

Мир науки. Социология, филология, культурология <https://sfk-mn.ru>
World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies

2024, Том 15, № 4 / 2024, Vol. 15, Iss. 4 <https://sfk-mn.ru/issue-4-2024.html>

URL статьи: <https://sfk-mn.ru/PDF/25FLSK424.pdf>

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Харченко, М. А. Межкультурная коммуникативная компетенция в целевых моделях обучения английскому языку / М. А. Харченко // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2024. — Т. 15. — № 4. — URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/25FLSK424.pdf>

For citation:

Kharchenko M.A. Intercultural communicative competence in target models of English language teaching. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*. 2024;15(4): 25FLSK424. Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/25FLSK424.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 811.111

Харченко Мария Александровна

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Симферополь, Россия
Старший преподаватель

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=900231

Межкультурная коммуникативная компетенция в целевых моделях обучения английскому языку

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации целевой модели обучения английскому языку для межнациональной коммуникации людей, не разделяющих общего родного языка или общей культуры и в большинстве случаев не являющихся носителями английского языка. Утверждается, что обязательным условием межкультурной коммуникации является межкультурная коммуникативная компетенция ее участников, которая определяется как совокупность отношений, знаний, умений и навыков, позволяющих взаимодействовать представителям различных культур и понимать их множественную культурную принадлежность.

Целью данной статьи является представление аргументации в пользу того, что модель обучения английскому языку следует строить на основе представлений об умениях и навыках межкультурной коммуникативной компетенции, которыми необходимо овладеть потенциальному участнику транснациональной коммуникации. Автор обосновывает тезис о том, что английский как международный язык не предлагает и не поддерживает какую-то конкретную разновидность, а целевую модель обучения следует интерпретировать как возможность дать понимание гетерогенной природы английского языка, используемого в межкультурной коммуникации.

Научная новизна статьи заключается в том, что предлагается подход к англоязычной культурной компетенции как к феномену, не ограниченному одной культурой, а потенциально задействованному в различных контекстах межкультурной коммуникации.

В результате делается вывод о том, что в целевой модели обучения должна быть в первую очередь заложена общая языковая и межкультурная основа, которой является межкультурная коммуникативная компетенция, а не овладение системой языковых и культурных ресурсов какого-либо одного варианта английского языка.

Ключевые слова: английский как лингва франка; международный язык; межкультурная коммуникация; коммуникативная компетенция; модель обучения; транснациональная коммуникация; носитель языка

Распространение транснационального английского языка (АЯ) проложило путь его глобальному использованию в качестве средства взаимодействия и представления себя и своей культуры на международном уровне. Примечательно, что английский как международный язык не предлагает и не поддерживает какую-то конкретную разновидность АЯ и даже отвергает идею какой-либо конкретной разновидности как целевой модели. Как утверждает австралийский социолингвист Ф. Шарифиан, вместо того, чтобы пытаться исследовать, как международный АЯ можно превратить в «ядерный» язык или попытаться превратить мир в однородное речевое сообщество, было бы полезнее предложить пересмотренную модель общения, которая делает взаимопонимание более осуществимым [1].

Международный АЯ в сегодняшнем глобальном мире отличает не только распространение практически во всех регионах мира, но и (а) разнообразие многочисленных контекстов и категорий пользователей и (б) разнообразие форм и функций многочисленных вариантов. В сущности, такие отличительные особенности английского языка обусловлены его ролью мирового английского как лингва франка (АЛФ).

Со второй половины XX в. социолингвисты предлагали различные модели и описания международного распространения английского языка. Авторы некоторых из этих моделей пытались различать категории пользователей языка: тех, кто говорит на английском как (а) на родном языке, т. е. его носителей; (б) на втором или на иностранном языке, т. е. неносителей [2–5], в то время как другие сосредоточились на различных региональных стандартных и нестандартных вариантах языка, часто ставя американский английский и британский английский на центральное место.

На рубеже XX–XXI вв. развернулась дискуссия, участники которой основное внимание уделяли использованию международного английского языка, подчеркивая черты АЯ, которые являются общими для всех вариантов, составляющих основу его международного использования английского языка и понятных большинству носителей и неносителей языка [6–9].

Традиционное восприятие доминирующей роли носителя языка практически ушло в различных контекстах использования международного АЯ. Вместо дихотомии «носитель языка — неноситель языка» получили распространение три взаимодополняющие парадигмы: (1) английские языки мира (World Englishes — WE), (2) английский как международный язык (English as an International Language — EIL) и (3) английский как лингва франка — АЛФ (English as a Lingua Franca — ELF). Эти парадигмы исходят из одного и того же понимания роли АЯ во всем мире: парадигма WE подчеркивает появление местных или локализованных разновидностей АЯ, которые развились на территориях Азии, Африки и Латинской Америки, ранее находившихся под влиянием Великобритании, или США и их АЯ. Парадигма EIL, с другой стороны, подчеркивает роль АЯ для глобального общения между носителями языка и людьми, владеющими английским как вторым или иностранным языком. Точно так же парадигма АЛФ отводит значительную роль неносителям языка в мультикультурных контекстах использования этого универсального инструмента, когда имеет место неоспоримое количественное превосходство таких многоязычных пользователей в современном коммуникативном взаимодействии на АЯ.

В таких обстоятельствах чрезвычайно актуальным в теоретическом и практическом плане становится вопрос: какая модель языка должна быть принята в системе обучения АЯ и какие факторы должны занимать центральное место в этой модели?

Целью данной статьи является представить аргументацию в пользу того, что такую модель обучения АЯ следует строить на основании новых представлений об умениях и навыках межкультурной коммуникативной компетенции, которыми необходимо овладеть потенциальному участнику транснациональной коммуникации на АЯ.

Поскольку английский язык стал международным языком, его больше не нужно связывать с культурой тех, кто говорит на нем как на родном языке. Только когда английский язык используется для выражения и поддержки локальных культур и ценностей, он действительно представляет собой международный язык.

Даже беглое знакомство с учебниками, подготовленными в Великобритании и США, показывает, что они иногда неточны в представлении информации о многих культурах за пределами англо-саксонского и европейского мира. Очевидно, что в последние годы произошел сдвиг в их культурном содержании, и более поздние издания начали интегрировать культуру тех, для кого АЯ не является родным, и признавать, что содержание, подходящее для одной части мира, может быть неприемлемым для другой [10].

В целом это связано с тем, что тексты, используемые в таких учебниках, представляют лингвистические нормы носителей американского или британского вариантов АЯ, и культурное содержание этих учебников имеет тенденцию преимущественно ориентироваться на американскую и британскую культуры.

В эпоху международного АЯ знакомство с его различными формами и функциями имеет основополагающее значение для учащихся, которые могут коммуницировать с носителями различных вариантов, помимо американского или британского. Они также должны понимать, что американский, британский или любой другой вариант АЯ, который они изучают, — это просто один из многих существующих в мире разновидностей английского языка, и что тот конкретный вариант, который в перспективе будут использовать их собеседники, может отличаться от того, что они изучают. Учащимся не нужно зависеть от культурных схем носителей АЯ, и эффективное изучение второго языка не обязательно должно поддерживаться интеграцией целевой культуры.

Вопрос культурного аспекта международного АЯ в последние десятилетия стал актуальным в связи с тем, что изучающим английский как второй и/или иностранный язык, предстоит использовать его для общения в основном с неносителями языка различного культурного происхождения.

В дискуссии о наиболее подходящей педагогической модели многие ученые критически относятся к гегемонии стандартов носителей языка [11; 12]. Постоянно растущее число людей, не являющихся носителями языка, изучают и используют английский как международный лингва франка в качестве иностранного, второго и/или дополнительного языка. Исследования в области овладения вторым языком показали, что относительно немногие неносители могут развивать знание английского языка на уровне носителей, и целевая модель, основанная на стандартах носителей АЯ для них просто недостижима, поэтому она нецелесообразна в качестве модели обучения [13]. С точки зрения функций, английский используется в постколониальных странах наряду с родным языком для внутринационального общения, а также как дополнительный местный или межрегиональный язык, часто без присутствия носителей АЯ. Моноцентрическая педагогическая модель, основанная на стандартах носителей, неактуальна, и плюрицентричность должна противостоять гегемонии АЯ носителей.

Следовательно, неприемлемо, чтобы нормы, основанные на АЯ носителей, превалировали и служили эталоном для измерения фонологической точности, лексико-грамматической правильности и дискурсивно-прагматической адекватности АЯ неносителей. Тем не менее, педагогические модели, основанные на нормах носителей АЯ, обычно рассматриваются как показатели неоспоримых стандартов и правильных норм, что приводит к практике следования этим нормам [14]. Критикуя слепое подражание моделям носителей АЯ (native speakers), А. Холлидей предложил термин «nativespeakerism» — веру в то, что учителя,

носители АЯ, представляют «западную культуру», из которой проистекают идеалы как собственно АЯ, так и методологии его преподавания [15].

Сторонники модели «nativespeakerism» игнорируют тот факт, что эффективное использование неносителями культурного аспекта английского как международного лингва франка открывает дополнительные возможности, которые побуждают принять другую точку зрения по сравнению с традиционными подходами к преподаванию и обучению. Как указывают исследователи АЛФ, учителя и учащиеся должны активно осознавать характерные преимущества, присущие созданию «общего эмоционального пространства» [16] в сложных, неоднородных, а потому трудно определяемых ситуациях межкультурного взаимодействия, где приходится выходить за пределы лингвистических и культурных норм как английского, так и родного языков вместе взятых. По замечанию Дж. Дженкинс, «опытный пользователь английского языка — это уже не тот, кто «освоил» формы определенного родного варианта английского языка, а тот, кто приобрел прагматические навыки, необходимые для адаптации их английского языка в соответствии с требованиями текущей ситуации лингва франка [17].

На современном этапе глобализации межкультурная коммуникация на АЛФ — это динамичная, многогранная, быстро развивающаяся область, включающая процессы изменения языка, дивергенции и конвергенции во многих основных направлениях, предлагая своим пользователям новые языковые возможности для охвата их коммуникативных потребностей и влияния на современные представления об использовании АЯ [18].

Следовательно, АЛФ следует интерпретировать не как разновидность языка, которую следует преподавать во всех контекстах, а как возможность дать понимание гетерогенной природы АЯ, используемого в межкультурной коммуникации, внутренней изменчивости языка в целом и английского в частности [19].

Основным препятствием на пути увязывания принципов и задач, ориентированных на АЛФ, с практикой преподавания АЯ, по-видимому, является преобладание (а) устоявшихся практик и (б) консервативной позиции ключевых заинтересованных сторон (от администраторов, принимающих решения, до разработчиков учебников и учителей). И то и другое приводит к нежеланию отойти от традиционной позиции, ориентированной на носителей языка [20].

Вместе с тем никто из участников процесса не будет возражать, что, с точки зрения глобализации, необходимо формировать межкультурную компетенцию и осведомленность на более глубоком уровне, чтобы учащиеся имели больше возможностей для понимания своей собственной культуры и убеждений в новой культурной и социальной среде. Обучение культуре должно формировать инструмент, посредством которого учащиеся расширяют свое культурное знание, включая глобальные и мультикультурные перспективы [21].

Наш опыт убеждает, что учителя и учащиеся осведомлены о роли АЯ как международного языка общения. Более того, они также признают, что в коммуникативных контекстах участвуют носители разных первых языков и разного культурного происхождения, которые используют АЯ в качестве лингва франка. Однако в практике преподавания все еще бытует традиционное представление о языковой компетенции носителя АЯ как основной цели обучения.

Такая практика ограничивает возможности развития рецептивных и продуктивных способностей и, в целом, возможности развития межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, что является основной целью обучения международному АЯ. Их умения и навыки должны быть обусловлены реальностью использования АЯ в качестве лингва франка в международных контекстах, включающих носителей различных языковых и культурных традиций [22].

Термин «компетенция» используется по-разному, включая его случайное повседневное использование как синоним способности справляться со сложными задачами в заданном контексте. В текущих целях под компетенцией понимаются не только навыки, которые применяются в данном контексте, но и сочетания отношений, знаний, понимания и навыков, применяемых посредством действия в любой соответствующей ситуации.

Как продолжение социальных и культурных последствий межкультурной коммуникации в преподавании и изучении языка возникла концепция межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). Эта компетенция определяется как отношения, знания, понимание и навыки, позволяющие людям принимать и уважать тех, кто, как считается, имеет иную культурную принадлежность, чем вы сами; адекватно, эффективно и уважительно реагировать при взаимодействии и общении с такими людьми; устанавливать позитивные и конструктивные отношения с такими людьми; и понять себя и свою множественную культурную принадлежность через встречи с культурными «различиями» [23].

Обобщая характеристики межкультурной коммуникативной компетенции в работах российских исследователей Викуловой¹, Кабакчи², Садохина³, Саламатиной и Стребковой [24] резюмируем, что межкультурная компетенция представляет собой сочетание отношений, знаний, понимания и навыков, которые позволяют:

- понимать и уважать людей, которые отличаются разной культурной принадлежностью;
- адекватно, эффективно и уважительно реагировать при взаимодействии и общении с такими людьми;
- устанавливать позитивные и конструктивные отношения с такими людьми;
- понимать себя и свою множественную культурную принадлежность в ситуациях межкультурной коммуникации, чтобы все участники ситуации были в равной степени удовлетворены тем, что взаимодействие происходит в рамках ожидаемых культурных норм.

Межкультурная коммуникативная компетенция определяется навыками и отношениями на стыке нескольких культурных областей, включая собственные ценности и мировоззрение, а также ценности и мировоззрение партнеров коммуникации. Развитие МКК в образовательных средах рассматривается как процесс, который основан на собственном опыте и культурных представлениях преподавателей и учащихся в качестве базового компонента всего комплекса своих коммуникативных навыков и знаний о мире.

МКК предполагает осознание роли языковой компетенции в межкультурных контактах, где люди могут опираться на свою многоязычную компетенцию, то есть на свой репертуар языков и вариантов языка, приобретенных в рамках формального или неформального образования. Участники могут иметь различные уровни владения используемым языком (языками), что может создать асимметрию во взаимодействии.

Термин «многоязычная компетенция» относится к ситуациям, когда участники говорят более чем на одном родном языке и опираются на свою лингвокультурную компетенцию в соответствии с требованиями взаимодействия.

¹ Викулова, Л.Г. Основы межкультурной коммуникации: практикум / Под ред. М.: АСТ; Восток-Запад, 2008. 288 с.

² Кабакчи, В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. In English about Russia and the whole world: Учебное пособие. 3-е изд., стер. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 505 с.

³ Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. 310 с.

МКК неотделима от языка обучения, и, по нашему убеждению, это один из основных аспектов овладения целевым языком, позволяющий учащимся стать успешными коммуникаторами, для чего им необходимо не только овладеть лингвистическим кодом, но и научиться поддерживать правильные отношения с участниками межкультурной коммуникации. Мы можем утверждать, что понимание многообразия и обилия культурных идентичностей говорящих, осознание их «инаковости» является естественным условием успешного общения на АЯ в различных культурных контекстах межнационального взаимодействия. Задача имплементации МКК в практику обучения целевой модели АЯ особенно актуальна в странах, где накопление опыта межкультурной коммуникации является относительно новым и требует исследования роли культурно-специфических факторов, осложняющих процессы обмена фактической информацией.

В глобальных и двусторонних контактах МКК динамично развивается за счет все более частых и интенсивных отношений между многонациональными и многоязычными учеными, преподавателями и студентами, туристами и деловыми людьми. Утверждение, что МКК имеет первостепенное значение в мире, полном различий, превратилось в трюизм, поскольку межкультурными коммуникаторами стали многие представители социальных и профессиональных сообществ, которые выступают в качестве партнеров в различных областях в условиях глобализации и ежедневно сталкиваются с культурными различиями.

Культурно-специфические различия зачастую не позволяют участникам межкультурного взаимодействия достичь своих коммуникативных целей, даже если они свободно владеют данным иностранным языком, чаще всего английским. Лингвистическая компетенция перестала быть достаточным и необходимым условием успеха коммуникации, потому что коммуникация понимается как нечто большее, чем просто обмен информацией, отправка и получение сообщений — неудачи смыслового различения возникают из-за низкого уровня МКК.

Подчеркнем, что межкультурная коммуникация, как правило, строится из двух взаимодополняющих уровней — фактического, который представляет собой обмен информацией, и межличностного, который служит для создания отношений взаимодействия между говорящими. На обоих уровнях важную роль играют культурно-специфические различия. В первом случае успех общения зависит от смыслового различения получателем вербального кодирования той информации, которую сообщает его партнер в данном культурном контексте, что, в свою очередь, объясняет его интерпретацию при декодировании. Во втором случае это влечет за собой культурно-специфические ожидания в отношении типа межличностных отношений, свойственных данному акту общения.

Таким образом, межкультурная коммуникация в основном понимается как обмен информацией между говорящими с различными культурными идентичностями, когда отправитель сообщения является членом одной культуры, а получатель сообщения является членом другой. Различия их МКК приводят к несовместимости опыта коммуникативной практики, к потенциальным трудностям в понимании друг друга. Надо сказать, что более или менее серьезные ошибки понимания присущи как фактическому, так и межличностному уровням.

Основная цель межкультурных коммуникаторов — понимать других и быть понимаемым ими, несмотря на культурно-специфические различия, присутствующие в их общении. Таким образом, успешную межкультурную коммуникацию следует оценивать не только с точки зрения исходной культуры говорящего, но то же время учитывать культурную идентичность его партнера.

Ф. Тромпенаарс и Ч. Хэмпден-Тернер [25] предположили, что, для того, чтобы уменьшить возможность неудачи сообщения, не говоря уже о культурном шоке, в

межкультурных контактах, знание взаимодействующими лицами своей собственной культуры так же важно, как и знание культуры принимающей страны. Г. Хофстеде [26] также аргументирует необходимость акцентирования внимания на ценностях национальных культур для понимания того, как работает межкультурная коммуникация.

Институционализация межкультурной коммуникации началась еще в 1970-х гг., когда возникла необходимость создания организации, служащей форумом для исследователей межкультурной коммуникации, и в 1974 г. была основана Ассоциация межкультурного образования, тренингов и исследований, The Society for Intercultural Education, Training and Research (SIETAR). Сегодня ее филиалы существуют во многих странах Латинской Америки, Европы, Азии, и она имеет статус неправительственной организации в Организации Объединенных Наций. В мае 2018 г. в Москве было создано российское отделение Sietar Russia⁴, которое ставит главной целью — создать сильную сеть межкультурных практик в России с разнообразными мероприятиями, включая конференции, профессиональное развитие, сетевые мероприятия.

МКК представляет собой путь к осознанию того, что культура укоренена и встроена в язык. Более того, она открывает новые возможности для учащихся принять культурные ценности, убеждения, и поведение тех, кто представляет другие культурные среды. Она направлена на содействие эффективному взаимодействию между культурами, основанному на уважении достоинства и равенстве людей как демократической основе для социально успешной коммуникации в глобализованном мире. Наконец, она включает в себя больше, чем просто развитие языковых компетенций или понимание аспектов иноязычных культур. Опыт межкультурного взаимодействия связан с такими характеристиками, как готовность приобщиться к чужой культуре, самосознание и способность смотреть на себя со стороны, оценивать точки зрения других и воспринимать культурный контекст, а также понимание того, что индивидуумы не могут быть сведены к их коллективной идентичности.

Активность администраторов образования, политиков, лингвистов и издателей, вызванная распространением идей МКК «сверху вниз», может обеспечить рамки внедрения культурного измерения в языковые программы. Однако с точки зрения «снизу вверх» (исходя из потребностей субъектов процесса) влияние этого межкультурного сдвига на микроуровень планирования, материалов и дизайна оценивания, а также на методы работы в классе остается недостаточным, поскольку программы профессионального развития учителей недостаточно эффективны и возможности их оптимизации ограничены. Развитие МКК преподавателей по принципу «снизу вверх» требует принятия новой модели целевого языка обучения, ориентированной в первую очередь на умения и навыки МКК, а не на нормы и стандарты носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Sharifian, F. (Ed.). English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues. Multilingual Matters, 2009. 287 с.
2. Kachru, B.B. World Englishes and applied linguistics // World Englishes. 1990. Т. 9, № 1. С. 3–20.
3. Modiano, M. International English in the global village // English Today. 1999. Т. 15, № 2. С. 22–28.

⁴ <https://sietarrussia.ru/>.

4. Kirkpatrick, A. Which model of English: Native-speaker, Nativised or lingua franca? // In: M. Saraceni, R. Rubdy (Eds.). *English in the World. Global Rules, Global Roles*. London; New York: Continuum, 2006. C. 71–83.
5. Sercu, L. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World // In: L. Sercu (Ed.). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Bristol: Multilingual Matters, 2005. T. 10. C. 1–18.
6. Yano, Y. World Englishes in 2000 and beyond // *World Englishes*. 2001. T. 20, № 2. C. 119–131.
7. Jenkins, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007. XII, 284 c.
8. Matsuda, A. (Ed.). *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. X, 250 c.
9. Romanowski, P. *Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching in Polish State Colleges*. Cambridge Scholars Publishing, 2017. 205 c.
10. Block, D. Globalization and language teaching // In: N. Coupland (Ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Blackwell Publishing Ltd., 2010. C. 287–304.
11. Seidlhofer, B. English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't // In: M. Saraceni, R. Rubdy (Eds.). *English in the World. Global Rules, Global Roles*. London; New York: Continuum, 2006. C. 40–50.
12. Rubdy, R., Saraceni, M. (Eds.). *English in the World. Global Rules, Global Roles*. London; New York: Continuum, 2006. 218 c.
13. Kirkpatrick, A. *World Englishes. Implications for International Communication and ELT*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 257 c.
14. Jenkins, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca // *TESOL Quarterly*. 2006. T. 40, № 1. C. 157–181.
15. Holliday, A. Native-speakerism // *ELT Journal*. 2006. T. 60, № 4. C. 385–387.
16. Seidlhofer, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press, 2011. 244 c.
17. Jenkins, J. Accommodating (to) ELF in the international university // *Journal of Pragmatics*. 2011. T. 43, № 4. C. 926–936.
18. Tsantila, N., Mandalios, J., Ilkos, M. (Eds.). *ELF: Pedagogical and Interdisciplinary Perspectives*. Athens: The American College of Greece, 2016. 393 c.
19. Jenkins, J., Cogo, A., Dewey, M. State-of-the-art article: Review of developments in research into English as a lingua franca // *Language Teaching*. 2011. T. 44, № 3. C. 281–315.
20. Sifakis, N.C. ELF awareness as an opportunity for change: A transformative perspective for ESOL teacher education // *Journal of English as a Lingua Franca*. 2014. T. 3, № 2. C. 317–335.
21. Andarab, M.S. The content analysis of the English as an international-targeted coursebooks: English literature or literature in English? // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2019. T. 14, № 1. C. 69–79.
22. Maley, A., Peachey, N. *Integrating global issues in the Creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. London: British Council, 2017. 208 c.

23. Huber, J., Reynolds, Chr. (Eds.). Developing Intercultural Competence through Education. Council of Europe Publishing, 2014. 128 с.
24. Саламатина, И.И., Стребкова, Ж.В. Формирование социокультурной компетентности в процессе преподавания иностранного языка // Вестник РУДН. 2016. № 3. С. 89–92.
25. Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. Riding the Waves of Innovation: Harness the Power of Global Culture to Drive Creativity and Growth. New York: McGraw-Hill, 2010. 276 с.
26. Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd ed. New York: McGraw-Hill USA, 2010. 561 с.

Kharchenko Maria Aleksandrovna

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=900231

Intercultural communicative competence in target models of English language teaching

Abstract. The article deals with the problem of selecting a target English language model for teaching and learning transnational communication of nonnative English speakers who do not share both a common first language and a common culture. It is argued that a prerequisite for intercultural communication is the intercultural communicative competence of its participants, which is defined as relationships, knowledge, skills and abilities that allow representatives of different cultures to interact and understand their multiple cultural affiliations. The purpose of this article is to present an argument in favour of the fact that the model of teaching English should be built on the basis of the skills and abilities of intercultural communicative competence to be mastered by a potential participant in transnational communication. The author claims that English as an international language neither offers nor supports any particular variety, therefore the target teaching and learning model should be interpreted as a means to bring up understanding of the heterogeneous nature of English used in intercultural communication. The scientific novelty of the article lies in the fact that an approach is proposed to build up communicative competence in English which is not only limited to the native speaker culture, but also prepared to fit manifold contexts of intercultural communication. As a result, it is concluded that the target English teaching and learning model should consist in mastering not native speaker linguistic and cultural resources but intercultural communicative competence.

Keywords: English as a lingua franca; international language; intercultural communication; communicative competence; teaching and learning model; transnational communication; native speaker