



DOI 10.22363/2618-897X-2018-15-4-573-583

Этнокультурная компетентность преподавателя как актуальная методическая проблема

Т.Е. Владимирова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Обучение иностранных студентов русскому языку как средству получения высшего образования в российских вузах предполагает учет ценностных установок, норм и правил речевого поведения, которые отличают носителей различных языков и культур. В связи с этим в работе рассматривается своеобразие межличностного дискурса и педагогических традиций, сложившихся в странах так называемого конфуцианского ареала — Китае, Вьетнаме, Корее и Японии. На этой основе делается вывод о важности развития этнокультурной компетентности преподавателя, необходимой для совместной учебной деятельности в данной аудитории. В развивающемся полилингвальном образовательном пространстве этнокультурная компетентность преподавателя становится одной из «точек роста» методики преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, этнокультурная компетентность, речевое поведение, педагогическая традиция

1. Введение

Язык — источник развития самобытной личности и исторически возникшая форма бытия, в котором протекало ее формирование. Наследуя культурно-языковую картину мира и заложенные в ней принципы языковой концептуализации, человек присваивает также ценностные установки, ориентиры поведения и самобытный уклад. Поэтому речевое общение представляет собой целостное взаимодействие мира слов, жизненного мира и мира личности.

При таком подходе языковая личность рассматривается как исторически сложившийся тип носителя лингвокультуры со свойственным ему способом бытия, миропониманием и смысложизненными представлениями, а событийная лента жизни — как дискурс, складывающийся в сознании на основе когнитивно-коммуникативного и экзистенциального опыта. Формирующаяся на этой основе этническая идентичность обладает устойчивостью и способностью противостоять иным культурно одобряемым представлениям о должном бытии.

Принимая во внимание этнопсихолингвистические, социокультурные и экзистенциальные особенности «человека, говорящего с другим человеком», заметим, что формы межличностного речевого взаимодействия, принятые в одной культуре, могут восприниматься носителями другой культуры как проявление агрессии или даже оскорбление [1. С. 11]. Поэтому изучение межкультурного

взаимодействия сопряжено с исследованиями в области этнопсихолингвистики, лингвокультурологии и философской онтологии.

Особую значимость осмысление данного комплекса проблем приобретает при обучении иностранных студентов, получающих высшее образование в российских вузах.

2. Обсуждение

Настоящая статья посвящена рассмотрению самобытных речеповеденческих особенностей, ценностных установок, норм и правил общения, которые отличают носителей различных лингвокультурных кодов и этнопедагогических традиций.

Это делает актуальным развитие этнокультурной компетентности как «совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию» [2].

Стремясь к повышению эффективности учебно-педагогического сотрудничества, попытаемся выделить те ценностные установки и ориентиры межличностного дискурса, в которых получила выражение национально-культурная идентичность. С этой целью сравним речевое поведение россиян и носителей китайского, вьетнамского, корейского и японского языков, являющихся наследниками конфуцианской этики «лица».

Русское межличностное общение ориентировано на «достижение согласия» с адресатом (А.А. Леонтьев). Это обусловило фатическую доминирующую тенденцию речевого поведения, которая проявляется, в частности, в контактоустанавливающей, контактоподдерживающей и контактоконтролирующей модальности. Возникающая при этом лично-доверительная обстановка приближает коммуниканта к личности говорящего, способствует достижению определенного уровня взаимодействия, взаимопонимания и взаимоотношений [3].

Рассматривая феномен «диалогичности как особую форму взаимодействия», М.М. Бахтин писал об установке на «самоотражение в другом и для другого», о «двуголосом» слове и высказывании «навстречу адресату», которое ищет ответного понимания [4. С. 309, 369]. Эта же мысль была сформулирована и В.Н. Волошиновым: «Значение ориентации слова на собеседника — чрезвычайно велико. В сущности, слово является двухсторонним актом. Оно в равной степени определяется как тем, *чье оно*, так и тем, *для кого оно*. Оно является, как слово, именно продуктом взаимоотношений говорящего со слушающим» [5. С. 420—421]. Так, в научный дискурс был введен принцип взаимности, характерный для русского межличностного общения.

Действительно, концепт «общение» в русском лингвокультурном пространстве включает представление не только об обмене информацией («разговор»), но и о характере общности («друзья») и взаимопроникновении в духовные миры («поговорить по душам», «глубоко понимать друг друга») [6]. Более того, в русском миропонимании общение является средством «поддержания душевного контакта», несмотря на непрактичность этого занятия (Анна А. Зализняк).

Вместе с тем свойственные русским задушевность, доверительность и интенсивность дружеских отношений, на которые обращают внимание зарубежные исследователи, могут вызывать неодобрительную реакцию носителей иных речеповеденческих кодов и педагогических традиций. Ведь сознание всегда этнически обусловлено, и «в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем» [7. С. 20].

Одним из наиболее убедительных отражений национальной идентичности является педагогический дискурс, формировавшийся, как правило, на почве принятого вероучения. Так, рождение отечественной этнопедагогике восходит к Крещению Руси, когда князь Владимир повелел собрать всех детей бояр и отдать их в школу для «книжного учения». Затем школы появились при монастырях и храмах, где литература для чтения включала извлечения из Священного Писания, трудов отцов церкви и переводы Аристотеля, Платона, Сократа и др. Позднее широкое распространение получили церковно-приходские школы, где обучение грамоте и чтению начиналось с семи лет под руководством священников и учителей. При этом «отношение учителей к детям отличалось любовью и доброжелательностью, за что и дети платили своим педагогам уважением и привязанностью» [8].

Китайское речевое общение, в отличие от русского, строго регулируется принятыми этикетными нормами и требует сохранения «духа церемонии» при вступлении в разговор, его продолжении и окончании. Даже контакты друзей сохраняют традиционную направленность на идеал целомудренно-возвышенных отношений, исключающих равенство: одному из друзей предписывается быть старшим (*лао*), а другому — младшим (*сяо*). Таким образом, дружеское общение выглядит формализованным и напоминающим о знаменитых «китайских церемониях» [9. С. 554].

Воздерживаясь от открытого выражения эмоций, китайцы проявляют умеренность в общении и подчеркнутое уважение к адресату в соответствии с конкретной речевой ситуацией. Если для русского речевого поведения характерно отсутствие четких границ между выражением оценки и побуждения, то китайцам свойственна общая установка на косвенное выражение прескрипций и избегание любых отклонений от конвенционального поведения и укорененных в сознании образцов. Установка на следование речевой этике приводит к завуалированности намерения, что исключает любые ситуации, чреватые «потерей лица» или нанесением «лицу» какого-либо урона.

Сопоставление языкового плана русского и китайского общения свидетельствует об их существенном различии. В частности, специфика китайского языка выражается в образно-смысловом содержании иероглифов (семантика), в жестких ограничениях на отношения между знаками (синтактика) и в значительном расхождении языковых средств устной и письменной речи (прагматика). Следует также отметить характерную для китайского речевого общения нелюбовь к сложным, абстрактным и витиеватым умозаключениям, многословию и несдержанности в выражении чувств: *Кто знает — молчит, а кто говорит — не знает* (Лао Цзы).

В целом, иероглифика заложила основы конкретно-символической направленности китайского мышления. Но в утверждении свойственного ему практицизма и удивительной устойчивости стиля речевого поведения велика роль Конфуция, Учителя десяти тысяч поколений. Здесь мы имеем в виду три конфуцианские максимы, которые легли в фундамент китайской системы образования: 1) абсолютный приоритет общества и государства; 2) авторитет мудрости; 3) составление нормативных текстов на основе прецедентности.

Сложность иероглифического письма и его оторванность от разговорной речи обусловили высокий авторитет учителя и канонизацию авторитарного стиля общения с учащимися. Многократное повторение учителем древних изречений, хоровое и самостоятельное чтение, а также их заучивание не только обеспечивали овладение иероглификой даже неспособными учениками. Труды Конфуция и других китайских мыслителей позволяли поддерживать высокий идейно-нравственный и этико-эстетический уровень образования. Впоследствии конфуцианский тезис *Нет ничего лучшего, чем следовать древним* станет отличительной чертой и своего рода девизом воспитания и обучения по китайскому образцу.

Вьетнамский речевой этикет также предписывает придерживаться традиционной установки на гармоничное общение, исключая игнорирование этикетных норм и проявление эгоизма или нетерпимости в разговоре. Особую значимость вьетнамцы придают социальному статусу и возрасту собеседника. Поэтому незнание этих данных может привести к уклонению от личностной формы общения. Что же касается русского собеседника, то прямой вопрос о возрасте и статусе обычно вызывает недоумение или даже культурный шок.

В свою очередь, вьетнамцы испытывают коммуникативный дискомфорт, когда к одному и тому же человеку носители русского языка обращаются по-разному: *Иван Петрович, дядя Ваня, Иван, Ваня, Ванюша, Ванечка* и др. Подобная реакция вполне предсказуема, так как во вьетнамском социуме действует правило: *Сколько имен, столько и людей.*

В отличие от носителей русского языка, вьетнамцы никогда не обращаются друг к другу по имени-отчеству или фамилии, но только по имени, если речь идет об общении равных по статусу. В разговоре младших со старшими подобная форма рассматривается как недопустимая. Степень знакомства также предопределяет выбор определенной формы обращения к адресату.

Примечательно, что вьетнамцы используют термины родства по отношению к лицам, не связанным кровными узами, а для выражения вежливости — вокативы *старший дядя, старшая тетя, старший брат, старшая сестра* в сочетании с именем. В общении с вышестоящим лицом возможны также *тетя-начальник* или *дядя-начальник Ба*, но в официальной речи только *Господин Ба*. В общение едва знакомых людей могут привноситься черты семейной близости с естественной для нее ориентацией на неформальное общение. В словарях современного русского языка подобное словоупотребление сопровождается соответствующей дескрипцией *просторечное, разговорное, доброжелательное, дружеское* и др.

Особое внимание вьетнамцы уделяют формированию «духа дружбы», что также исключает прямолинейность в отношениях, которая рассматривается как знак нетактичного и даже грубого поведения. Этим же объясняется уклонение от пря-

мых оценок и выражения отрицательного отношения. К числу отличительных особенностей относится свойственная вьетнамцам улыбка, которая является фактически лишь отражением вежливого отношения к гостям [10]. Обращает на себя внимание и подчеркнутое внимание к приветствию, о чем свидетельствует поговорка *Приветствие ценнее подноса с едой*.

Во вьетнамском обществе образованные люди издавна пользовались большим уважением и составляли его элиту. В соответствии с конфуцианскими представлениями учитель и ученик занимали в обществе достаточно высокое положение. При этом учитель почитался гораздо больше, чем родители, что подтверждается широко распространенным в то время представлением о неразрывной целостности триады: *государь — учитель — отец*. Но, несмотря на сильное влияние китайской культуры и конфуцианской системы образования, вьетнамцы сохранили свои духовные корни и с глубоким почитанием относятся к унаследованным религиозным традициям и обычаям.

Корейская речевая культура в своих истоках восходит к укладу крупных семейно-родственных объединений, ведущих свое происхождение от общего мужского предка. Поэтому корейское имя также следует за фамилией, что является символическим выражением подчиненности старшим. В корейской семье, а также в экономической и политической жизни роль мужчины традиционно остается ведущей.

Что же касается общения, то в нем принимается во внимание возраст, семейное положение и социальный статус собеседника. Так, при встрече корейцы обмениваются приветствием и, возможно, церемониальным поклоном. При этом глубина поклона зависит от социального статуса и возраста. На севере при встрече все большее распространение получает рукопожатие: первым подает руку старший по возрасту и положению.

Стараясь избегать использования личных местоимений, корейцы называют собеседника по фамилии с добавлением слов *господин* или *учитель*. При обращении к равным по возрасту и положению или к младшим вместе с фамилией употребляется частица *оси* (господин). По отношению к высшим или старшим необходимо обращаться *сонсэним* (учитель, господин). Общепринятым является обращение *тонъму* (товарищ). В особо торжественной обстановке употребляется синонимичное слово *тончъки* (товарищ), но *тончъки* используется, если имеется в виду конкретное лицо, только обязательно вместе с фамилией и именем одновременно. *Тончъки*, как и *тонъму*, может употребляться также в качестве абстрактного обращения.

Между близкими друзьями употребляется обращение *сестра*, *брат*. Если общение с младшим протекает в неофициальной обстановке, допустимо обращение по имени, но в официальных ситуациях — *Господин Ким* или *Госпожа Ли*. По отношению к старшему обязательно называние его должности: *Ким-президент* или *Юн-профессор*. Употребление имени в качестве вокатива по отношению к старшему брату или сестре является недопустимым, и к ним обращаются в формах *Хйонг* (старший брат) и *Нуна* (старшая сестра) [11].

По имени в Корее называют только друзей, причем младшего или одного с собеседником возраста. Проявление дружеского расположения и симпатии вы-

ражается также в том, что корейцы одного пола могут ходить, держась за руки или положив руку на плечо собеседнику. Однако подобное поведение иностранцев воспринимается как нежелательное.

Корейцы избегают в общении негативных ответов, предпочитая уклончивые и двусмысленные фразы: *Я согласен с вами в принципе* или *Я сочувствую вам*. Подобное речевое поведение является знаком расположения к адресату и свидетельствует о стремлении говорящего сохранить благожелательную атмосферу встречи. В этом контексте заметим, что подобный метод обсуждения, практически исключающий споры, оценивается наследниками конфуцианских традиций как «коммуникация минимального сообщения», а европейская модель решения проблемы, которая предполагает обсуждение и споры — как «коммуникация максимального сообщения».

Об уважительном отношении к человеку свидетельствуют и различного рода обращения к посетителям, прохожим или пассажирам, в которых исключается употребление форм императива как нарушающего радушную обстановку в публичных местах. Например, в корейских парках можно увидеть таблички с надписями типа: *Давайте не будем ходить по газонам* (ср.: с широко употребительным у нас запретом: *По газонам не ходить!*).

Система образования в Корее изначально формировалась на основе гуманистических идеалов конфуцианской культуры, религиозно-духовных буддийских заповедей равенства и милосердия, а позднее — следуя базовому принципу национальной корейской философии: благожелательность ко всем людям. Этико-философское ядро корейской педагогической системы составили такие существенные ценностные представления, как человечность, человеколюбие, уважение к людям, милосердие и равенство. Подобные идейно-нравственные установки способствовали утверждению в корейской школе принципов эгалитаризма и доступности всех уровней образования [12].

Японская речевая культура также развивалась на фундаменте конфуцианских постулатов и вытекающих из них норм ритуально-этикетного поведения. Например, обращаясь друг к другу, японцы обычно добавляют суффиксы вежливости *-сан/-сама* (обращение к вышестоящему), *-кун* (обращение к подчиненному), *-сэнсэй* (обращение к преподавателю, ученому, работнику искусств), *okusan* (обращение к замужней женщине), *odzesan* (обращение к девушке) и др. Для общения в современной молодежной среде характерно обращение по имени. К числу распространенных форм выражения вежливого отношения к адресату относится избегание прямого обращения, когда говорящий использует безличную форму (досл. *Куда имеется хождение?*) [13].

Косвенное, ненавязчивое выражение японцами мыслей и чувств, особая деликатность, исключаяющая внесение в разговор какого-либо диссонанса, и строгий контроль за мимикой лица плохо согласуются с русским стремлением к достижению взаимности. Не принимаются японцами и эмоциональное восхищение или одобрение в свой адрес. Это обусловлено тем, что японские правила «чувствования» порицают непосредственную похвалу в адрес собеседника.

Разумеется, это не означает отсутствия подобных мотивов у японцев. Но японский культурный код предписывает иную форму речевого поведения, в которой задействованы интуитивно-образные ощущения, представления и догадки. Про-

текая «не столько на словесном, сколько на несловесном, невербальном уровне», общение японцев предполагает недосказанность или *ёдзё* (сверхчувство или послечувствование). Как говорил средневековый поэт, филолог и теоретик поэтического искусства Фудзивара Тэйка, *Без ёдзё нет поэзии*. Неудивительно, что в понимании японцев истина открывается в молчании: «в момент паузы между словами рождается то, что невыразимо в слове» [14. С. 13].

Своеобразие отношений, подобных дружеским, нашло отражение в строго регламентированной структуре межличностных отношений, ранжированной с учетом пола, возраста и социального статуса. Так, базовая сетка включает следующие лексические единицы: *шиню* (*shinyu* — близкий друг) и *томодачи* (*tomodachi* — друг), а также более официальный эквивалент *южин* (*yujin*). При этом близкими друзьями японцы называют только лиц того же пола. У детей-дошкольников могут быть *томодачи*, но не *шиню*, поскольку считается, что в этом возрасте не могут быть настоящие дружеские взаимоотношения. Кроме того, есть еще слово *дорйо* (*doryo* — товарищ по работе, коллега, имеющий тот же статус) и собирательное *насама* (*nasama* — товарищ по работе, игре, неформальному времяпрепровождению) [15. С. 67—68]. Как говорит японская пословица, *Этикет надо соблюдать даже в дружбе*.

Общеобразовательная школа Японии, сформировавшаяся на основе конфуцианских принципов, акцентирует внимание на нравственном воспитании, интенсивном обучении и постоянных экзаменах. При этом, с одной стороны, начальная школа последовательно привносит добродетели семейного воспитания в процесс обучения, а с другой — школа, воспитывая в учениках самодисциплину, воздействует на взаимоотношения внутри семьи. В результате конфуцианский культ учителя, который воспринимается как настоящий старший друг (*сэнсэй*), приходит в противоречие с традиционным почитанием родителей. Это вызывает экзистенциальные переживания подрастающего поколения, которое отчасти преодолевается глубоким уважением к учителю и направленностью школьного обучения на групповое воспитание. Последнее рассматривается в качестве важнейшей задачи в работе с японскими школьниками подросткового и юношеского возраста и делается для того, чтобы они уважали друг друга и были преданными своей группе. Таким образом, конфуцианские принципы обучения получили в Японии самобытное преломление [16. С. 214].

3. Заключение

Предпринятое краткое рассмотрение своеобразия межличностного дискурса и педагогической традиции в России и ряде стран так называемого конфуцианского ареала позволяет сделать вывод об их существенных отличиях. Поэтому внимание преподавателя к этнической идентичности студентов становится знаком его профессионализма.

Здесь мы имеем в виду, с одной стороны, знание культурно одобряемых и порицаемых сценариев речевого поведения, а с другой — учет в практической деятельности преподавателя исторически сложившегося стиля учебно-педагогического общения на родине студента. Очевидно, что недооценка преподавателем

специфики социокультурного опыта учащихся тормозит присвоение ими нового языкового и коммуникативного кода. Более того, непривычный культурный модус поведения может стать причиной отказа от контактов с носителями русского языка. Следовательно, этнокультурная компетентность преподавателя является непременным условием методически эффективного обучения иностранных студентов общению на русском языке.

Опора на знание преподавателем этнопсихолингвистических и социокультурных особенностей речевого взаимодействия, типичных для родной культуры студентов, существенно облегчает их постепенное вхождение в русское коммуникативное пространство. Более того, в отсутствие психологических барьеров у учащихся шаг за шагом формируется когнитивно-коммуникативная, а на ее основе и этнокультурная компетентность. При таком подходе начальный уровень этнокультурной компетентности студентов предполагает готовность к взаимодействию, которая реализуется как способность к ограниченной коммуникации на изучаемом русском языке. В целом, этнокультурная компетентность преподавателя, выступающая в качестве дополнительного стимула в развитии речевой деятельности студентов, становится в полилингвальном образовательном пространстве одной из «точек роста» методики преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург—Москва: Департамент по языковой политике, 2003.
2. *Поштарёва Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владикавказ, 2009.
3. *Владимирова Т.Е.* Русский межличностный дискурс в системе социальной коммуникации // *Метафизика*. 2017. № 2 (24). С. 42—57.
4. *Бахтин М.М.* Собр. соч. в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997.
5. *Волошинов В.Н.* Марксизм и философия языка / Бахтин под маской. М.: Лабиринт, 2000.
6. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
7. *Леонтьев А.А.* Языковое сознание и образ мира // *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды*. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001.
8. *Жукова Л.* Церковно-приходские школы: от Закона Божия до гимнастики. URL: <http://r1chod.ru/on-the-pages-of-the-history/23394> (дата обращения 18.12.2017).
9. *Малявин В.В.* Китайская цивилизация. М.: АСТ; Астрель, 2003.
10. *Нгуен Ву Хьонг Ти.* Обращение в русском речевом этикете с точки зрения носителей вьетнамского языка // *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2009. № 1. С. 26—31.
11. *Ю Ин Ча.* Лингвокультурологическая специфика обращения в русском и корейском языках / *Вестник ИГЛУ*, 2010. С. 77—81.
12. *Лим Э.Х.* Тенденции развития общеобразовательной школы Республики Корея: 1945—2005 гг.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
13. *Алпатов В.М.* Категории вежливости в современном японском языке. М.: УРСС: Либроком, 2009.
14. *Григорьева Т.П.* Диалог и коммуникация — философские проблемы (Материалы «круглого стола») // *Вопросы философии*. 1989. № 7. С. 11—23.

15. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
16. *Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы. М.: Наука, 1985.

© Владимирова Т.Е., 2018

История статьи:

Поступила в редакцию: 16.05.2018

Принята к публикации: 22.09.2018

Модератор: В.П. Синячкин

Конфликт интересов: отсутствует

Для цитирования:

Владимирова Т.Е. Этнокультурная компетентность преподавателя как актуальная методическая проблема // Полилингвильность и транскультурные практики. 2018. Т. 15. № 4. С. 573—583. DOI 10.22363/2618-897X-2018-15-4-573-583

Сведения об авторе:

Владимирова Татьяна Евгеньевна — профессор кафедры межкультурной коммуникации Института русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: yusvlad@rambler.ru

Ethno-Cultural Competence of Teachers as a Current Methodical Problem

Lomonosov Moscow State University
1, Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

The training of foreign students in the Russian language as a means of obtaining higher education in Russian universities presumes the consideration of values, norms and rules of speech behavior that distinguish speakers of different languages and cultures. For this purpose, the article reveals the peculiarity of interpersonal discourse and pedagogical traditions that have developed in the countries of the so-called Confucian area: China, Vietnam, Korea and Japan. On this basis, the conclusion is made about the importance of developing the ethno-cultural competence of teachers, which is necessary for joint educational activities in this audience. In the developing of the polylingual educational space, the ethno-cultural competence of the teacher becomes one of the “points of growth” in the methodology of teaching Russian as a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, ethno-cultural competence, speech behavior, pedagogical tradition

References

1. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka [Common European competencies in foreign language skills: Study, Training, Evaluation]. Strasburg — Moscow: Departament po yazykovoj politike, 2003. Print. (In Russ.)
2. Poshtaryova, T.V. 2009. “Formirovanie ehtnokul’turnoj kompetentnosti uchashchihsya v poliehtnicheskoj obrazovatel’noj srede” [Formation of Ethno-Cultural Competence of Students in Polyethnic Educational Environment]: abstr. dis... Doctor of Ped. Science. Vladikavkaz. Print. (In Russ.)
3. Bahtin, M.M. 1997. Sobr. soch. v 7 t. T. 5. Raboty 1940-h — nachala 1960-h godov [Coll. Op.: 7 vols. Vol. 5. Works. 1940 — the beginning of the 1960]. Moscow: Russkie slovari. Print. (In Russ.)
4. Voloshinov, V.N. 2000. Marksizm i filosofiya yazyka / Bahtin pod maskoj [Marxism and the Philosophy of Language / Bakhtin under the Mask]. Moscow: Labirint. Print. (In Russ.)
5. Kunicyna, V.N., N.V. Kazarinova, and Pogol’sha V.M. 2001. Mezhlichnostnoe obshchenie [Interpersonal Communication]. St. Petersburg: Piter. Print. (In Russ.)
6. Leont’ev, A.A. 2001. Yazykovoie soznanie i obraz mira. Yazyk i rechevaya deyatel’nost’ v obshchej i pedagogicheskoy psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy [Language Consciousness and the Image of the World in Language Consciousness and the Image of the World: Selected Psychological Works]. Moscow: Izd-vo Mosk. psihologo-social’nogo in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEHK». Print. (In Russ.)
7. Vladimirova, T.E. 2017. “Russkij mezhlichnostnyj diskurs v sisteme social’noj kommunikacii” [Russian Interpersonal Discourse in the System of Social Communication]. *Metafizika* 2 (24): 42—57. Print. (In Russ.)
8. Zhukova, L. Cerkovno-prihodskie shkoly: ot Zakona Bozhiya do gimnastiki [Church Parochial Schools: from the Law of God to Gymnastics]. URL: <http://prichod.ru/on-the-pages-of-the-history/23394> (date of the application: 18.12.2017).
9. Malyavin, V.V. 2003. Kitajskaya civilizaciya [Chinese Civilization]. M.: AST. Print. (In Russ.)
10. Nguen, Vu Hyong Ti. 2009. “Obrashchenie v russkom rechevom ehtikete s tochki zreniya nositelej v’etnamskogo yazyka” [Appeal in Russian Speech Etiquette from the Point of View of Vietnamese Speakers]. *Vestnik RUDN. Ser. Inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya* 1: 26—31. Print. (In Russ.)
11. Yu, In Cha. 2010. “Lingvokul’turologicheskaya specifiika obrashcheniya v russkom i korejskom yazykah” [Linguistic and Cultural Specifics of Treatment in Russian and Korean Languages]. *Vestnik IGLU*: 77—81. Print. (In Russ.)
12. Lim, E.Kh. 2006. “Tendentsii razvitiya obshcheobrazovatel’noy shkoly Respubliki Koreya: 1945—2005 gg.” [Tendencies of the Development of the General Education School of the Republic of Korea: 1945—2005]: PhD Thesis in Pedagogical Sciences. Print. (In Russ.)
13. Alpatov, V.M. 2009. Kategorii vezhlivosti v sovremennom yaponskom yazyke [Categories of Courtesy in Modern Japanese]. Moscow: URSS: Librokom. Print. (In Russ.)
14. Grigor’eva, T.P. 1989. “Dialog i kommunikaciya — filosofskie problemy (Materialy “kruglogo stola”)” [Dialogue and Communication — Philosophical Problems (Materials of the “Round Table”)]. *Voprosy filosofii* 7: 11—23.
15. Vezhbickaya, A. 2001. Ponimanie kul’tur cherez posredstvo klyuchevyh slov [Understanding Cultures through the Medium of Keywords]. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul’tury. Print. (In Russ.)
16. Pronnikov, V.A., and I.D. Ladanov. 1985. Yaponcy [Japanese]. Moscow: Nauka. Print. (In Russ.)

Article history:

Received:16.05.2018

Accepted:22.09.2018

Moderator: V.P. Sinyachkin

Conflict of interests: none

For citation:

Vladimirova, T.E. 2018. Ethno-Cultural Competence of Teachers as a Current Methodical Problem. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 15 (4), 573—583. DOI 10.22363/2618-897X-2018-15-4-573-583

Bio Note:

Tatiana E. Vladimirova is a PhD, Professor of the Department of Cultural Studies of Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University. E-mail: yusvlad@rambler.ru