



У структурі підготовки вчителя у країнах ЄС можна виділити дві моделі: інтегрована та послідовна. Інтегрована модель (sandwich model) передбачає поєднання теоретичного навчання й практичної підготовки вчителя. Послідовна модель зумовлює наступність практичної педагогічної підготовки після завершення теоретичної [5].

Обсяг практичної підготовки на етапі отримання кваліфікації вчителя варіюється у відсотковому значенні від 15 до 50% навчального часу. У більшості країн ЄС зміст практики для вчителів ПШ та вчителів ІМ основної та старшої шкіл практично не відрізняється і складається зі спостереження, вправлення у плануванні занять, власне вправлення (самостійне проведення занять під наглядом наставника) та аналіз/самоаналіз спостережених та проведених занять. В Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії, Словенії, Бельгії, Данії, Люксембурзі та інших країнах майбутнім учителям пропонують практику від 3 до 9 тижнів кожного року. В університетських інститутах підготовки вчителів Франції перший рік навчання присвячений пасивній практиці, впродовж якої студенти спостерігають уроки. На другому році навчання відбувається поєднання теоретичного навчання з частковою зайнятістю у школі (4-6 годин на тиждень), де студенти самостійно проводять уроки. У Бельгії на педагогічну практику, на першому році навчання, відводять 4 тижні, на другому- 8 тижнів. Упродовж 1-го та 2-го років навчання майбутні вчителі спостерігають за уроками, моделюють їх та відвідують групові практичні заняття. На третьому році навчання термін проходження педагогічної практики становить 16 тижнів. Студенти послідовно чергують теоретичне навчання (2 тижні) з педагогічною практикою (2 тижні).

Варто зазначити, що у більшості країн ЄС університети опікуються переважно теоретичною підготовкою вчителів, а школи несуть відповідальність за якість формування практичних умінь майбутніх фахівців. Адже у Європі створені та активно функціонують партнерські спілки «школа-університет», де шкільні вчителі розглядаються як повноцінні партнери й беруть участь у формуванні змістового наповнення навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз наведених вище характеристик організаційного та змістового аспектів професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів дає підстави зробити висновки та виокремити певні загальні тенденції для більшості країн ЄС, а саме:

1. Обов'язковість отримання майбутніми вчителями ПШ повної вищої педагогічної освіти, характерна система «бакалаврат-магістр».
2. Двофазовість підготовки вчителів (теоретична та практична фаза, інтегрована та послідовна модель навчання).
3. Диверсифікація фахівців різних педагогічних кваліфікацій, долучених до навчання ІМ молодших школярів (generalist teacher, language specialist, semi-specialist).
4. Диференціація обсягу лінгводидактичної та психолого-педагогічної підготовки для вчителів ПШ (generalist teacher), вчителів-предметників (semi-specialist) та вчителів ІМ (language specialist)



5. Розвиток партнерств «університет-школа» з метою підвищення якості формування професійних умінь майбутніх учителів.

Звісно, у форматі однієї статті не можливо детально розглянути всі аспекти професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів в освітньому просторі ЄС. Отже, перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні теоретико-методологічних підходів підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів у країнах ЄС.

**Список використаних джерел:**

1. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Затверджена Указом Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98 про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу (із змінами, внесеними Указом Президента України від 12 квітня 2000 року № 587/2000 про внесення змін до деяких указів Президента України та Указом Президента України від 11 січня 2001 року № 8/2001 про внесення змін до Указу Президента України від 11 червня 1998 року N 615). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mfa.gov.ua>.
2. Локишина О. Трансформація змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локишина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 84–92.
3. Пуховська Л. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 80–82.
4. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / Сбруєва А. А. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 37. – С. 38–42.
5. Allen, H. W., & Negueruela-Azarola, E. (2010). The professional development of future professors of foreign languages: Looking back, looking forward. *Modern Language Journal*, 94(3), 377–395.
6. Hudson, B. and Zgaga, P. (eds.) (2008). *Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions. (Monographs on Journal of research in teacher education)*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education; Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies.
7. *Key data on Teaching language at School in Europe –2012* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf)



УДК 37.017.7:373.9

## КОГНІТИВНО-КОНАТИВНИЙ АСПЕКТ ГРАМОТНОСТІ ЯК КОМПЛЕКСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА В СКЛАДІ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У США

Світлана Федоренко

*У статті визначено загальне поняття «грамотності» з точки зору американської педагогічної науки. Висвітлено особливості комплексної мультимодальної грамотності на основі принципів візуальної, інформаційної, мультикультурної та медіа грамотностей. Проаналізовано сутність мультикультурної грамотності як синтезу культурної та міжкультурної грамотностей. Встановлено, що, формуючи єдиний комунікативний простір культури, цей синтез сприяє успішній соціокультурній активності особистості. Обґрунтовано вплив зазначених грамотностей на розвиток гуманітарної культури студентів у вищій школі США.*

*Ключові слова: грамотність, мультимодальна грамотність, візуальна грамотність, медіаграмотність, інформаційна грамотність, культурна грамотність, міжкультурна компетентність, культурний інтелект.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями полягає в ускладненні форм і каналів комунікації, зростанні культурного різноманіття та глобалізаційних процесах суспільного розвитку, що ведуть до розширення розуміння поняття «грамотності», яке має стратегічне значення для системи освіти. Адже воно пов'язане з її цілями та змістом, а також технологічним забезпеченням навчально-виховного процесу. Грамотність як умова соціального та культурного розвитку суспільства надає можливість індивіду брати участь в економічній, культурній, політичній діяльності суспільства. Тобто вона є важливою для соціокультурного та особистісного розвитку людини в її здатності розуміти та використовувати різні типи інформації у побутовій, професійній та громадській сферах життя.

Увагу багатьох освітян світу до поняття «грамотності» зумовлено глибокими змінами в усіх галузях життєдіяльності сучасного суспільства, пошуками оптимізації сучасного освітнього процесу, здатного забезпечити соціокультурну спадкоємність та безпеку і цілісність суспільства. Різні аспекти грамотності відображено в працях таких американських учених, як С. Анг, С. Ароновіц, Г. Гіро, Е. Гірш, К. Ерлі, Ш. Кордз, Д. Лівермор, П. Макларен, Б. Петерсон, Р. Сільє, Р. Сміт, А. Фантіні та ін.

З огляду на актуальність зазначеної проблеми, зауважимо, що рівень навчальних досягнень студентів та їх реалізація в усіх галузях їхньої життєдіяльності безпосередньо залежить від ступеня володіння знаннями, від уміння їх застосовувати, тобто від набуття грамотності як особистісної якості. У



вітчизняній науковій літературі в означеному контексті ця категорія не отримала достатнього обґрунтування. Тож доцільно звернутися до відповідного досвіду США.

Метою статті є висвітлення грамотності як комплексного педагогічного феномена в структурі гуманітарної культури особистості з позицій американських учених.

Грамотність є комплексним педагогічним феноменом, що охоплює водночас і «процес набуття базових когнітивних умінь, і шляхи їхнього застосування, що сприяє соціально-економічному прогресу, розвитку самосвідомості людей та критичного осмислення ними дійсності як запоруки особистісних і соціокультурних змін» [5, с. 147]. При цьому англомовні науковці, зокрема американські, розглядають грамотність у таких дискретних площинах [5, с. 148–149]:

- 1) грамотність як автономна сукупність навичок;
- 2) грамотність як набутий практичний досвід;
- 3) грамотність як навчальний процес;
- 4) грамотність як текст.

З огляду на викладене, варто відзначити, що загальне поняття грамотності в сучасному світі є досить складним, поліморфічним, динамічним, постійно набуває уточнень відповідно до викликів сьогодення та розширює типологічну класифікацію (культурна грамотність, інформаційна грамотність, медіаграмотність, крос-культурна грамотність, екологічна грамотність, трансграмотність тощо). Відповідно до конвенціонального значення цього поняття в середині ХХ ст. виокремлювали лише 2 види грамотності – функціональну та критичну, які передбачають розвиток навичок читання і письма, вміння працювати з новими технологіями, формування комунікативних умінь та навичок соціальної адаптації, які необхідні для успішної життєдіяльності в сучасному світі. Наразі, функціональна грамотність пов'язана зі здатністю до сприйняття, узагальнення, аналізу інформації та здатністю ставити цілі та обирати шляхи їх досягнення в усіх сферах життєдіяльності; вмінням логічно, аргументовано та ясно будувати усне та письмове мовлення. Її метою є виховання відповідальних громадян держави, які здатні брати участь в усіх видах діяльності, де грамотність необхідна для ефективного функціонування, саморозвитку та самореалізації. Критична грамотність, у свою чергу, вимагає глибокого розуміння економіко-політичних відносин у суспільстві та покликана задовольнити потреби його демократичного розвитку.

Відомо, що поняття критична грамотність запроваджено на основі філософських поглядів П. Фрейре, згідно з якими критична грамотність включає знання, які є «соціально і культурно вибудовані, історично узагальнені й ідеологічно спрямовані» [7, р. 206]. Вочевидь, що розкодування цих знань певною мірою ґрунтується на розвитку критичного мислення особистості.

Сьогодні в академічних колах відбуваються інтенсивні процеси диференціації та інтеграції трактувань різних видів грамотності, які втілюють найважливіші об'єктивні характеристики і параметри суспільства, людини, її



духовні, моральні засади і орієнтири, а також способи пізнання навколишнього світу. Разом з тим зусилля освітян спрямовані на розроблення як таксономії грамотностей, так і формування універсальної інтегрованої грамотності.

Так, на глибоке переконання професора університету Західного Іллінойсу (м. Макомб, США) Ш. Кордза [3], мультимодальна грамотність сучасної людини виявляється у синтезі різноманітних способів комунікації, трансляції інформації. Адже мультимодальне сьогодення вимагає від людини володіння численною низкою вмінь і навичок, методів пізнання навколишнього світу і способів спілкування в усіх сферах життєдіяльності в процесі індивідуальної чи колективної дії, загалом сприяючи формуванню її гуманітарної культури. Американський вчений вважає, що означену грамотність утворює сукупність 4-х видів грамотності, а саме [3, с. 2-3]:

1) інформаційна грамотність (здатність виокремлювати, синтезувати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел, застосовуючи новітні інформаційні технології);

2) візуальна грамотність (здатність аналізувати, створювати та використовувати візуальну реальність з метою розвитку критичного мислення, навичок ефективної комунікації та конструктивного прийняття рішень);

3) мультикультурна грамотність (здатність сприймати, порівнювати та оцінювати подібності та відмінності поведінки людей, їхні вірування, цінності в культурному середовищі в межах однієї країни або двох і більше країн);

4) медіаграмотність (здатність до оброблення, аналізу та оцінки різних джерел інформації у широкому діапазоні жанрів та форм засобів масової інформації).

Ш. Кордз переконаний, що «мультимодальна грамотність спонукає самовідповідальність особистості здобувати та застосовувати знання гнучким, конструктивним та етичним способом» [3, с. 4]. Відтак, на думку американського вченого, в сучасному світі, який характеризується полілогічністю та полісеміотичністю, постає нагальна потреба у новому виді комунікативного дискурсу: студенти ХХІ ст. мають бути здатними до швидкого переходу від однієї знакової системи до іншої [3].

Беручи до уваги зазначене вище, вбачаємо за доцільне звернутися до детальнішого аналізу такого складника комплексної мультимодальної грамотності, як мультикультурна грамотність, яка, на думку Ш. Кордза, є «синтезом культурної та міжкультурної грамотностей» [3, с. 4]. При цьому зауважимо, що сьогодні в США простежується бінарність використання понять «культурна грамотність» – «культурна компетентність» та «міжкультурна грамотність» – «міжкультурна компетентність».

З позицій нашого дослідження цікавою є теорія культурної грамотності відомого американського культуролога і педагога Е. Гірша, запроваджена у 1987 р. Вона ґрунтується на необхідності засвоєння людиною певних базових знань, які співвідносяться з культурою мови, якою користуються у тому чи іншому соціумі. Згідно з цією теорією визначений корпус знань учений називає культурною грамотністю, яка є визначальною характеристикою культурної ідентифікації людей та «робить їх власниками стандартного інструмента



пізнання і комунікації, таким чином надаючи їм можливість передавати й отримувати в часі й просторі необхідну інформацію в усній чи письмовій формі» [8, с. 22]. Е. Гірш стверджує, що «культурна грамотність є здатністю розуміти основну інформацію, необхідну для того, щоб стати істинним громадянином та для успішної життєдіяльності» [8, с. 82–83]. «Людина, яка не володіє цією інформацією, втрачає шанс стати повноправним учасником соціокультурного буття широкого загалу» [8, с. 15]. Тим часом американський педагог Р. Сміт зазначає, що «культурно грамотних людей вирізняє те, що вони в змозі досягнути основну суть та загальний стан речей» [13, с. 16].

Водночас Е. Гірш зазначає, що культурна грамотність знаходиться вище повсякденного рівня знань, яким володіє кожна людина, і нижче експертного рівня спеціалістів різного фаху. Вона базується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени тієї чи іншої спільноти. Адже вони вважають їх гідними для зберігання та передавання наступним поколінням [8]. Ці знання, які Е. Гірш називає «інтелектуальним капіталом людини», слугують для адекватного монокультурного спілкування й охоплюють основні принципи суспільно-політичного устрою, базові математичні та мовні поняття, обізнаність з ключовими історичними подіями у світі та визнаними творами образотворчого мистецтва, музики, літератури тощо [8].

Таким чином, культурну грамотність, відповідно до теорії Е. Гірша, складають знання, що пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури та дають змогу формувати єдиний комунікативний простір цієї культури [8, с. 2–8]. Вочевидь, що культурна грамотність є певною мірою загальним культурним кодом, втрата якого загрожує культурним та інтелектуальним розривом поколінь. Вона також зумовлена ступенем приналежності до певних культурних фонових знань. На думку Е. Гірша 80% корпусу культурної грамотності людини складає основна, незмінна протягом більше ніж 100 років, інформація. Наразі решту 20% становлять новітні, так звані «периферійні» знання, що можуть змінюватися з плином часу [8].

Американський педагог Е. Гірш виділяє три рівні культурної грамотності: 1) універсальні поняття зі світової історії та культури, географії, природничих наук, спорту, які повинні знати всі люди, незалежно від національності: Біблія, олімпіада тощо; 2) обов'язкові для певної нації поняття, що належать історичній пам'яті народу: етнокультурні поняття, топоніми, імена реальних персонажів вітчизняної історії, літературних героїв та їхні висловлювання. Крім того, до цього рівня відносять історичні і географічні назви, імена реальних історичних персонажів, а також казкових, літературних героїв та їхні висловлювання. Зміст цього рівня культурної грамотності також складають прислів'я, крилаті фрази, в яких закладено загальнолюдський досвід, виражений національною мовою; 3) реалії сучасної культури (тут і зараз) [8].

За Е. Гіршом, для ефективного функціонування в соціумі тій чи іншій групі людей необхідно спілкування, що вимагає культурної грамотності всіх членів цієї групи, тобто наявності у них спільного для всіх фонового знання – загальновідомої конкретної інформації. Ця інформація, на його думку, часто викладена в однакових для всіх членів спільноти соціокультурних асоціаціях.



Саме тому, на глибоке переконання американського вченого, для успішного взаєморозуміння часто замість змістовного і глибокого знання теорій та фактів достатньо поверхневого освідомлення про них. Такий культурний консерватизм корисний для соціальної комунікації: він дає змогу спілкуватися людям різних поколінь, політичних поглядів, національної та релігійної приналежності, різних регіонів країни. Разом з тим Е. Гірш указує, що економічний прогрес досягається тільки завдяки консерватизму освіченості. Тобто, успішне співіснування різних традицій, цінностей і поглядів у межах тієї чи іншої спільноти ґрунтується на системі знань як основи для соціокультурного діалогу, якою володіють усі члени цієї спільноти [8].

Проте теорія культурної грамотності має своїх критиків у США. Так, американські педагоги С. Ароновіц та Г. Гіро дорікають Е. Гіршу елітарністю та консерватизмом щодо історико-культурної інформації, якою має оволодівати підростаюче покоління відповідно до його теорії [2, с. 26]. Вони стверджують, що Е. Гірш «намагається подати мовну культуру та культурну грамотність як комплексний базис для переосмислення історії США та перебудови дискурсу громадського життя країни» [2, с. 38]. Водночас професор Каліфорнійського університету П. Макларен стверджує, що базові знання, які виокремлює Е. Гірш, є ідеологічно забарвленими, «пов'язаними з певними політичними та соціальними інтересами» та зовсім не враховують особливості історико-культурного розвитку різних меншин США [10, с. 9].

Відтак у 2003 р. в науковий вжиток американським ученим К. Ерлі та професором Сінгапурського університету С. Ангом запроваджено поняття «культурного інтелекту», яке сформувалось на основі емоційного інтелекту в межах дослідження міжкультурної комунікації. Однак на відміну від теорії культурної грамотності, культурний інтелект актуалізується не в одній певній культурі, а якби в надкультурному просторі. К. Ерлі та С. Анг визначають культурний інтелект як «здатність особистості успішно адаптуватися до нових культурних умов, тобто успішно взаємодіяти з іншими в незнайомому культурному середовищі» [4, с. 9]. Б. Петерсон подібним чином вважає культурний інтелект «здатністю особистості адекватно застосовувати вміння та навички в крос-культурному середовищі» [11, с. 7].

Американські вчені [1; 2; 4; 9; 11] одноставні в своєму розумінні культурного інтелекту як здатності особистості успішно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти їхні поведінкові стратегії та демонструвати адекватну поведінку в іншому культурному середовищі. Розвинений культурний інтелект дозволяє людині ефективно функціонувати та досягати суттєвих результатів у різних культурних середовищах. Центр вимірювання культурного інтелекту (Cultural Intelligence Center) під президентством професора Д. Лівермора в США надає інформацію щодо його рівня в різних країнах, а також запроваджує практичне застосування шкали його виміру для освітніх і бізнесових цілей, яка включає **4 основні компоненти** культурного інтелекту, а саме [9]:

1) **когнітивний** – культурна обізнаність індивіда стосовно норм, підходів й умов існування у різних культурних середовищах;



2) **метакогнітивний** – культурне усвідомлення та знання особистістю реалій, необхідних для взаємодії з представниками іншого культурного походження;

3) **мотиваційний** – здатність індивіда спрямовувати увагу та енергію на культурні відмінності;

4) **поведінковий** – здатність індивіда демонструвати відповідний гнучкий діапазон вербальних та невербальних дій у спілкуванні з людьми іншого культурного походження.

Родовим, подібним за своїм змістовим наповненням до культурного інтелекту, є поняття міжкультурної компетентності в американській педагогічній літературі [6; 13].

Зауважмо, що А. Фантіні вказує на наявність численних понять, які є близькими за значенням до міжкультурної компетентності: транскультурна комунікація, кроскультурна комунікація, кроскультурна свідомість, глобальний інтелект, культурна компетентність, культурна сенситивність, етновідносність, інтернаціональна компетентність, міжкультурна взаємодія, мультикультуралізм тощо. На його глибоке переконання, всі ці поняття є вузько спрямованими або на знання, або на комунікативні вміння та не відображають комплексності феномена ефективної взаємодії в умовах іншої культури, як-то міжкультурна компетентність [6, с. 269].

Тож А. Фантіні вважає, що імпліцитно поняття «**міжкультурна компетентність**» включає [6, с. 271–272]:

1) певні поведінкові особливості та особистісні якості, необхідні для ефективної й адекватної взаємодії в межах іншої культури (поведінкова гнучкість, толерантність, емпатія, відкритість тощо);

2) три базові здатності у сфері стосунків між людьми різних культур, комунікації та співпраці, що проявляються в здатності до організації спілкування з людьми іншої культури; здатності до ефективного спілкування з метою отримання фактичної інформації та естетичного задоволення від процесу комунікації; здатності до ефективної співпраці з представниками іншої культури;

3) чотири складники, що підлягають вимірюванню, тобто є інструментальним апаратом міжкультурна компетентність: система фонових знань та інтелект у цілому; позитивне ставлення до світу, процесу взаємодії з представниками інших культур та до себе як учасника цієї взаємодії; вміння та навички, необхідні для організації ефективної комунікації в іншому культурному середовищі; знання поведінкових моделей, стратегій комунікації з людьми іншої культури;

4) достатній рівень володіння мовою тієї чи іншої культури;

5) наявність певного рівня розвитку міжкультурної компетентності відповідно до сформованого інструментального апарату.

Схожої думки дотримується й американський освітянин Г. Сільє, який визначає «міжкультурну компетентність» як комплекс певних знань і вмінь у сфері міжкультурного спілкування. Так, в її межах він виокремлює 7 основних цілей культурної освіти, а саме: 1) розуміння того, що поведінкові моделі людей





зумовлені їхньою культурою; 2) розуміння того, що поведінка та мовлення залежать від таких біологічних і соціальних змінних, як вік, стать, приналежність до соціального класу, місце проживання тощо; 3) знання традиційних, загальноприйнятних моделей поведінки в тому чи іншому культурному середовищі в повсякденному спілкуванні; 4) розуміння культурної конотації слів та фраз; 5) здатність розуміти суть іншої культури; 6) вивчати й узагальнювати інформацію про конкретні поведінкові ситуації в межах тієї чи іншої культури; 7) прояв інтелектуального інтересу до інших культур та здатність до емпатійного, толерантного ставлення до представників тієї чи іншої культури [13, с. 39–45].

Беручи до уваги викладене вище, можемо констатувати, що погляди Г. Сільє та А. Фантіні є принципово подібними щодо розгляду міжкультурної компетентності не лише як певної системи знань і вмінь, але й як комплексу особистісних характеристик, серед яких – толерантність, емпатія тощо.

Узагальнюючи викладене вище, варто відзначити, що мультикультурна грамотність на основі синтезу культурної та міжкультурної грамотностей пов'язана із такими значущими особистісними характеристиками студента як майбутнього професіонала та громадянина з розвиненою гуманітарною культурою, що орієнтується у світі та діє конструктивно відповідно до соціокультурних цінностей, очікувань та інтересів. Зокрема, він здатний координувати свої дії із діями інших людей, свідомо діяти у межах соціокультурного нормативу; здатний до самостійного вибору та прийняття рішень; здатний відповідати за свої вчинки; здатний до самоосвіти і саморозвитку протягом усього життя; легко адаптується у соціумі та здатний до активного впливу на нього; добре володіє писемним та усним мовленням.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням педагогічних умов формування мультикультурної грамотності студентів у США в контексті гуманістично-культурологічної парадигми вищої освіти.

#### Список використаних джерел:

1. Ang S. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* / Soon Ang, Linn Van Dyne. – N. Y.: M. E. Sharpe, 2008. – 432 p.
2. Aronowitz S. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* / Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux. – Minneapolis MN : University of Minnesota Press, 1991. – 216 p.
3. Cordes S. *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction* / Sean Cordes // *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures : Building on cultural heritage» (23-27 August 2009, Milan, Italy)* [Electronic resource]. – Mode of access : <http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>
4. Earley P. C. *Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures* / P. Christopher Earley & Soon Ang. – Palo Alto, CA : Stanford, 2003. – 379 p.
5. *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life* [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
6. Fantini A. *Language: an essential component of intercultural communicative competence* / Alvino Fantini // *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*: [Ed. Jane Jackson]. – London & New York: Routledge. – P. 263–278.
7. Freire P. *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom* / Paulo Freire // *Harvard Educational Review*. – 1970. – Vol. 40. – № 2. – P. 205–225.



8. Hirsch E. D., Jr. *Cultural literacy. What every American needs know* / E. D. Hirsch, Jr. – N. Y., 1988. – 253 p.
9. Livermore D. *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success* / David Livermore. – N. Y.: AMACOM, 2009. – 240 p.
10. McLaren P. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* / Peter McLaren. – Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon, 2006. – 352 p.
11. Peterson B. *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures* / Brooks Peterson. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2004. – 240 p.
12. Seelye H. N. *Teaching culture: strategies for intercultural communication* / H. Ned Seelye. – Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1993. – 336 p.
13. Smith R. A. *General Knowledge and Arts Education: An Interpretation of E. D. Hirsch's Cultural Literacy* / Ralph Alexander Smith. – University of Illinois Press, 1994. – 215 p.