрезвычайно распространено использование всевозможных письменных списков и таблиц, ведение личных дневников как результат «глубокого проникновения письма в ментальность» [23; 99]. Также нельзя не упомянуть так называемые картотечные или предметные карточки (index cards), без которых не обходится ни один англоговорящий профессионал, студент или любой специалист, имеющий дело с хранением и обработкой информации.

Л. Г. Кузьмина приводит в качестве примера письменного общения в бытовой сфере западного мира известную британскую традицию письменного выражения благодарности, написание поздравительных открыток по самым различным поводам, обращение с письменными запросами в различные инстанции и т. д., которые в современной отечественной культуре заменены общением по телефону. Описывая сферу деловых отношений на Западе, исследователь отмечает, что там принято написание меморандумов с предложением об изменении или улучшении чего-либо; в российском же деловом мире более распространено устное обсуждение вопросов [6; 86–87].

К сожалению, в России многие просто не включены в письменную коммуникацию или задействуют ее настолько мало, что говорить о полном разветвлении всех возможностей письма как средства коммуникации в России не представляется возможным. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, русская культура вследствие ее географического положения находится на перепутье между Западом и Востоком, но в базовых своих чертах тяготеет к Востоку [17]. Устоявшиеся традиции преимущественно устного характера коммуникации – пример одной из таких «восточных» культурных черт российской системы коммуникации.

Анализируя сферу письменной коммуникации в СССР, известный лингвист Э. П. Шубин заметил, что коммуникативные роли неравномерно распределены между членами языкового коллектива. В современном обществе индивиду приходится принимать неизмеримо больший объем информации, чем тот, который он передает сам, причем особенно резко это расхождение проявляется для письменных видов коммуникативной деятельности (сравните объем того, что мы повседневно читаем, с тем, что мы пишем). В письменной коммуникации рецептивные способности среднего индивида во много раз превышают продуктивные, ибо интенсивным продуцированием письменных сообщений занимается (по крайней мере в настоящее время) лишь небольшой процент членов языковых коллективов [20; 26, 172]. Аналогичного мнения придерживается выдающийся ученый-лингвист Е. И. Пассов, который отмечает, что

письменное общение значительно шире распространено в рецептивном плане (чтение) [13; 210]. Если говорить о родном языке в каждодневном употреблении, то мы гораздо больше слушаем, говорим или читаем, чем пишем. Таким образом, письмо не считается приоритетным навыком. Мы полностью поддерживаем мнение Б. С. Мучник о том, что настоятельная потребность в совершенствовании письменной коммуникации постоянно заявляет о себе во многих областях общественной жизни в России [12; 3].

По нашим наблюдениям, среднестатистический россиянин задействует письменную речь гораздо реже, чем англоговорящий индивидуум. Например, до недавнего времени большинство экзаменов в школах и университетах проводились только в устной форме. При приеме на работу от кандидатов также не требовалось владеть письменной коммуникацией – он осуществлялся преимущественно при помощи устных собеседований. Деловые и бизнес-транзакции также обычно осуществлялись в устной форме.

Однако следует заметить, что в последние годы намечилось движение в сторону уменьшения дисбаланса в объеме использования устной и письменной коммуникации. В частности, доказательством данного утверждения может служить тот факт, что в 2000-х годах в Российской Федерации был введен Единый государственный экзамен по многим предметам школьной программы, в котором проверка знаний выпускников осуществляется в основном в письменной форме.

Пренебрежение письменной коммуникацией на родном (русском) языке неизбежно автоматически переносится на письменноречевую деятельность на иностранном (английском) языке. «Большинство людей, владеющих иностранным языком, но проживающих на родине, в основном читают, а не пишут эссе, романы, статьи или критические отзывы на английском языке» [1; 31]. В результате, когда российским специалистам, чиновникам и ученым приходится общаться с представителями западного мира посредством письма, их письменным произведениям не хватает связности, согласованности, а иногда и просто логики. Многие британские и американские университеты испытывают значительные сложности с российскими студентами именно из-за их неумения писать.

В 1966 году Робертом Капланом был введен термин «контрастивная риторика» и положено начало одноименной науке, целью которой является описание различий между письменными стилями и стратегиями представителей различных культур. Р. Каплан определил риторiku как «выбор лингвистических и структурных характеристик дискурса с целью определенного воздействия на (читающую) аудиторию» [24].

Одним из основных педагогических положений контрастивной риторики является то, что различия между риторическими моделями подразумевают различия не между когнитивными

способностями, а между когнитивными стилями. Когда студенты – носители одной письменной культуры не пишут на иностранном языке так же, как их сверстники – носители другой иноязычной письменной культуры, то не следует считать их глупыми или неспособными к «умственным процессам высшего порядка». Им недостает знаний о соответствующих структурах иноязычной культуры, и очень часто они усваивают эти знания так же быстро, как и их сверстники – носители культуры овладевают новым для них учебным предметом [24].

К сожалению, анализ литературы показывает, что на данный момент отсутствуют работы и исследования по контрастивной риторике в русском и английском языках, в то время как существует достаточно большое количество подобных исследований по англо-испанским, англо-арабским, англо-тайским, англо-китайским, англо-японским и другим сравнительно-сопоставительным соответствиям [22; 100–102]. Незавершенность теоретической базы по данному вопросу приводит к проблемам в обучении письменной речи и ошибкам при продуцировании письменных произведений.

В исследованиях по контрастивной риторике С. Скрибнера, М. Коула и С. Б. Хита о связи культуры и письменного дискурса отмечается тот факт, что сами письменные произведения и то, как они используются и воспринимаются, различаются в зависимости от того, к какой культурной группе принадлежит человек. Данное отличие проявляется в двух аспектах: в содержании написанного и в той форме, которая применяется для того, чтобы закодировать данное содержание. Вместе эти два элемента составляют поверхностное проявление культурных различий. Также этими исследователями были выделены три других аспекта письменного дискурса. Во-первых, это функции дискурса (например, металингвистическое использование письменной речи), которые в определенной степени диктуют содержание и форму письменного дискурса. Следующим аспектом, изменяющимся в зависимости от культурной принадлежности пишущего, является когнитивная потребность дискурса, то есть, другими словами, насколько пишущему приходится «изобретать» содержание или форму письменного произведения. Третий компонент дискурса, в котором культурные вариации играют роль, определяется как прагматика дискурса. Письменный дискурс порождается в определенной социальной среде, в которой существуют правила поведения письменной культуры. Очевидно, что эти три переменные величины находятся во взаимодействии и взаимовлиянии [24]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что общие конвенциональные правила письменной речи, как правило, культурно обусловлены.

Л. Г. Кузьмина тщательно исследовала проблему социокультурных различий в письменных текстах на русском и английском языках и выделила основные социокультурные знания, овла-

дение которыми необходимо для формирования письменной речевой компетенции [6; 10]. Мы согласны с мнением ученого в том, что студентам необходимо овладеть, во-первых, знаниями об особенностях менталитета представителей западной и современной отечественной культуры в их отношении к письму и соблюдении речевого и неречевого этикета на письме. Подобные различия обусловлены тем, что партнеры по коммуникации являются представителями различных культур со своими системами ценностей, образом жизни, своими обычаями и традициями, проявляющимися в письменной форме коммуникации. Во-вторых, обучаемым следует владеть информацией о национальной специфике построения англоязычной письменной речи, которая проявляется в строго линейной организации английского письменного дискурса, в отличие от «зигзагообразной» структуры славянского типа. И наконец, студенты должны знать о социокультурных особенностях письменной речи, связанных с различиями при передаче формы письменного текста, принятой в соизучаемых культурах [6; 10].

В свете рассмотрения социокультурных различий письменных произведений небезынтесным является тот факт, что в основе письма на разных языках могут лежать далеко не одинаковые психофизиологические механизмы. Если фонетическое письмо (характерное, например, для русского языка) осуществляется при решающем участии центральных аппаратов акустического анализа (связанных с работой коры височной области), то письмо на других языках, в которых значительно большую роль играют элементы условной, а не фонетической транскрипции (например, английский язык), осуществляется со значительно большим участием иных (в частности, теменно-затылочных) систем [9; 75]. Можно сделать вывод о том, что если уже на психофизиологическом этапе порождения письменного речевого высказывания на русском и английском языках имеются серьезные межъязыковые различия, то на содержательном уровне такие различия будут не просто неизбежны, но и еще более значительными, и этот факт обязательно должен учитываться при разработке методик по формированию письменноречевой компетенции.

Как известно, вопрос о взаимоотношении культур Запада и Востока на данном этапе весьма актуален. Многие ученые ратуют за их сближение, так как справедливо видят в этом путь взаимообогащения и наиболее широкого восприятия существующих проблем [18; 12]. Через многообразие языков нам открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и дейст-

венных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия [4; 349]. Изучая иностранный язык, и в частности его письменную форму, мы не только приобретаем новое средство общения с представителями других стран, но и развиваемся интеллектуально.

В рамках лингвокультурологического подхода Т. Н. Снитко сделала вывод о том, что «западная лингвокультура представляет собой тип *Познание*; восточная лингвокультура представляет собой тип *Понимание*» [15; 35]. Нам представляется, что посредством изучения англоязычной письменноречевой компетенции и овладения ею можно изучить и освоить новую западную модель мышления, интегрироваться в новую образовательную среду, научиться четко и ясно излагать свои мысли, критически оценивать воспринимаемую информацию.

Дихотомия Восток – Запад имеет актуальную силу, способную при взаимопроникновении и взаимообогащении достичь гармонии как в пределах отдельной личности, так и в масштабах мировой культуры, поскольку «общечеловеческая, мировая культура и существует, и будет развиваться лишь как некое органическое взаимодействие многообразия и единства» [10; 134]. Однако Е. В. Борзова совершенно справедливо отмечает, что широко используемая методистами фраза «диалог культур» предполагает развитие у обучаемых «не только готовности воспринимать и понимать чужую культуру, но и вместе с тем готовность быть носителем своей культуры в общении с иностранцами посредством иностранного языка» [2]. Соответственно, изучение другой культуры не означает потерю своей собственной, напротив, понимание другой культуры помогает глубже понять и оценить родную культуру. Использование западных англоязычных письменноречевых стратегий в родном русском языке подразумевает не отказ от письменноречевых традиций своей культуры, а разумную интеграцию и комбинирование приемов и техник обеих письменных культур. Общественная роль письменной речи должна рассматриваться в ее интегративном значении для коммуникации и культуры как внутри, так и между языковыми коллективами [21].

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что расширение международного сотрудничества и развитие сферы информационных технологий привели к необходимости изменения подхода к обучению письменной речи как средству коммуникации, поэтому одной из важных проблем современной лингводидактики является преодоление факторов, мешающих формированию письменной культуры обучаемых, и разработка новых эффективных моделей формирования письменноречевой компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бази́на М. П. Английский язык как учебный предмет и средство общения. М.: ЧеРо, 1999. 112 с.
2. Борзова Е. В. Урок английского языка на старшей ступени средней школы // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: Материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 103–104.
3. Городецкая Л. А. Обучение письменной речи и культура общественной полемики: опыт США в российском образовании // Россия и Запад: диалог культур: 3-я междунар. конф. 28–30 ноября 1996 г. М., 1997. С. 146–156.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
5. Жинкин Н. И. Избранные труды. Т. 1. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. М.: Лабиринт, 1998.
6. Кузьмина Л. Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 237 с.
7. Кузьмина Л. Г. К вопросу о содержании обучения иноязычной письменной речи в средней школе // Вестник ВГУ. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2001. Вып. 1. С. 95–102.
8. Лагвешкина Г. В. Нужно ли обучать студентов неязыкового вуза письменной речи на иностранном языке? // Иностранные языки в высшей школе. 1987. Вып. 20. С. 79–84.
9. Лурия А. Р. Письмо и Речь. Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. 352 с.
10. Мамонтов С. П. Основы культурологии: Учеб. пособие / Ун-т Рос. акад. образования. 2-е изд., доп. М.: Изд-во РОУ, 1996. 271 с.
11. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
12. Мучник Б. С. Человек и текст: основы культуры письменной речи. М.: Книга, 1985. 251 с.
13. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 278 с.
14. Райнкинг Дж. Э. Композиция: шестнадцать уроков для начинающих авторов. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
15. Снитко Т. Н. Предельные понятия в Западной и Восточной лингвокультурах. Пятигорск, 1999.
16. Тер-Минасова С. Г. Новые подходы к интенсификации преподавания иностранного языка как средства международного общения // Интеграция университетов России в общемировую систему университетского образования и науки. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 167–175.
17. Тер-Минасова С. Г. Личность и коллектив в языках и культурах // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 7–16.
18. Фанян Н. Ю. Многомерность аргументации: проекция на лингвистическую область. Краснодар, 2000. 234 с.
19. Чуйкова Э. С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков: На материале дискурсивных эссе: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 181 с.
20. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М.: Просвещение, 1972. 350 с.
21. Kadar-Fulop J. Culture, Writing and Curriculum. Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park, CA: Sage, 1988. P. 25–50.
22. Leki I. Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers. Portsmouth, New Hampshire: Boynton / Cook Publishers. 1992. 151 p.
23. Ong Walter J. Orality and Literacy. Routledge, London and New York, 2002.
24. Writing Across Languages and Cultures. Issues in Contrastive Rhetoric / Ed. A. Purves. Newbury Park, CA: Sage, 1988. P. 9–21.