

61.03-13/542-9

Тамбовский Государственный Университет им.
Г.Р.Державина

На правах рукописи

МИЛЬЦИН
Владимир Николаевич

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕНТАЛИТЕТА ФРАНЦУЗОВ
В СОДЕРЖАНИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО
ЯЗЫКА**

(старшие классы с углубленным изучением)

13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания
(иностраные языки)»

Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических
наук



Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент

И.Ф.Мишин

Тамбов – 2002

Оглавление

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА I. Теоретические основы обучения французскому языку с учётом ментальных особенностей французов..... | 14 |
| §1. Менталитет как понятие философии, психологии и культурологии.. | 16 |
| §2. Культурологический аспект менталитета и его лингвострановедческое наполнение..... | 36 |
| §3. Взаимоотношения менталитета и языка: фонетический, грамматический и лексико-семантический аспекты..... | 55 |
| §4. Национальные проявления менталитета в узусе языка (французский язык в сопоставлении с русским)..... | 74 |
| Выводы к главе I | 89 |
| ГЛАВА II. Языковая репрезентация менталитета французов как содержание обучения французскому языку..... | 91 |
| §1. Условия формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию на основе прецедентных текстов и высказываний, репрезентирующих национальный менталитет..... | 94 |
| §2. Отбор языкового/речевого материала, репрезентирующего менталитет носителей французского языка..... | 106 |
| §3. Организация учебного материала..... | 129 |
| §4. Языковая репрезентация менталитета в содержании преподавания французского языка (фрагмент учебно-методического пособия по теме «Деньги»)..... | 140 |
| §5. Опытное обучение с применением прецедентных текстов и высказываний..... | 155 |
| Выводы к главе II | 167 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 169 |
| БИБЛИОГРАФИЯ..... | 172 |

| | |
|--------------------|-----|
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 198 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2..... | 203 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3..... | 205 |

Введение

Разработка темы предлагаемой диссертации есть следствие интенсификации международных контактов, в последние годы принимающих всё более выраженный межкультурный и межэтнический характер. Несмотря на всё нарастающее противоборство цивилизованных стран и возникновение проблемы международного терроризма, мы являемся свидетелями интернационализации жизни и ощутимого цивилизованного сдвига в сторону диалога культур. Иноязычное образование, направленное на формирование вторичной языковой личности, претерпевает существенные качественные – концептуальные и категориальные – преобразования и всё явственнее заявляет о себе новыми направлениями обучения. Новые направления в обучении иностранным языкам всё более сопрягаются с освоением иноязычной культуры, репрезентантом которой является соответствующий язык. Через язык и путём применения новых методических технологий достигается качественно новая цель – развитие индивидуальности в диалоге культур и формирование вторичной языковой личности. Такая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур (Гальскова Н.Д., 2000). Обучение иностранному языку идентифицируется с процессом социализации обучаемых, который основывается на внутренних психологических механизмах самоидентификации личности в соприкосновении с определёнными инокультурными социальными категориями, установками, ценностями, стереотипами, образцами мышления и поведения. Социализация происходит в пространстве иноязычной культуры, следовательно, главная дидактическая задача состоит в определении *содержания* образования, которое должно быть ориентировано на приобщение учащихся/студентов к концептуальной системе ценностей другого лингвосоциума.

Обучение иностранному языку приобретает *этнологически* ориентированный характер. Ориентация на освоение инокультурного пространства требует разработки соответствующей методики обучения. Новая цель – развитие личности в диалоге культур и необходимое вычленение вслед за этим более полной номенклатуры объектов овладения новой культуры приводит к необходимости разработки принципиально новых, «культурноносных» средств обучения.

Введение культурного компонента в учебный процесс представляется важным фактором обогащения социального опыта обучаемых в иной культурной плоскости, фактором познания иной «картины» соответствующей страны в многообразных проявлениях её национальной идентичности, основанной, в свою очередь, на некоторых иных/особых параметрах национального *менталитета* (Мишин И.Ф. 2002; 115). Если принять положение, согласно которому «менталитет – это этнокультурная специфика социума» (Голованивская М.К. 1997; 27), то становится очевидным тот факт, что сам концепт «менталитет» должен являться предметом научного изучения и предметом практического обучения в лингводидактических целях, а именно, применительно к теме нашей работы, как *содержание* обучения. К настоящему моменту нет недостатка в общенаучном толковании концепта «менталитет»; можно даже утверждать, что это понятие стало ныне одним из наиболее частотных по употребительности в исследованиях философов (Гумилёв Л.Н., Гуревич А.Я., Смирнов Ю.Б., Явчуновская Р.А. и др.), психологов (Гершунский Б.С., Грошев И.В., Дубов И.Г., Леонтьев Д.А. и др.), культурологов (Белик А.А., Есин А.Б., Лотман Ю.М., Ромах О.В., Сорокина Ю.А., Н.В.Уфимцева и др.), психо- и этнолингвистов (Веселова В.В., Голованивская М.К., Пименова М.В., Тер-Минасова С.Г., Фесенко Т.А. и др.) и лингводидактов (Мильруд Р.П., Пассов Е.И., Сафонова В.В., Сысоев П.В. и др.). Активно разрабатывается проблематика, связанная с менталитетом, и в работах зарубежных исследователей (Bombardier D., Casenewe J., Denuelle S., Zeldin T. и др.).

В нашем исследовании делается попытка ввести понятие «менталитет» и языковые проявления национального менталитета в *содержание обучения* французскому языку на продвинутом этапе обучения в инновационных учебных заведениях (лицеях, гимназиях, лингвистических классах) через его *репрезентацию* изучаемым языком. Фактологическим материалом для исследования избирается менталитет французов в его языковом/речевом проявлении, следуя форме Э.Сепира: «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает; язык есть то, как думают» (цит. по Березин Ф.М. 1975: 249).

Исходя из этих предпосылок, тема исследования и сформулирована соответствующим образом. Работа носит сравнительно-сопоставительный характер: в ней на уровне *содержания обучения* находят отражение самые репрезентативные с точки зрения менталитета концепты французской и русской культур, а с точки зрения их репрезентации в языке – языковые тождества и различия в проявлении соответствующих менталитетов, французского и русского.

Языковая репрезентация разных менталитетов как содержание обучения ещё не была предметом специального рассмотрения в методике преподавания иностранных языков. Несмотря на несомненную важность и очевидность необходимости подобного рода исследований, к ним, насколько нам известно, только-только подступают лингводидакты России. Для подтверждения справедливости сказанного приведём следующий, весьма аргументированный довод зав. лабораторией иностранных языков МИПКРО В.В.Пономарёвой: «Проектируя Московскую региональную систему, мы не могли не учитывать потенциал нашего предмета в организации диалога ментальности* и культур. Мы увидели усиление огромной напряжённости в человеческих отношениях из-за трудно переносимой ментальной несовместимости. Менталитет – это те

* О нашем понимании терминов «менталитет» и «ментальность» говорится далее, см. стр. 16

духовно-нравственные, культурные и мировоззренческие ценности, которые следует понимать и уважать» (Пономарёва В.В. 1999: 5).

Стало очевидным, что в языковой педагогике (термин Сафоновой В.В.) всё более явно прослеживается пристальный интерес к проблеме *взаимозависимости* языка и культуры и *взаимоотношений* различных культур. Но культура явление очень объёмное, включающее в себя, в том числе, язык и мышление, восприятие и деятельность, оценку и отношение и т.д. Проблема национального менталитета, всё более активно разрабатываемая в последнее время, несколько структурирует набор различных понятий. В частности, психология рассматривает *par excellence* восприятие и деятельность, философия – оценку, культурология – отношения в социуме, самооценку и оценку «другого» и т.д. Появилось большое количество определений менталитета, представляющихся верными, но рассматривающих лишь узкое понятийное поле каждого конкретного предмета сферы гуманитарных наук. Одновременно, все три аспекта психологии, философии, культурологии, в свою очередь, так или иначе, проявляются в языке, который является составляющим звеном национальной культуры. Триада – язык, мышление, менталитет – представляется фундаментом, а сами явления – «атомами» культуры, где язык есть её вербальный и невербальный репрезентант (Мишин И.Ф., 2002). Через язык и путём применения новых методических средств и технологий достигается цель развития индивидуальности в диалоге культур. В данной триаде мы исследуем язык и менталитет потому, что менталитет представляется *конкретным, культурно обусловленным* проявлением национального мышления. Менталитет включает в себя и духовную сторону и тесно связанную с ней физическую деятельность (в том числе вербальную).

Межкультурные контакты могут быть как положительными, то есть иметь, по определению Л.Н.Гумилёва, *комплиментарный* характер, так и отрицательными, т.е. иметь характер *конфликтный*.

Мы, в нашем случае, пытаемся исследовать языковые проявления менталитета, его *языковую репрезентацию*, для того, чтобы, по возможности, избежать в будущем реальном общении конфликтного развития событий и научиться достигать комплиментарности.

Всё рельефнее обозначается новая парадигма в преподавании иностранных языков, внимание акцентируется на культуроконтекстном и культуротворческом содержании обучения. Иностранный язык как учебный предмет обогащается новым содержанием, а именно культурой страны изучаемого языка во всех её проявлениях. В силу огромного потенциала *интегативности* язык, при умелом *методическом* обеспечении, прокладывает себе дорогу от созерцательного (вещь в себе) к деятельностному (культуротворческому), к концептуальному, к проблемному, к социоментальному.

Мы далеки от мысли, что, усвоив некоторое количество моделей, репрезентирующих менталитеты потенциальных коммуникантов, можно на сто процентов избежать конфликтов, но мы убеждены в том, что, усвоив такие модели, мы сможем иметь *больше* возможностей для их избежания. Речь идёт именно о ментальном сближении на основе общности *универсальных*, культурных ценностей, точнее, на основе отношения к ним, выраженного национальным языком. Таким образом, проблема выливается в *знание* языковых формул, репрезентирующих менталитет и умения применять их в различных ситуациях общения.

Актуальность исследования обосновывается не достаточной разработанностью вышеизложенных проблем менталитета и его языковой репрезентации в плане содержания обучения. Эти же причины обусловили и выбор темы данного исследования.

В качестве **объекта** исследования рассматривается обучение французскому языку и культуре с учётом менталитета современных французов

и его языковой репрезентации как основе межкультурной коммуникации (диалога культур).

Предметом исследования является содержание обучения французскому языку и культуре на основе языковой репрезентации французского менталитета.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что если в процесс обучения языку ввести языковые модели, репрезентирующие национальный менталитет, то это будет способствовать формированию готовности и способности к социокультурному взаимодействию (общению) с носителями языка в различных ситуациях.

Цель диссертации заключается в определении в качестве содержания обучения ментально значимых языковых моделей французской культуры и поиске путей формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию (общению) коммуникантов.

В связи с целью исследования и выдвинутой гипотезой было необходимо решить ряд **задач**:

- 1) на основе анализа существующих определений менталитета выбрать наиболее подходящее для решения методических задач, либо создать синтезное с возможностью методического применения;
- 2) выделить аспект(ы) менталитета, наиболее подходящий(е) для решения проблем репрезентации менталитета через язык в содержании обучения данному языку;
- 3) установить критерии отбора языкового/речевого материала, репрезентирующего менталитет;
- 4) определить условия формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию в процессе обучения иностранному языку;
- 5) произвести тематический отбор материала;

- 6) представить схему организации учебного материала, отвечающую современным требованиям и подходам к обучению иностранным языкам;
- 7) на основе одной из тем создать фрагмент учебного пособия со всем необходимым учебно-технологическим аппаратом, направленным на достижение поставленной цели;
- 8) проверить эффективность применения языковых ментальных моделей французского языка в опытном обучении.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- анализ и обобщение литературы по психологии, философии, культурологии, филологии, дидактике, методике; анализ французских словарей различного рода, имеющий целью поиск ментальных моделей для обучения, отвечающих установленным критериям отбора;
- синтез различного рода определений менталитета в одном, обеспечивающим методические подходы;
- педагогическое наблюдение за учебным процессом и реальным процессом коммуникации носителей разных культур (русской, французской и немецкой);
- анкетирование русских студентов и представителей французской и немецкой культур;
- опытное обучение школьников и анализ его итогов.

Методологическую основу диссертации составляют: положения социально-философских (аксиологических) теорий (Булычёв И.И., Ковальчук В.М., Кузнецова Т.М., Гуревич А.Я., Смирнов Ю.Б., Явчуновская Р.А. и др.) и философская концепция диалога культур (Бахтин М.М., Библер В.С.); концепции этнокультурного взаимодействия и этногенеза (Бродель Ф., Гумилёв Л.Н.); психологические теории восприятия и деятельности (Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Касавин Е.Т., Кубрякова Е.С. и др.); положения когнитивной

лингвистики и этнолингвистики (Болдырев Н.Н., Веселова В.В., Голованивская М.К., Почепцов О.А., Фесенко Т.А., и др.); положения социокультурных подходов и межкультурной коммуникации в лингводидактике (Гальскова Н.Д., Мильруд Р.П., Пассов Е.И., Сафонова В.В., Сысоев П.В., Тер-Минасова С.Г. и др.).

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- впервые феномен менталитета положен в основу отбора материала, составляющего содержание обучения иностранному языку и культуре (на материале французского языка);
- введено в аппарат методики обучения иностранному языку понятие ментального алгоритма как «культурообусловленного алгоритма реализации целей (идей), интересов и потребностей на основе оценки окружающей действительности и опыта социальных отношений».

Теоретическая значимость диссертации состоит в том, что в работе обозначена взаимосвязь и взаимозависимость психологических (сознательных и бессознательных), философских и культурологических аспектов менталитета и его связи с окружающим миром и национальным языком, что позволяет разработать методики обучения иностранному языку и культуре на основе отбора соответствующего языкового материала и включения его в содержание обучения; осуществлён отбор языковых моделей прецедентного характера (как ментально значимых) в связи с оценочной составляющей ментального алгоритма;

Практическая ценность исследования состоит в том, что:

- на основе отобранного материала в работе предложены пути использования прецедентных феноменов, репрезентирующих национальный менталитет, в обучении иностранному языку с целью формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию (общению) с носителями изучаемого языка;

- разработаны методические рекомендации по отбору и использованию материала соответствующего характера, позволяющие учителю и обучающимся самостоятельно применять данные подходы в обучении и изучении иностранного языка и культуры.

Положения, выносимые на защиту:

1. Включение оценочного аспекта менталитета, представленного прецедентными феноменами, в содержание обучения иностранному языку составляет основу формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию (общению) коммуникантов.
2. Введение в содержание обучения иностранному языку и непосредственную коммуникацию языковых ментальных моделей, представляющих собой прецедентные тексты и высказывания, ведёт к эффективизации процессов обучения и изучения иностранных языков и комплиментарности в реальной коммуникации (положительному диалогу культур).

Обоснованность и достоверность научных положений, выводов и предлагаемых в диссертации решений по введению в содержание обучения в качестве интенсивного применения прецедентных текстов и высказываний обеспечивается:

- 1) опорой на достижения педагогической, психологической, философской наук и литературу по проблемам межкультурной коммуникации;
- 2) применением комплекса методов, адекватных объекту, задачам, логике исследования, организацией практической (экспериментальной работы), наличием материала для полноценного количественного и качественного анализа проблемы;
- 3) результатами опытного обучения и анкетными данными, полученными в результате опросов представителей разных культур (русской, французской и немецкой).

Апробация исследования. Результаты данной работы были представлены в докладах и выступлениях на научной конференции молодых учёных «IV

Державинские чтения» в г.Тамбове (1999); на международной научной конференции «Проблемы культурной адаптации текста» в г.Воронеже (1999); на международной научной конференции «Перевод: язык и культура» в г.Воронеже (2000); на 3-й международной научной конференции «Филология и культура» в г.Тамбове (2001); на научной конференции преподавателей и аспирантов «VI Державинские чтения» в г.Тамбове (2001); на научной конференции «VII Державинские чтения» в г.Тамбове (2002); докладывались на заседании кафедры теории и практики преподавания английского языка ТГУ им. Г.Р.Державина, а также нашли отражение в публикациях автора.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

Глава I.

Теоретические основы обучения французскому языку с учётом ментальных особенностей французов.

Анализируя национальный менталитет как явление и понятие, и его языковую репрезентацию в обучении, нам представляется необходимым рассмотреть данные явления, прежде всего через призму философии и психологии как базисных (для педагогики и методики обучения) наук. При этом важное место в исследовании мы отводим аксиологическому (оценочному) характеру философских трактовок менталитета, равно как и когнитивному подходу в психологии и лингвистике. Соответствующим образом и структурирована данная глава диссертации.

Мысль о менталитете эксплицитно и имплицитно присутствует во многих научных изысканиях последних лет. Прочно войдя в научный оборот, менталитет оказался в центре внимания исследователей разных отраслей научного познания. Оказалось, что концепция менталитета как сбалансированной системы, целостной совокупности его составляющих, как нельзя более адекватно отвечает современным взглядам на методику преподавания – её новую культурологическую, культуротворческую парадигму, одним из концептуальных свойств которой является интегративность. Поскольку учебный предмет «иностранный язык» также насквозь интегративен, то стало необходимым рассмотрение менталитета в практическом плане – в методике преподавания иностранных языков.

Мы нередко встречаемся в обыденной жизни с такими фактами жизненного узуса и, соответственно, с такими языковыми формами, которые сталкивают нас со своеобычностью, инаковостью других народов. Чаще всего, причём подсознательно, мы убеждаемся, что французы (англичане, немцы, американцы...) присутствуют в нашем сознании тогда, когда мы сравниваем и сопоставляем свои ментальные привычки с другими. И получается, что, когда хотим выразить мысль, что кто-то ушёл из гостей не попрощавшись, мы

говорим «ушёл по-английски», массовое неучастие в выборах определяем как «голосовать по-итальянски», а сравнения «пунктуальный как немец» или «легкомысленный как француз» вошли в наш речевой обиход как бы сами собой, и для нас – это лишняя возможность сравнить себя с другими. Французы, в свою очередь, также склонны обращаться к узусу других народов, и в их языковом сознании множество иностранных образов типа «boire comme un Suisse»/пить дома втихаря словно швейцарец, «l'oeil américain/дословно: американский глаз, когда хотят сказать о сметливости какого-нибудь человека и его безошибочном выборе, особенно в бизнесе. Менталитет может выражаться в форме стереотипов или даже предрассудков о народе. В самом деле, стереотип, как это будет показано далее в данной работе, является типичным представлением о других. Так, для нас французы – это те, «кто ест лягушек», а мы для них – те, кто пьёт «пороссячий лимонад» (любимый нами квас); опять же француз – это «мужчина в берете и с длинным хлебом (baguette) под мышкой», а типичные русские представлены во французских учебниках, изображёнными в косоворотке, сапогах и шапке-ушанке.

Если ментальные стереотипы, так или иначе, отражены в русской и французской культурах (как, впрочем, и в других), то наша задача – определение языковых проявлений французской культуры и выявление ценностных предпочтений, поскольку в языке, как и в сознании, существуют часто диаметрально противоположные оценки и, соответственно, действия. Исходя из этого, мы говорим о том или другом менталитете. Стереотипы существуют в различных языках независимо от того, соответствуют они с содержательной стороны описываемому явлению или нет. Поэтому для нас является важным знание того, как относится «средний француз» к подобного рода стереотипам, а также и к иным, закреплённым в языке оценкам – сравнениям, цитатам, афоризмам, пословицам и поговоркам и др. Таким образом, было бы уместно в данном случае говорить о языковых универсалиях русских и французов, также как и о бинарных оппозициях в *жизненном узусе*.

Каждый народ проживает на определённой, в географическом плане, территории, которая является более или менее отличной от любой другой по различным характеристикам : климат, пейзаж, соседи и др. Совокупность этих факторов порождает своё, отличное от иного, восприятие мира и, соответственно, формирует менталитет. Язык также участвует в этом процессе, с одной стороны подвергаясь влиянию, а с другой, формируя определённую языковую реакцию вне привычной среды. Вероятно, любой француз, пребывая, в поиске чего-либо на территории России, будет пользоваться установками : « Qui langue a à Rome va », а не « Язык до Киева доведёт » ; « Il cherche son âne et il est monté dessus », а не « Ищет рукавицы, а они на руках »; « La vérité est au fond d'un puits », а не « Ищи ветра в поле, а правду на дне морском » и так далее. Поэтому выявление таких, « географических » и иного рода, отличий между французским и русским языками очень полезно с точки зрения знакомства с чужим менталитетом, проникновения в него.

Таким образом, анализ языковых проявлений французского менталитета есть решение двусторонней задачи: для развивающей педагогики - это обогащение внутреннего мира обучающихся, их знакомство с культурологическими ценностями; для методики – отбор языкового материала, с помощью которого можно оптимизировать обучение иностранным языкам в плоскости межкультурной коммуникации. Именно этими целями мы намерены руководствоваться при написании данной главы.

§1. Менталитет как понятие философии, психологии и культурологии.

Наряду с понятием « менталитет » в научной литературе широко используется понятие « ментальность ». Это подтверждается применением обоих терминов различными авторами без каких-либо оговорок и разграничений (Брычков А.С., Буховец О.Г., Вылцан М.А., Гумилёв Л.Н., Данилова Л.В. и Данилов В.П., Дубов И.Г., Мильруд Р.П., Смирнов Ю.Б., Сонин В.А., Филд Д.,

Явчуновская Р.Я., Яхшиян О.Ю. и другие). Некоторые учёные отдают предпочтение тому или другому термину: **менталитет** – Бабашкин В.В., Ибрагимова Д.Х., Леонард К.С., Марасинова Э.Н., Рогалина Н.Г., Сенчакова Л.Т., Слепнёв И.Н.; **ментальность** – Вдовина Л.Н., Кознова И.Э., Никольский С.А., Тульцева Л.А., и другие. В то же время, есть авторы, пытающиеся, тем не менее, провести грань между менталитетом и ментальностью. В частности, вопрос о соотношении данных понятий решается у Е.А.Ануфриева и Л.В.Лесной: «В отличие от менталитета под ментальностью следует понимать частичное, аспектное проявление менталитета не столько в умонастроении субъекта, сколько в его деятельности, связанной или вытекающей из менталитета» (Ануфриев Е.А., Лесная Л.В. 1997: 32). Именно поэтому, по их мнению, в обычной жизни чаще приходится иметь дело с ментальностью, тогда как для теоретического анализа важнее менталитет (там же: 32). Учитывая факт наличия расхождений и предпочтений, мы считаем возможным исходить из того, что менталитет и ментальность синонимы, хотя и не абсолютные.

Нам всё же представляется необходимым дать концептуальное разграничение понятий «менталитет» и «ментальность», поскольку язык исследования (*langue-cible*), на котором мы базируемся в работе, а именно французский, подразумевает такое разграничение. Во французской социолингвистической традиции (Ibrahim A.-H. 1983, Goldman L. 1970, Reboullet A. 1964, Zarate G. 1982, Mauchamp N. 1995) сложилось следующее понимание рассматриваемых понятий. Менталитет и ментальность обозначаются одним словом «*mentalité*». «Менталитет» отражает глубинные особенности духовной жизни народа и связанные с ней традиционные ценности и верования, взятые в линейности и цикличности. Это обобщённое социально-психологическое состояние субъекта (французской нации), сложившееся в результате исторически длительного и устойчивого воздействия разнообразных факторов среды и культурных условий. Менталитет (любой) выработался исторически и генетически, он представляет собой

устойчивую совокупность социально-психических качеств и черт характера народа; поэтому органическая целостность таких качеств и черт позволяет говорить о менталитете французов, менталитете англичан, менталитете американцев и т.д. Такое понимание менталитета выражается французским словом «*mentalité*» (женского рода в единственном числе). Ментальность во французском узусе выражается чаще всего словом «*mentalités*» во множественном числе и оно обозначает его частное, конкретное в данный момент проявление. Множественное число подчёркивает именно множественность, всеохватность проявлений большим количеством людей – все думают и действуют одинаково в аналогичной ситуации. Поэтому есть некоторые различия в понимании «*mentalité*» как строя мыслей французов, их образа действий вообще и «*mentalités*» как синхронного проявления этих мыслей и образа действий в конкретной ситуации. Для примера приведём два заголовка из журнала «*Figaro-dimanche*» (14.07.2000): «*Mentalité de la fête : il y a encore des Bastilles à prendre*» (менталитет праздника: есть ещё Бастилии, чтобы их брать – имеется в виду метафорический образ трудностей, которые ещё предстоит преодолеть) и «*mentalités des Français devant la pharmacie – priorité aux plantes médicinales*» (ментальность французов перед аптекой – приоритет за лекарственными травами).

Такое разграничение понятий необходимо в проспективном плане. Как будет показано во 2-й главе, в содержание обучения включаются скорее многочисленные проявления – *mentalités*, чем абстрактный – *mentalité*.

Ряд авторов философского и исторического направлений связывают появление и развитие в науке обсуждаемого термина с французскими исследователями, создателями журнала «*Анналы экономической и социальной истории*» Люсьеном Февром и Марком Блоком (Le Robert 1989, Аверьянов Ю.И., Смирнов Ю.Б., Явчуновская Р.А., Филд Д. и другие). Тем не менее, было бы неверным говорить об отсутствии этого понятия до представителей школы Анналов. Французский толковый словарь «*Le Petit Robert*»(2000)

датирует появление термина 1877-м годом, а словарь «Le Robert» (1989) даже 1495-м. Таким образом, мы можем говорить не о новизне терминологической, а о новизне *развития* понятия в современных гуманитарных науках.

Несмотря на то, что проблема менталитета широко обсуждается в философской среде, в некоторых философских словарях советского и российского происхождения данный термин отсутствует. В частности, в словарях (Краткий филос. словарь 1951; Философский словарь 1972; Философский словарь 1986; Краткий словарь по философии, 3-е изд. 1979; 4-е изд. 1982; Философский энциклопедический словарь 1989; Философский словарь 1991; Философский энциклопедический словарь 1983, и другие) мы его не находим. По мнению Е.А.Ануфриева и Л.В.Лесной, это есть следствие того, что после Октябрьской революции история России рассматривалась под определённым углом зрения. Потребности в понятии «менталитет» не было и ни в научной литературе, ни в публицистике оно почти не встречалось (1997: 28). Определение ментальности появляется в Краткой философской энциклопедии 1994-го года, где она понимается как образ мышления, общая духовная настроенность человека или группы. Созвучным является определение менталитета в энциклопедическом словаре по политологии, где это – способ мышления, склад ума, умонастроений (Политология: Энциклопедический словарь 1993: 174). Следовательно, говоря об активизации исследований и актуализации темы в российской философии, мы можем отнести это к началу 90-х годов.

В соответствии с одним из терминов, данных уже не в словарях, а в философской литературе, менталитет «отражает определённый образ мышления, общую духовную настроенность человека, группы на соответствующие ценностно-нормативные ориентации» (Смирнов Ю.Б. 1995: 10). То, что образ мышления может быть групповым, лишней раз подтверждается существованием таких формулировок как «национальная ментальность» и «национальный менталитет». Особенно важной для

методической науки представляется мысль о том, что менталитет складывается во взаимодействии с традициями, обычаями, правами, институтами и законами, то есть *культурой* какого-либо социума (там же: 11). Это даёт нам основание говорить в дальнейшем о проявлении его также и в языке, поскольку язык является выразителем этих культурологических реалий.

Ю.Б.Смирнов затрагивает не только аксиологический аспект, но и выделяет четыре типа ценностно-нормативных ориентаций ментальности в хронологическом порядке:

- тотемический, в основе которого лежит языческая система верований;
- христианский, основанный на христианской системе верований;
- светский;
- социалистический (там же: 15 – 16).

Последний тип ментальности, с точки зрения автора, характерен для России. В западноевропейской культуре, к которой, безусловно, принадлежит и французская, он выделяет три основных типа ментальности, исключая, естественно, социалистический.

Важным для методики представляется то, что Ю.Б.Смирнов придаёт особое значение *рационализации* христианского типа ментальности через протестантизм, где, по мнению автора, подчёркивается значимость постоянных моральных усилий и добродетельной жизни (там же: 19). Это даёт нам основание говорить о возможности рационализации в общем плане, через «рационализацию» методики, что актуально для сегодняшнего дня.

Как «уровень индивидуального и общественного сознания, включающий в себя картину окружающего этнос мира: представление о личности как представителе той или иной общественной группы; понятия унаследованные от предыдущих поколений или историко-этническая память; этнические особенности психологии, выраженные в традициях, обычаях, ритуалах и лежащие в основе человеческого поведения» представляет менталитет Р.А.Явчуновская (1995: 74 – 75). Если автор права, в ходе развития мысли

называя менталитет источником (глубинным и поэтому трудно фиксируемым) мышления, идеологии и веры, чувств и эмоций, то это вновь подчёркивает возможности методического характера при обучении иностранным языкам. Это следствие логической связи, которую можно представить схемой – рисунок 1. В данной схеме язык является *репрезентантом* и культуры, и менталитета, и мышления. Таким образом, культура, исходя из схемы, есть объединяющее все элементы звено. Чувства и эмоции – бессознательная психическая составляющая, тогда как идеология и вера – относительно управляемые человеком элементы культуры. Следует отметить, что идеология и вера всегда оформлены языком (устным либо письменным). Следовательно, любые языковые вариации (сознательные и бессознательные) ведут к изменению последних, а следовательно и самой культуры.

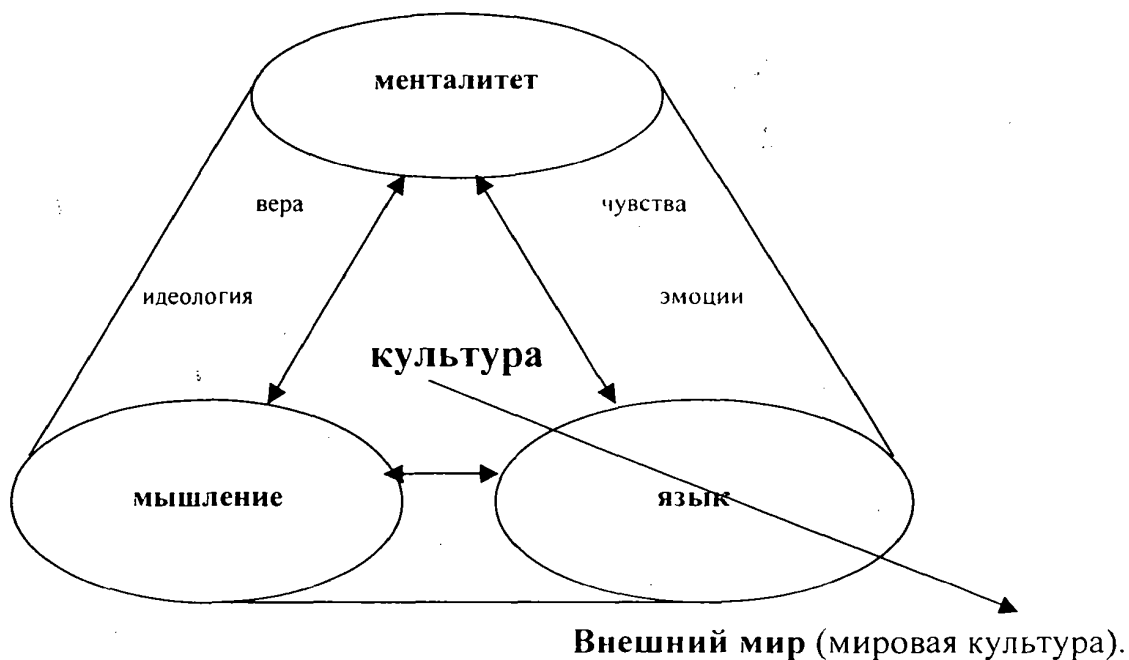


Рисунок 1. Схема логической связи культуры, мышления, менталитета и языка.

Как о способе восприятия и оценки своей идеологии говорит о менталитете Л.Н.Гумилёв, отводя при этом определённую роль церкви в его формировании (1993: 552). Что касается церкви и религии, то большую ценность в изучении менталитета может представлять, с нашей точки зрения, изучение языка Библии. В частности, язык притч и заповедей, которые, имея

практически одинаковые ценностно-нормативные подходы, остаются при этом разными в языковом отношении. Например: Не убий - *Tu ne tueras pas*; Не укради - *Tu ne voleras pas* и другие.*

По Л.Н.Гумилёву «исповедание веры всегда отражает мироощущение этноса, исторически сложившееся в течение веков на основе определённых запретов и разрешений» (там же: 326). Запреты и разрешения воспринимаются этносом в данном случае, как нечто естественное, само собой разумеющееся и не подлежащее перепроверке. Это подтверждает мысль о «невидимости» менталитета, но проявлении его в стереотипах поведения, которые у каждого народа различны (Гумилёв Л.Н., Дубов И.Г., Филд Д.).

Д.Филд предлагает условное определение, называющее менталитет устойчивым складом ума, имеющем если не логическую форму, то системный характер, который коренится в материальной жизни и широко распространён в значительной части населения и который оказывает непосредственное *влияние* на экономические, социальные и политические отношения (Филд Д. 1994: 8). Таким образом, автор подтверждает взаимообусловленность менталитета и культуры. По его мнению, менталитет молчалив, «он проявляется скорее в деятельности, чем в речи или ясном представлении» (там же: 8). Это утверждение, в принципе, соответствует «стереотипам поведения» Л.Н.Гумилёва и И.Г.Дубова. Мы считаем, что в приведённых выше определениях нет большого противоречия, поскольку «духовная настроенность», «образ мышления» есть, в некотором роде, «руководитель» дальнейших действий (деятельности), в том числе речевых.

Менталитет, с точки зрения психологии, также затрагивает культурологические особенности различных социумов, но с позиции *восприятия* мира человеческой психикой и его *отражения*, проявляющегося в деятельности. Менталитет есть, своего рода «психическая оснастка», «умственный инструментарий», дающий возможность представителям того или

* Как видим, в русском языке заповеди выражены повелительным наклонением в отрицательной форме. Подробнее см. на стр. 59.

инного общества по-своему воспринимать и осознавать своё природное и социальное окружение, а также самих себя (Гуревич А.Я. 1991: 520).

И.Г.Дубов, анализируя статьи различных авторов, приходит к выводу об отсутствии развёрнутого определения менталитета. Тем не менее, по его мнению, исследователи сходятся на том, что менталитет – это некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него (Дубов И.Г. 1993: 20). Поскольку в разнообразном организме языков отражается судьба народов (Гумбольдт А.), то изучение каждого конкретного языка, по нашему представлению, способствует приобретению ментальных особенностей этих народов, носителей данных языков. Наложение же на собственный менталитет (в нашем случае через изучение иностранного языка) особенностей чужого, умножает внутренний мир человека, а значит, способствует его обогащению. Последнее является одной из задач педагогики и поэтому представляет для нас интерес.

На основе анализа определений менталитета в англоязычных психологических словарях (1957; 1961; 1962), И.Г.Дубов делает вывод о недостаточной научной проработке данного термина, вторя авторам философского и исторического направлений. Основой для вывода послужили краткость определений и разнородный характер раскрывающих понятие феноменов. Синтезным можно назвать определение автора, где он, на основе философской и культурологической литературы, называет менталитет совокупностью представлений, воззрений общности людей какой-либо эпохи, географической области и социальной среды, особым психологическим укладом общества, влияющим на исторические и социальные процессы (там же: 20). Таким образом, в последнем определении И.Г.Дубов объединяет сразу несколько категорий, так или иначе связанных с менталитетом, на него влияющих, либо подверженных его влиянию. Этими категориями являются:

- эпоха, *время*;
- географические факторы, *место*;
- социальная среда, *социальные отношения*;
- психологическое состояние, *душевный настрой*.

Хотя среди данных категорий отсутствует язык, он, тем не менее, является участником, связующим звеном, как между этими категориями, так и между людьми, на нём говорящими, поскольку любая из этих категорий может быть представлена языком, также как и соотношения между ними.

В следующем определении этого же автора речь идёт о некой, характерной для конкретной культуры, специфике психической жизни, представляющих данную культуру людей, детерминированную **экономическими** и **политическими** условиями жизни в историческом аспекте (там же: 21). И.Г.Дубов считает, что это определение пересекается с понятием «национальный характер». В то же время, в определениях, касающихся национального характера, можно встретить элементы, так или иначе затрагивающие менталитет. Например, Э.А.Баграмов полагает, что черты национального характера могут быть изучены по их объективным проявлениям в *достижениях* и *ценностях* национального масштаба: в искусстве народа, его фольклоре, в разнообразных сферах его творчества, традициях, обычаях, нравах, привычках (1973: 5). По Э.А.Баграмову, психологически, особенности нации проявляются в таких структурных элементах национального характера, как склад ума, характер реакции на внешний мир, некоторые эмоциональные и другие признаки (там же: 13). Мы сознательно хотели бы выделить **характер реакции на внешний мир**, поскольку, с нашей точки зрения, это есть не что иное, как *поведение (деятельность) в конкретной ситуации*, в том числе речевой.

Национальный характер подразумевает свойства не отдельного индивида, а целой человеческой группы, часто очень многочисленной, эта группа имеет общую культуру, символы, обычаи и т.п. (Кон И.С. 1971: 124).

В приведённых определениях менталитета и национального характера мы встречаем практически одни и те же составляющие в различных сочетаниях. Поэтому, нам представляется правомерным использовать при изучении ментальных особенностей социумов, как термин «национальный характер», так и литературу его касающуюся.

На второй всероссийской конференции по проблемам ментальности А.С.Брычковым было предложено определить ментальность как *тип восприятия мира и мышления* (1997: 175). В данном определении нет ничего нового, но оно произносится в контексте **изменения** российского менталитета. В частности речь идёт о том, что с начала 90-х годов в России наблюдается активный процесс разрушения прежней *российско-советской* ментальности. На смену же приходит тип постсоветский, с ориентацией на западную культуру и построение новой картины мира (там же: 175).

В.А.Сонин выделяет *уровни* ментальности как формы социального мышления и поведенческих актов личности, групп, этноса, нации, общества. Это:

- государственная ментальность или державная, определяемая наличием имперского мышления;
- ментальность национальная, закреплённая в националистической мифологии, предрассудках;
- семейная ментальность, проявляющаяся при общении с семьёй, родственной средой, бытовым окружением (Сонин В.А. 1997: 176).

В связи с существованием выделенных уровней, нам кажется возможным выделить также области их языкового местонахождения. Мы считаем, что державная или государственная ментальность проявляется в основном в официально-политическом языке нации. При этом не важно, кем используется данный язык, властью или народом. Семейная ментальность, скорее всего, представлена бытовым языком, включая его письменные формы. Ментальность национальная, то есть объект нашего пристального внимания, находит своё

воплощение в мифах и предрассудках. Последнее соответствует тотемическому типу ценностно-нормативных ориентаций ментальности Ю.Б.Смирнова и проявляется в религии, в том числе через язык, в религиозных обрядах, традициях, праздниках, религиозных письменных источниках; вне религии – в фольклоре, внерелигиозных праздниках, традициях, обычаях, законах, правах и так далее.

Ю.А.Сорокин привлекает к экспериментальному исследованию пословицы, поговорки, фразеологические обороты как фрагменты *обыденного сознания* (1997: 176). Хотя данный эксперимент проводился в процессе исследования менталитета *индивида*, нам кажется важным то обстоятельство, что при исследовании психологического характера, в него были включены языковые средства. Это может служить дополнительным подтверждением тесной связи менталитета и языка, оправданности такого сочетания как «языковая репрезентация менталитета».

Таким образом, если философские трактовки ментальности склоняются преимущественно к оценочной деятельности мышления, то есть имеют в виду аксиологический аспект, то психологи затрагивают более «приземлённые», материальные факторы: когнитивную (познавательную) сферу (восприятие мира) и реагирование на него (деятельность).

Было бы не совсем верным, в процессе нашего исследования, обойти стороной слово, производное от «менталитет». Это слово (прилагательное) «ментальный». С ним образуются некоторые словосочетания, что позволяет сделать определённые выводы. Словарь Le Grand Robert представляет в контексте психологии следующее: «*Âge mental: âge correspondant au degré de développement intellectuel chez l'enfant*», или «*niveau mental*», либо «*mesure de l'âge mental par les tests*» (Le Grand Robert:370). В данном случае, «ментальный возраст» означает, по-видимому, возраст, в котором становится возможным развитие способности к абстрактному мышлению. В то же время, формулировка «*Mental, qui se fait dans l'esprit, sens expression oral ou écrite*»

(там же), вступает в некоторое противоречие с направленностью нашего исследования, а конкретнее с предположением о возможности репрезентации менталитета посредством языка. Мы не можем согласиться с ней полностью по той причине, что от того, что «происходит в душе», зависит то, как это выглядит в реальности, то есть стереотипы поведения. Подтверждением может служить следующий довод: «Чистых мыслей не существует, они всегда воплощены в форму какого-то языка» (Пассов Е.И. 1977: 16). То есть любая привычка, традиция, обычай, идея и т.д., являясь составными частями духовной культуры, так или иначе, прямо или косвенно, реализуются на практике, в том числе и в языке.

Безусловно, «ментальная» тема отнюдь не является «собственностью» философских или психологических изысканий. Данный тезис подтверждают исследования ментальности в области политики, социологии, профессиональных отношений (Аверьянов Ю.И., Ануфриев Е.А., Иванов В.Н., Климов Е.А., Лесная Л.В., Назаров М.М. и другие). Поскольку всё то, что касается отношений в обществе, как мы уже говорили, имеет определённое проявление в языке нации, нельзя обойти стороной вышеназванные области.

Например, одним из существенных проявлений политической ментальности, по мнению В.Н.Иванова и М.М.Назарова, выступает область, относящаяся к тому, как в сознании людей отражаются сложившиеся социальные отношения. Авторы интересуют также *схемы* формирования *восприятия, оценки* своего положения в социуме (Иванов В.Н., Назаров М.М. 1998: 44). Сфера политики затрагивает и языковые способы общения власти с народом, что проявляется в том числе, в официальном языке. Поэтому, логично предположить, что изучение «официально-политического» языка – есть изучение политического менталитета нации. Согласно энциклопедическому словарю по политологии под редакцией Ю.И.Аверьянова (1993), менталитет может нести и содержательно-идентификационную нагрузку политико-идеологического характера. Другими словами, он может быть либеральным,

тоталитарным, демократическим, пролетарским, революционным или контрреволюционным, реакционным и т.п. (Политология: Энциклопедический словарь 1993: 174 – 175). Следовательно, если французам присущ, допустим, демократический менталитет, то мы *можем* выявить, каким образом это репрезентировано в языке. Получается, что, исследуя язык, мы имеем возможность составить себе представление о менталитете. В этом же словаре политический менталитет называется политико-психическим тезаурусом, позволяющим единообразно **воспринимать** окружающую социально-политическую реальность, **оценивать** её и действовать в ней в соответствии с определёнными, устоявшимися в общности нормами и образами поведения, адекватно воспринимая и понимая при этом друг друга (там же: 175).

Менталитет помогает системному анализу действительности, так как относится к одному из значительных системообразующих факторов. Его изучение даёт возможность политикам и политологам больше учитывать в своей деятельности такие факторы, как внутренний мир человека и человеческих объединений, влияние на поведение людей окружающих условий, быта, климата, традиций, религии и других обстоятельств (Ануфриев Е.А., Лесная Л.В. 1997: 17). Приведённое высказывание позволяет выстроить языковое содержание менталитета в обучении. Для этого нам представляется необходимым соотнести «окружающие условия» с привычной тематикой в методике преподавания, например:

- **быт** – дом, семья, работа, отдых и др.
- **география** – географическое положение, климат, население и др.
- **традиции** – праздники, обычаи и др.
- **религия** – религиозные источники, обряды и др.

Обращение к религиозным источникам есть важный компонент изучения менталитета, что подтверждается присутствием этой темы и в социально-политической литературе. Е.А.Ануфриев и Л.В.Лесная предполагают, что «скорее всего менталитет лежит между двумя формами сознания:

рациональным и религиозным, взаимодействуя как с первым, так и со вторым» (там же: 24). Говоря о российском менталитете, авторы считают невозможным игнорировать влияние на него западной политической культуры и, следовательно, западного политического менталитета. Необходимо добавить, что такое влияние имеет место не только в политическом плане. В последнее время стало модным (и возможным) применять в российской педагогике западные методики обучения, в том числе и иностранному языку, например УМК «*Sans frontières*», «*Hallo, Peter – Wir lernen Deutsch*» и другие.

Некоторые трактовки менталитета мы находим в словаре «*Le Grand Robert de la langue française*» в разряде «социология». С данной точки зрения это – «*ensemble des habitudes d'esprit et des croyances qui informent et commandent la pensée d'une collectivité et qui sont communes à chaque membre de cette collectivité*» (Le Grand Robert s.a.: 370). С этим определением перекликается другое, данное в Hachette: «*Ensemble des habitudes, des croyances propres à une collectivité et communes à chacun de ses membres*» (Hachette 1989: 1016), или «*Etat d'esprit, dispositions psychologiques ou morales*» (Le Grand Robert s.a.: 370).

Нетрудно заметить, что социологические трактовки обращены, прежде всего, к социуму в целом. Индивидуум представляет собой только малую часть социума, единицу, его составляющую. Тем не менее, «совокупность духовных привычек и верований» есть, само по себе, довольно размытое понятие. Эта размытость заключается, прежде всего, в сложности представления некой усреднённой или суммированной «духовной привычки» социума. Представляется возможным пойти в данном случае по пути решения вопроса с верованиями. Вера или верование оформлены, как правило, в том или ином виде религиозного учения, имеющего базой Библию, Коран либо иные источники. Но духовные привычки могут быть закреплены и в «светском варианте» данных книг. Таким вариантом, по нашему мнению, являются сборники пословиц и поговорок, народный фольклор или вошедшие в повседневное употребление некоторые его части, народные сказки, песни,

цитаты и прочее. Имеется в виду набор речевых форм, часто противоположных с точки зрения оценки того или иного явления. В связи с этим, можно было бы перефразировать известное высказывание Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова: «Чтобы усвоить мотивы предпочтительного употребления той или иной речевой формы из ряда возможных, требуется правильно понять и оценить иностранную культуру, свойственную говорящим» (1976: 29), в следующий вариант: чтобы правильно понять и оценить иностранную культуру, требуется усвоить мотивы предпочтительного употребления той или иной речевой формы из ряда возможных. Поэтому, важным для нас в этой работе является акцентирование внимания не столько на формировании умений и навыков *употребления* речевых форм, сколько на формировании знаний *предпочтительного* употребления.

А.Я.Гуревич относит ментальность к сфере социальной психологии и утверждает, что она не формулируется чётко и непротиворечиво. По его мнению, она принадлежит к «плану содержания», а не к «плану выражения» (1991: 517). Это мнение автора приводит нас к выводу о пользе активного применения в методике обучения паремического набора, в частности пословиц и поговорок. Дело в том, что, потенциально существуя в языке нации, они сравнительно мало используются в живой речи, однако, можно сказать, «незримо присутствуют» в нашей жизни. Это «незримое присутствие» наводит на мысль о том, что менталитет имеет тесную связь с *неосознаваемым* выбором той или иной пословицы или поговорки. Мы говорим той или иной не в смысле выбора темы, а в смысле оценки какой либо темы с положительной или отрицательной стороны, поскольку многие пословицы и поговорки бинарны, т.е. имеют свой антипод – положительно, либо отрицательно заряженный смысл. Сравним:

Petite belette reste toujours jeunette (-) / En petite tête git grand sens (+);

Après bon vin , bon cheval (-) / L'ivresse passe, mais la sottise jamais (+) ;

Dieu me garde de mes amis, je me garderai de mes ennemis (-) / Les amis de

nos amis sont nos amis (+) и так далее.

Таким образом, исходя из данного примера, можно сказать, что стереотипы поведения (в том числе и речевая деятельность) диктуются *выбором* того или иного альтернативного варианта, причём выбором *неосознаваемым* (как уже говорилось выше). Вне всякого сомнения, это касается не только пословиц и поговорок, но и других форм паремического ряда. «Понять специфику цивилизации и поведения принадлежащих к ней людей – значит реконструировать присущий им способ восприятия действительности, познакомиться с их *мыслительным и чувственным инструментарием*, то есть с теми возможностями осознания себя и мира, которые данное общество предоставляет в распоряжение индивида» (Гуревич А.Я. 1991: 510). Но ведь мыслительный инструментарий и есть человеческий язык, поскольку мышление а priori неотделимо от языка. Кроме того, языком является и фольклор: народные песни, сказки, загадки, пословицы и поговорки, крылатые выражения и многое другое, представленное различного рода языковыми моделями. В связи с данными предположениями возникает вопрос о переводе «незримых» оценок плана содержания в план «зримого» выражения методического характера. Поскольку в нашем случае обучающие языковые модели должны по замыслу отражать менталитет, то для этого нам необходима база, его определяющая. Такой базой, по нашему мнению, может стать какое-либо «единое» определение менталитета из представленных, или же синтезное, учитывающее все (или почти все) существующие. В таблице 1 представлен экстракт приведённых характеристик менталитета (ментальности) с точки зрения гуманитарных наук для последующего анализа понятия. Анализ данной таблицы позволил выявить единственный «общий» для каждого раздела термин – *способ*. Этот же анализ позволил обобщить выводы, сделанные в различных вариантах авторами цитируемых работ. Итак:

- философские трактовки затрагивают, прежде всего, аксиологический (оценочный) аспект менталитета;

- психологи имеют в виду когнитивную (познавательную) сторону менталитета, что подтверждается присутствием в определениях таких слов, как восприятие, представление, поведение, память и других;
- социологи и политологи используют в своих определениях термины, характерные как для авторов философского, так и психологического направлений.

Последнее не является необычным, поскольку социология есть «наука об общих и специфических законах и закономерностях развития и функционирования исторически определённых социетальных систем, о механизмах действия и формах проявления этих законов в деятельности личностей, социальных групп, классов, народов» (Энциклопедический социолог. словарь 1995: 698).

Таблица 1.

МЕНТАЛИТЕТ

| философия | психология | социология, политология |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Образ мышления, общ. духовная настроенность; • Настроенность на ценностно-нормативные ориентации; • Уровень индивид. и общественного сознания + картина окружающего мира; • Источник мышления, идеологии и веры, чувств и эмоций; • Способ восприятия и оценки своей идеологии; • Устойчивый склад ума. | <ul style="list-style-type: none"> • Психическая оснастка, умственный инструментарий; • Интегральная характеристика людей конкретной культуры; • Совокупность представлений, воззрений общности; • Особый психологический уклад общества; • Специфика психической жизни людей; • Тип восприятия мира и мышления; • Формы социального мышления и поведенческих актов; • Состояние духа – способ, привычка мыслить, представлять реальность; • Психич. и моральн. Состояние. | <ul style="list-style-type: none"> • Способ мышления, склад ума, умонастроений; • Отражение социальных отношений в сознании; • Восприятие, оценка положения в социуме; • Политико-психологический тезаурус единообразного восприятия социально-политической реальности; • Взаимодействие рационального и религиозного сознания; • Совокупность духовных привычек и верований |
| Образ, настроенность, уровень, источник, <u>способ</u> , склад ума. | Оснастка, инструментарий, характеристика, совокупность воззрений, представлений; формы мышления и поведения; абстрактное мышление; состояние духа, привычка, <u>способ</u> . | <u>Способ</u> , отражение, восприятие, оценка, тезаурус, взаимодействие, привычки, верования. |

На основе таблицы и анализа определений появляется возможность выявить ключевые понятия в определениях менталитета. Такими важнейшими понятиями, с точки зрения психологии, являются «восприятие» и «отражение» (деятельность). С точки зрения философии – «оценка». Это позволяет нам предложить одно, общее определение, которым можно было бы пользоваться в дальнейшем как рабочим. Подобное определение возможно построить на базе схемы – рис.2.

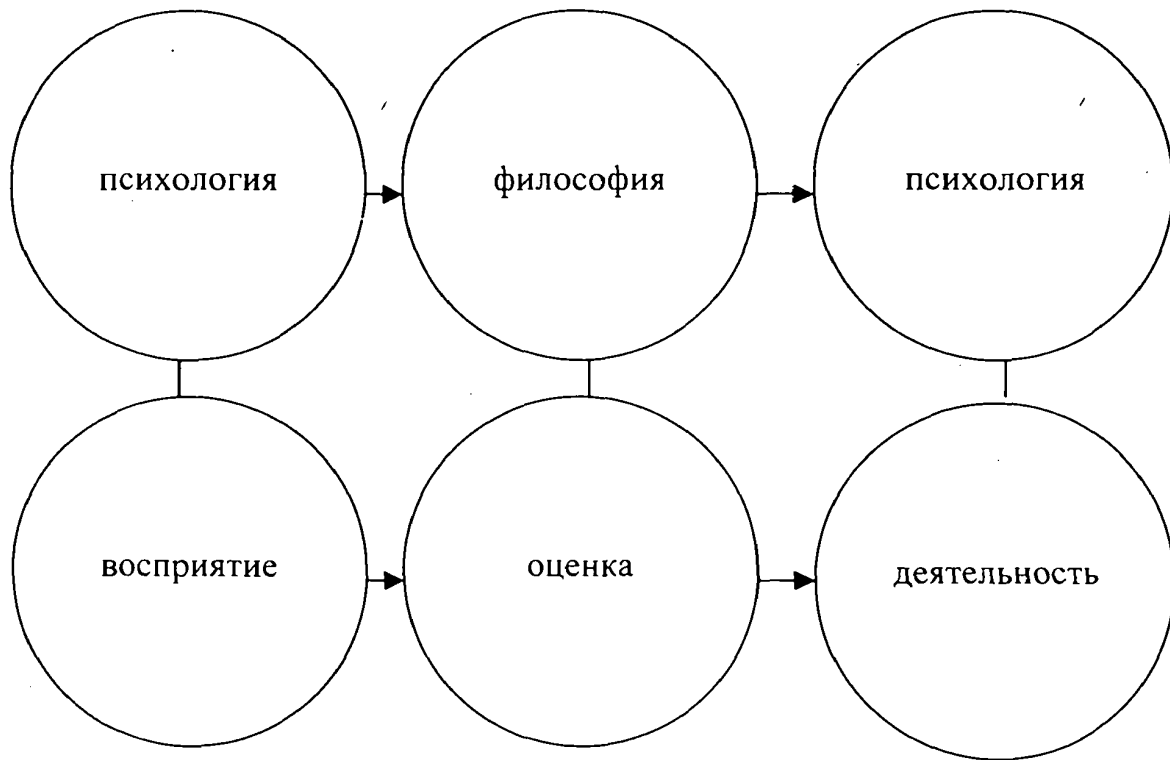


Рисунок 2. Схема соотношения научных понятий.

На данной схеме оценка помещена между восприятием и деятельностью. Мы исходим в данном случае из того, что она принадлежит скорее к плану осознания и осмысления (мышление), то есть к пути, ведущему от восприятия к отражению как осознанной деятельности. Любая деятельность строится на основе интересов и потребностей, поскольку «мы изменяем и приспособливаем внешний мир для удовлетворения своих потребностей» (Никифоров А.Л. 1990: 63). Они же, в свою очередь, рожают цель или идею, ибо «деятельность

приводится в движение целью, пока нет цели – нет и деятельности...» (там же: 53), и «именно в контексте социальных потребностей проявляется и реализуется внутреннее содержание деятельности» (Касавин И.Т. 1990: 46). Поэтому представленную схему (рис.2) можно изменить на схему – рис.3.

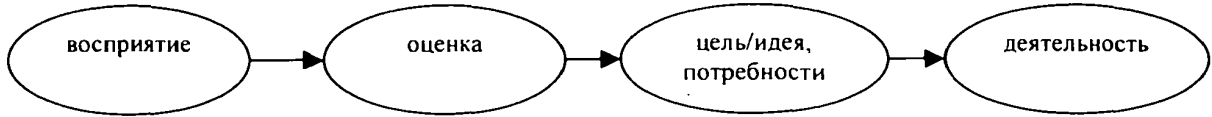


Рисунок 3. Цели и потребности как причина деятельности.

В данной схеме недостаёт, тем не менее, одного важного звена, без которого она теряет смысл, так как *нечего* воспринимать и *не над чем* производить действия, то есть объекта. Поэтому вариант – рис. 4, методологически более предпочтителен.

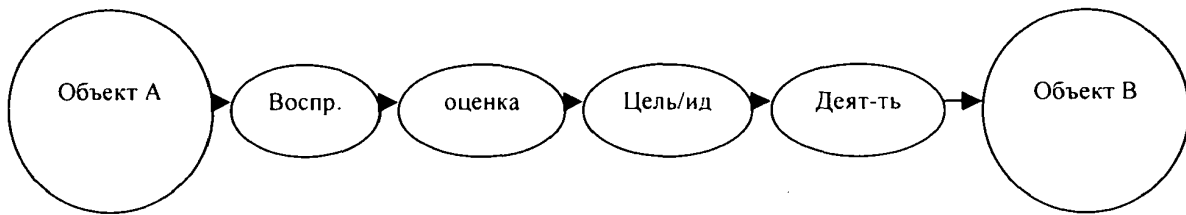


Рисунок 4.

Мы знаем, что и восприятие, и оценка, и деятельность неоднородно, о чём, во многих определениях менталитета, говорит слово «способ» и «тип». Мы считаем логичным эту неоднородность отразить в схеме – рис. 5.

М Е Н Т А Л И Т Е Т

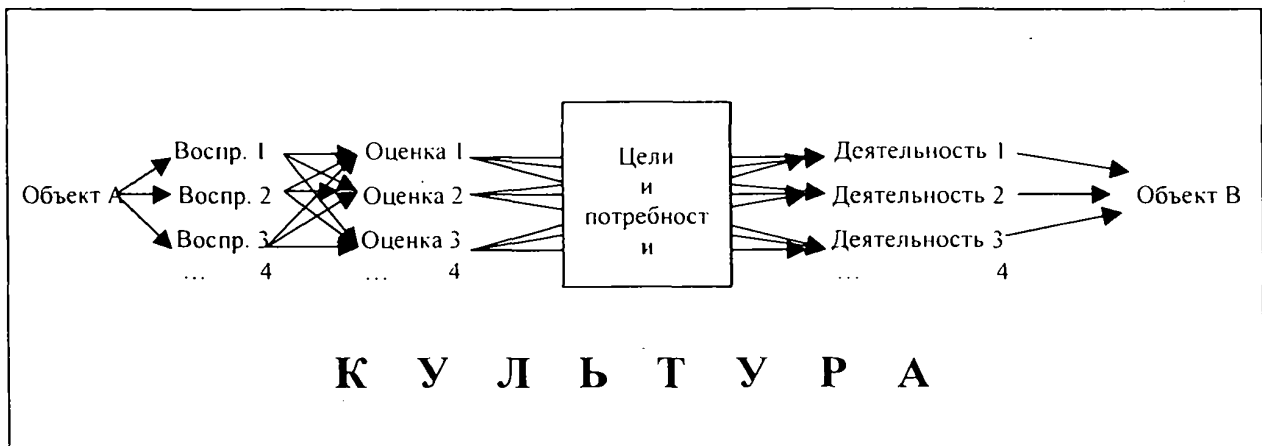


Рисунок 5. Схема ментального алгоритма.

Таким образом, из схемы следует, что оценка и постановка цели – процесс осознания и осмысления, который, в свою очередь, есть интеллектуальный процесс, присущий только человеку или нации. Культурологическая основа включает в себя также восприятие и деятельность. Стоит заметить, что последние могут, в определённых ситуациях, выходить за рамки осознанного. Тем не менее, они остаются составляющими конкретной культуры вследствие различных факторов: генетических, географических, социально-экономических и других. Поэтому под менталитетом (ментальностью) возможно понимать **культурообусловленный алгоритм реализации целей (идей), интересов и потребностей на основе оценки окружающей действительности и опыта социальных отношений**, где под реализацией мы понимаем деятельность, в том числе речевую.

Схематически, менталитет – это кривая, практически никогда не повторяющаяся, поскольку количество способов восприятия, оценки и деятельности практически равно количеству индивидов общества, что и отражено на рисунке 6.

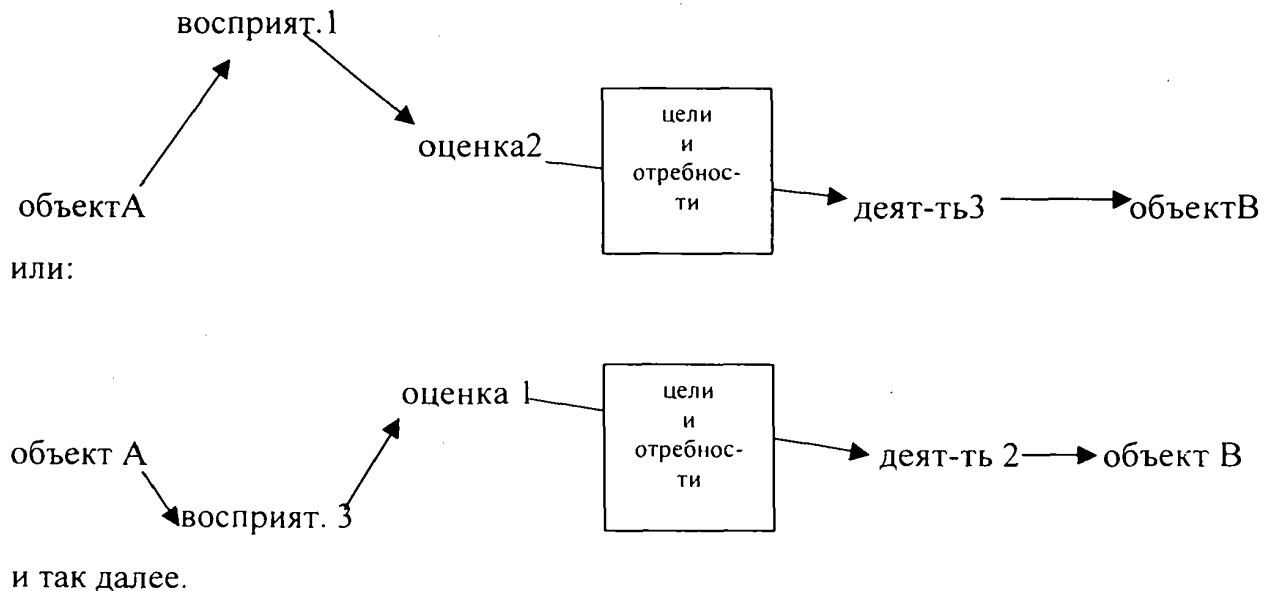


Рисунок 6. Схема индивидуального ментального алгоритма.

Объекты А и В не есть в данном случае разные объекты, но объект В – это изменённый объект А в конкретной культуре. Следовательно, способ изменения объекта в культуре также можно назвать менталитетом. Таким образом, менталитет *всегда* «культуроносен» и культуурообусловлен. Его культурологическую составляющую и лингвострановедческое наполнение мы намерены рассмотреть в следующем параграфе.

§2. Культурологический аспект менталитета и его лингвострановедческое наполнение.

Поскольку современные методики обучения иностранным языкам отдают предпочтение коммуникативным целям, а коммуникация есть основа диалога культур, то представляется необходимым рассмотреть проблему менталитета через призму культурологии. Данный подход осложняется, в определённой степени тем, что как и менталитет, термин «культура» не получил ещё однозначной интерпретации. Кроме того, почти каждый автор подходит к этому явлению со своей точки зрения (Есин А.Б. 1999: 3). Однако, анализируя труды различных авторов, затрагивающих так или иначе это понятие (Арнольдов А.И., Багдасарьян Н.Г., Василенко И.А., Гуревич П.С., Драч Г.В., Есин А.Б., Ерасов Б.С., Климова А.В., Колесов В.В., Кузнецов В.Г., Лотман Ю.М., Маркова А.Н., Ромах О.В., Соколов А.С. и другие), можно ещё раз констатировать, что национальный менталитет является составной частью национальной культуры. А.Б.Есин, имея в виду национально-культурный менталитет, считает его изучение важной культурологической задачей, которая не может быть решена без этнографических исследований и материалов. Говоря же о соотношении природы и цивилизации, он утверждает, что такой процесс «отражается на культуре и её свойствах, формируя определённую систему ценностей, мироощущение, образ жизни и другие стороны жизни

человека культурного» (там же: 8-14). Как мы видим, терминологическое наполнение сходно с наполнением различных определений менталитета.

Пристальное внимание уделяет А.Б.Есин системе культурологических ценностей, которая «обыкновенно представляет собой иерархию, в которой ценности располагаются по нарастающей значимости» (там же: 24). По его мнению, существуют также определённые стереотипы в характеристиках национального характера и менталитета, некоторые ключевые для каждой нации категории мышления и поведения: для француза это любовь, изящество и «здравый смысл», для немца – порядок и дисциплина, для итальянца – легкомыслие, артистизм и художественные наклонности, для англичанина – джентльменство, традиционализм и некоторая экстравагантность, ирландец – драчун и забияка, русский – широкая натура, еврей занимается «гешефтом», американец – подвижен и деятелен, а индус – созерцательно-неподвижен и т.п. (там же: 44). С А.Б.Есиным перекликается Т.Шибутани, говоря о том, что несмотря на многие неточности, подобные категории увековечиваются, потому что в существовании отдельных черт, свойств, манер и проявлений, на основе которых эти люди объединяются, многие идентифицируют себя с ними: француз – в берете и с багетой под мышкой; русские – в шапке, сапогах и в фуфайке и т.д. (Шибутани Т. 1999: 101). Для нас, в связи с подобными характеристиками и стереотипами, важным является то, что они могут быть выражены (вербально и невербально) в национальном языке. Это подтверждается А.Б.Есиным тем, что «для культурологии важно эстетическое значение языка и его способность *опредмечивать* национальный менталитет» (1999: 45). Отводя большую роль социальному и особенно национальному менталитету в формировании образа жизни, автор отмечает, что это «способствует обособленности культур и мешает контакту между ними» (там же: 113). Основными в культурологическом аспекте, то есть имеющими отличительные национальные черты, с его точки зрения, есть такие национальные понятия и реалии как семья, компания, друзья, работа,

коллектив, свобода, воспитание, запреты и приказания и др. Например, кулинарные традиции это не только наслаждение вкусом, это, прежде всего, форма человеческого общения, *разговор друзей*. Это приобщение к традиции, то есть то, что позволяет человеку не теоретически, а практически считать себя русским, французом, китайцем и так далее (там же: 132).

Многие учёные в области культурологии придают большое значение деятельности как явлению, породившему саму культуру и играющему большую роль в её развитии (Багдасарьян Н.Г., Болотоков В.Х., Гуревич П.С., Есин А.Б., Потебня А.А., Ромах О.В., Сорокина Ю.А., Суншев З.Ш., Тарасов Е.Ф. и другие). Например, О.В.Ромах представляет культуру как совокупность трёх компонентов – человек, деятельность, изменения. Среди этих компонентов особо выделяется деятельность как «объединяющий стержень всего созданного, который привносит в продукты культуры совершенно определённые, не встречаемые в природе свойства». Деятельность становится качеством, отражающим в продукте культуры свойства, по которым можно узнать, кто именно его создал (1998: 32). Для нас в данном случае существенным является то, что деятельность представлена нами как составляющая часть ментального алгоритма и может выражаться не только в физическом действии, но и в виде речевой деятельности. Уместно привести следующую цитату А.А.Потебни: «... язык является непосредственной человеческой деятельностью, аналогичной орудийной и вместе с тем средством всякой последующей деятельности». (Цит. по Березин П.Ф. 1975: 78).

О.В.Ромах считает субстанциональной сущностью культуры такие явления как язык, традиции (обряды, обычаи), религию, науку, искусство, памятники культуры. Не говоря эксплицитно о менталитете, автор упоминает, тем не менее, явления, не раз уже выделяемые, в связи с этим феноменом, другими исследователями. Ссылаясь на исследования лингвистов в области русского языка, О.В.Ромах говорит, что он относится к наиболее оценочному в мировой практике языку. В русском языке до 40% слов имеют оценочный характер, что

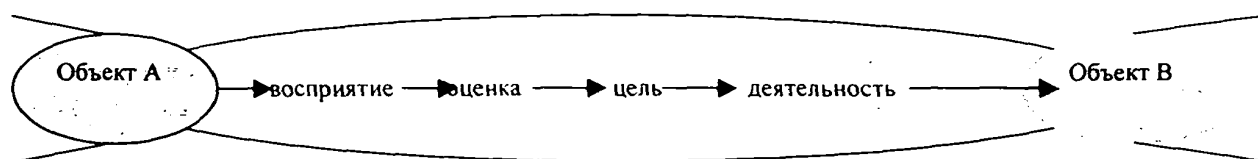
накладывает свой отпечаток и на характер людей. С таким положением он связывает стремление к идеализации, которое «заложено в фундаменте всей российской жизни» (1998: 34). Автор делает вывод о том, что стремление к высоким ценностям лежит в основе и российского менталитета. В наши задачи не входит выявление точности подобных выкладок, но в связи с такими выводами, логично говорить о справедливости наших подходов, где оценочной стороне придаётся большое значение. А оценочная сторона влияет в дальнейшем на характер деятельности. Кроме того, если, с точки зрения О.В.Ромах, «созидательная деятельность без цели невозможна» (там же: 74), то этим подтверждается часть схемы «...оценка – цель – деятельность». Цели и потребности представляются важным компонентом, предвосхищающим деятельность, также В.С.Швырёвым, И.Т.Касавиным, А.Л.Никифоровым, Ю.Н.Карауловым, Е.В.Красильниковой, И.И.Булычёвым и другими.

В качестве функциональных элементов культуры О.В.Ромах называет динамические потоки, процессы, в качестве которых рассматриваются: создание, сохранение, обмен, распределение, усвоение (потребление) ценностей (там же: 69). Отсюда можно сделать другой вывод – если создание ценностей есть некая фундаментальная универсалия, присущая *любой* культуре, то сохранение, обмен, распределение и усвоение являют собой *национальные* отличия, характеризующие национальный менталитет.

К числу важнейших функциональных особенностей культуры как системы относятся такие её свойства, как «способность к самообновлению, постоянному порождению новых форм и способов удовлетворения интересов и потребностей людей, адаптирующих культуру к меняющимся условиям бытия» (Флиер А.Я. 1997: 205). В связи с такой характеристикой культуры схема (рис.4) ментального алгоритма может быть преобразована в схему (рис.7). Из данной схемы следует:

а) менталитет заключён в сферу культуры, ибо именно «в культуре выражаются сознание и менталитет эпохи» (Арнольдов А.И. 1992: 94);

б) условно первичный объект А превращается во вторичный объект В посредством человеческой деятельности (в том числе деятельности речевой);



... культура 1 → культура 2 → культура 3...

Рисунок 7. Схема взаимодействия культур или поколений одной культуры.

в) заштрихованные секторы – стык *поколений* одной национальной культуры, либо *разных* культур.

Таким образом, согласно этой схеме, объект В – объект изменённый, но который, однако, для последующего восприятия (иной культурой или для другого поколения людей) будет опять же объектом первичным, предъявленным психикой к дальнейшей обработке. Сказанное может означать то, что если менталитет, будучи алгоритмом реализации целей и потребностей, изменяет, через оценку и деятельность, существующие объекты, то культура *закрепляет* эти изменения, *хранит* их и *передаёт* следующему поколению, эпохе или другой культуре. Процесс представляется непрерывным. И пока нет всеми признанной теории происхождения мышления, языка и культуры, то схема не имеет ни начала, ни конца. Другими словами, мы не можем в данном случае выявить зафиксированный первичным сознанием объект, ни предсказать конечный.

По мнению П.С.Гуревича и О.И.Шульмана, ментальность/менталитет создаёт картину мира и скрепляет единство культурной традиции какого-либо сообщества. При этом «восприятие мира формируется в глубинах подсознания» (1997: 271). Если это так, то оно представляет собой наиболее бессознательную составляющую ментального алгоритма, что свидетельствует о наличии не

только культурного и цивилизационного в менталитете, но и природного, не зависящего от воли человека.*

Как глубинный уровень культуры, присущий тому или иному народу или социальному слою, на котором осознанное соединяется с бессознательным и который служит основой устойчивой системы смыслов и представлений, укоренённых в сознании и поведении многих поколений, определяет менталитет Б.С.Ерасов (1996). Следовательно, бессознательное хотя и не является определяющим в менталитете, но имеет большое значение, во всяком случае, влияющее на формирование менталитета.

Исходя из определения Ю.М.Лотмана о том, что культура есть форма общения между людьми (1994), можно поставить вопрос: зависит ли данная форма общения от менталитета общающихся, его схожести или различности, где схожесть или разность существенна для диалога, а где нет? Для этого представляется необходимым проанализировать пункты: восприятие, оценка, деятельность ментального алгоритма. Кроме того, полезно рассмотреть данный вопрос в культурологическом сравнении, то есть, сравнивая менталитет одной культуры с менталитетом другой.

Итак, первый пункт алгоритма – восприятие. Возьмём в качестве примера *зрительное* восприятие. Совершенно очевидно, что набор предметов предъявленных глазам русского и француза будет совершенно (или почти совершенно) различным. В самом деле, Москва и Париж выглядят, мягко говоря, не идентично, хотя, с точки зрения универсалий, оба города – столицы. Эйфелева башня и Останкинская не похожи, но обе – башни. Река Москва – не Сена. Пантеон – не Мавзолей; Лувр – не Кремль; Парижская Опера – не Большой Театр и пр. И так, на любом уровне. Вероятно поэтому, такое большое значение в формировании менталитета играют природные (ландшафтные,

* Собственно говоря, этим можно объяснить относительность любых образовательных и воспитательных схем, невозможность создания какой-либо абсолютно универсальной и эффективной методики, в том числе в области преподавания иностранного языка.

климатические, биосферные) факторы. С данной позиции, различаются менталитеты и внутри одной нации, например людей, живущих у моря и в степи, на равнине и в горах, в арктической климатической зоне и в тропиках и так далее. Даже такие универсалии как Солнце и Луна будут иметь различное значение для живущих за полярным кругом и на экваторе. В учебнике «Культурология» приводятся наблюдения В.О.Ключевского: «лес – надёжное убежище, но нелюбим и тяжёл для русского менталитета; степь воспитывала чувство шири и дали, но – угроза для древней Руси; река любима, приучала к общительности, а бескрайняя равнина – наоборот» и т.д. (1998: 199). Бинарность в строении русской культуры считается результатом пограничного геополитического положения Руси – России между Востоком и Западом и взаимопроникновения черт той и другой суперцивилизаций (там же: 200).

Вышесказанное подтверждается также и тем, что «хотя начало культурного развития и не определяется исключительно влияниями физического порядка, всё же направление культуры, характер народа, его мрачное или весёлое настроение зависят главным образом от климатических условий» (Гумбольдт А. 1959: 119).

Но восприятие как таковое не ограничивается восприятием физических предметов и явлений, а также может быть не только зрительным, осязательным или обонятельным, но и иметь более сложные формы, в том числе знаковые и символические.

Поскольку мы рассматриваем менталитет не только как явление, но и как компонент содержания обучения иностранному языку, то основное значение для нас представляет его связь и взаимодействие с языком. Язык как структура, обслуживающая сферу национального общения, с точки зрения Ю.М.Лотмана, образует «определённую систему знаков, употребляемых в соответствии с известными членам данного коллектива правилами» (1994: 6). Знаками же он называет любое материальное выражение (слова, рисунки, вещи и так далее), которое имеет значение и, таким образом, может служить средством передачи

смысла. Следовательно, культура имеет, во-первых, коммуникационную и, во-вторых, символическую природу. Это также означает, что и знак и символ подвержен определённому национально-культурному восприятию. Ю.М.Лотман, рассуждая о хлебе и говоря о его вещественности и зримости, о его употреблении в качестве продукта, то есть о его физиологическом контакте с человеком, делает вывод о том, что в этой его функции про него нельзя спросить: что он означает? Он имеет употребление, а не значение. Но в Евангелии от Иоанна, слова Христа «Я есмь хлеб жизни; приходящий ко мне не будет алкать» (Иоанн, 6: 35) – представляют собой сложное символическое значение и самого предмета и обозначающего его слова (там же: 6). Из данного рассуждения возможен следующий вывод: как физический объект, хлеб, предъявленный к восприятию страноведческой реальности, имеет отличие для русского и француза по форме, весу, вкусу, запаху и, таким образом, по-разному воспринимается. С точки зрения языка, он также будет «иным», в частности, его фонетическое содержание и семантическое наполнение. Но, с точки зрения вышеназванного символа, вероятность совпадения ментального алгоритма возрастает при определённых условиях, в данном случае, схожести религиозных взглядов. Правда, здесь следует оговориться - когда знак становится символом, то, по нашему мнению, он выходит из сектора восприятия в сектор оценки. Однако, в этом нет никакого противоречия, если менталитет есть часть культуры, а «область культуры – всегда область символизма» (там же: 7). Поскольку культура, «с одной стороны – определённое количество унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов» (там же: 8:), то «унаследованные тексты» различны для восприятия в разных культурах, а «унаследованные символы» могут быть относительно тождественными. Старинные Лувр и Кремль с точки зрения текста, т.е. формы, различны, но с точки зрения символа – резиденция монарха – тождественны. Так как символы культуры редко возникают в её синхронном срезе, но приходят из глубины веков, то введение в общение именно

символических образов будет способствовать, по нашему мнению, диалогу культур. Что касается символических образов, то искать их в нашем случае нужно, вероятно, в «языковом архиве».

Существование проблемы полноты и адекватности перевода – «передать чужой текст без смысловых и художественных потерь» (Василенко И.А. 1996: 396) – также может свидетельствовать о невозможности абсолютно адекватного восприятия. Но в то же время, проблема говорит о возможности смыслового (символического) соответствия, естественно, не полного. В самом деле, если бы существовала возможность полной адекватности при переводе, то этому можно было бы легко «научить» компьютер. Однако, до сих пор лучшие переводческие программы ни в коей мере не могут сравниться с живым переводчиком. Проблемы и суть перевода, вероятно, состоят в проблемах трансформации восприятия, как нам представляется, через символическую составляющую, путём сложных абстракций. Возможно, что именно по причине незнания взаимодействия составляющих менталитета «в советском обществе проблемы коммуникации состояли в невозможности её свободного осуществления, коммуникативный акт превращался из процесса общения в процесс сообщения» (Копотев М.В. 1996: 66). То есть коммуниканты пытались «исправить» восприятие друг другу (точнее государство личности) через навязывание оценок, что не может произойти по определению, так как восприятие в большой степени бессознательно и первично по отношению к оценке. Нам представляется полезным рассмотреть проблему отражения менталитета в переводе отдельно, поскольку перевод – это деятельность, обеспечивающая в том числе и такой необходимый в современных условиях процесс, как диалог культур, где национальная ментальность – одна из составляющих культуры (Мильруд Р.П., Сысоев П.В.).

Менталитет, как уже говорилось выше, в значительной степени отражён в паремическом фонде языка, то есть в таких языковых явлениях как пословицы и поговорки, цитаты, девизы, предпочтительные сравнения, народные песни и

фольклор, сказки, некоторые стилизованные части художественных текстов и так далее, что, как правило, и представляет наибольшую трудность для переводчика.* На первый взгляд может показаться, что проблема заключается лишь в технической стороне дела, а именно в поиске соответствующих образно-смысловых эквивалентов, как правило, уже имеющих в языках. Но представляется интересным поставить вопрос в иной плоскости: всегда ли это оправданно и нужно ли переводить, подгоняя текст или мысль под собственный национальный менталитет для того, чтобы тех, для кого переводят, освободить от «ненужных» интеллектуальных трудностей? Не выхолащиваем ли мы таким способом тот вид представления образа, который закреплён в сознании и языке другой культуры и не обедняем ли мы себя как в смысле языка, так и в смысле приобретения иного духовного опыта? Ведь если узус не терпит дословного перевода с языка на язык, а диктует свойственные данному языку стереотипизированные формы выражения менталитета, то с точки зрения «приобретения» чужого ментального опыта такое утверждение можно подвергнуть сомнению. Опираясь на данные социо- и этнопсихологии, согласно которым надо в воображении становиться другими людьми (Шибутани Т. 1999), вполне возможно использовать при переводе (особенно учебном) приёмы калькирования. Последнее является, как нам кажется, не худшим способом репрезентации другого менталитета в переводческой практике. Сравним: «Un âne peut aller à La Mecque, mais il n'en arrivera pas pèlerin» - «Дурак дураком останется». Если же данную пословицу перевести калькой – «Осёл может сходить в Мекку, однако не вернётся оттуда паломником», то, по нашему мнению, это может придать переводу дополнительную информативную и мыслительную значимость. Последняя может быть полезна с точки зрения приобретения опыта, характерного для другой культуры. Предполагается, что реципиент перевода, в подобном случае, автоматически приобретает иной ментальный опыт. Приведём в этой связи

* Вопросы, связанного с паремиями, мы будем касаться вновь и вновь, поскольку считаем его одним из самых важных в связке «менталитет – язык – культура».

наиболее характерные, на наш взгляд, примеры, в которых посредством калькирования можно довести обучающихся до *осознания* того, как думают французы. Замечено, что наши студенты затрудняются сказать по-французски, что они едут на автобусе в Университет. Глагол «ехать»/aller в данном случае никак не подходит. Французский язык подсказывает, что французы «берут транспорт», будь то метро, автобус, поезд или другой его вид. Следовательно, подсказывая кальку «я беру автобус», мы получаем от учащегося единственно верный вариант речевыражения: «Je prends l'autobus pour aller à l'Université» - чтобы ехать в Университет. Русский узус требует глагола «садиться на», что французам, с первого предъявления, кажется абсурдным.

Во французском языке чрезвычайно употребительны выражения/словосочетания с глаголом faire/делать. Это наиболее «деятельностный» глагол французского языка, который репрезентирует также «деятельностный» французский менталитет (об этом мы будем говорить ниже). Итак, с одним только глаголом «faire» французы совершают не менее 80 дел, начиная от кухни и кончая... тротуаром. Поэтому, когда учащийся затрудняется в подборе соответствующего высказывания (н-р, «Я убираю комнату»), ему целесообразно подсказать ментальный образ этого высказывания путём дословного перевода (кальки): «Я делаю комнату» (Je fais la chambre). Приём сколь экономичен, столь и эффективен, тем более, что приоткрывает завесу над тайной – а как же думают французы? В таком «думании» и заложен их менталитет делать (Мишин И.Ф. 1998: 66-67).

Конечно, данный подход не бесспорен, но, на наш взгляд, он заслуживает более пристального внимания. Следует оговориться, что не всегда и не везде его можно использовать. Что касается, например, научных текстов, дипломатических протоколов, политической информации и прочее подобного рода, то здесь почти всегда необходимо строго придерживаться установленных норм. При переводе же художественных, публицистических, образовательных текстов, упомянутый выше отход от правил представляется нам не только

уместным, но и полезным, ибо он, возможно, будет способствовать «приобретению» менталитета иной культуры, что столь необходимо. Таким образом, можно сказать, что речь идёт о *прагматическом* использовании перевода для приобретения чужого, а в определённой степени и для экспансии положительных свойств нашего менталитета и нашей культуры. Последнее представляется справедливым, поскольку «за каждой из коммуникативных задач, возникающих в отдельных речевых ситуациях, стоит общая цель говорения как деятельности. Эта цель заключается в том, что один человек пытается *воздействовать* на другого (других) в смысле изменения его (их) поведения (речевого и неречевого)...» (Пассов Е.И. 1991: 18).

По мысли Е.П.Михайловой, «для того, чтобы обеспечить потребность в выживании, человек должен был получать постоянную информацию о среде своего обитания, оценивать её с точки зрения полезности и на её основе принимать решения (т.е. прогнозировать завтрашний день)» (1995: 44). Данное высказывание как нельзя лучше подтверждает влияние среды на получение информации, то есть на восприятие и его место в менталитете. Среда, изменяясь, изменяет также и восприятие. Это могут быть природные изменения, экологические, технологические, социальные и другие. Особую роль в этом может играть иммиграционный процесс. « L'afflux dans nos villes et nos campagnes de groupes humains, qui ne constituent plus seulement une main-d'oeuvre temporaire, comme c'était le cas au temps de la croissance, mais qui devient une immigration du peuplement, installée ici, avec ses familles, avec une jeune génération issue de l'emmigration, sont des porteuses de coutumes, de traditions qui leur sont chères et qui nous sont encore plus au moins étrangères » (M. Stéphane Hessel 1987: 10). Данное высказывание французского посла свидетельствует об определённом беспокойстве. Если бы такое явление как иммиграция не несло бы в себе «угрозу» изменения восприятия в стабильную культуру, и, таким образом, изменения (т.е. нарушения) самой культуры, то подобные цитаты, скорее всего, не имели бы места. Исходя из этого, логичен вывод о том, что

любая культура стремится скорее к экспансии («On nous accuse souvent, à l'étranger, d'impérialisme culturel» /Rivarol A. 1966: 41), то есть к распространению путём «экспорта» *ценностей* присущего ей восприятия, чем к приобретению «чужого». Это может происходить, в том числе, и через распространение своего языка. «Nous avons l'espérance de rétablir quelque peu la situation de notre langue en Egypte, mais la brillante première place qui était la nôtre dans ce pays depuis la fin du XVIII siècle est désormais perdue» (Rivarol A. 1966: 36). Другое дело, что меняются средства достижения этой цели: «...admettre et comprendre les autres cultures pour en faire aussi leur propre culture» (Mitterand F. 1987: 51).

Ещё один аспект межкультурного взаимодействия, хорошо соотносящийся, на наш взгляд, с представленным ментальным алгоритмом, заключается в механизме межкультурного общения в форме так называемой «V-кривой». Первая фаза «V-кривой» получила название «медового месяца», «когда знакомство с новой культурой, её отдельными достижениями или представителями рождает прилив оптимизма, приподнятое настроение, уверенность в успешном взаимодействии и беспроблемной перспективе на будущее» (Иконникова Н.К. 1994: 15). В нашем определении менталитета это соответствует моменту восприятия иных социокультурных реалий. Следующий этап идеализации характеризуется как «культурный шок». «Это период крушения всех надежд, когда положительный эмоциональный настрой сменяется депрессией, смятением и враждебностью» (там же: 15). Данный этап можно спроецировать на сектор оценки нашего алгоритма. Предположительно, возникновение культурного шока более вероятно в случае большого расхождения в системе ценностей контактирующих культур. Поэтому данное явление может иметь место в одном конкретном случае, и не иметь в другом. «В третьей фазе формируется реалистическая оценка ситуации, возникает адекватное понимание чужой культуры и норм поведения в новом контексте. Однако не исключается и возможность полного отвержения новых культурных

феноменов» (там же: 15). Принятие или непринятие «чужих» норм и ценностей может выражаться внешне в процессе деятельности. В противном случае, если предположить отсутствие проекции на сектор деятельности, контакт культур и любая оценка просто не имеют смысла. Таким образом, механизм межкультурного общения оказывается тесным образом связанным с национальными менталитетами контактирующих групп.

Пытаясь определить проблемы диалога культур, Н.К.Иконникова настаивает на необходимости анализа межкультурных различий, определяющих особенности коммуникационных механизмов передачи сообщений, роли знаково-символических и других средств влияния ценностного, идейного, нормативного и др. содержания сообщения. Сверх того, автор предполагает наличие *изменений* при контакте, которые могут иметь место в личном опыте каждого из участников коммуникации (там же: 18-19). С другой точки зрения, «в известном смысле, этносы представляют собой пространственно ограниченные «сгустки» специфической культурной информации, а межэтнические контакты – обмен такой информацией» (Бромлей Ю.В. 1991: 12). Из всех же компонентов культуры, по мнению исследователя, наиболее отчётливо выраженными функциями обладает язык.

Хотя мы представляем менталитет как целое (алгоритм), состоящее из нескольких частей (восприятие, оценка, деятельность), лингвистическое наполнение последних, с нашей точки зрения, не есть однородно по содержанию. Дело в том, что ментальная структура, в связи с языком, имеет формально-, знаково-, символический характер, где форма – слово, знак – соотносённость слова с предметом или явлением, символ – исторически зафиксированная оценка того или иного предмета или явления. Данные вопросы, мы считаем необходимым проанализировать в связи с лингвострановедческим подходом, как имеющим тесную связь с культурой страны изучаемого языка. О.Г.Оберемко связывает процесс овладения иностранным языком с процессом усвоения «этносоциокультурного багажа»

народа-носителя языка. Автор основывает свои выводы на примерах, когда люди, достаточно свободно владеющие языком, оказавшись в условиях страны изучаемого языка, часто не достигают полного понимания речи иностранцев, а их высказывания не всегда понятны иностранцам. При этом общение может вестись на языке с соблюдением всех языковых норм в плане фонетики, лексики и грамматики (1989: 49). Лингвострановедческая компетенция, с точки зрения О.Г.Оберемко, это «целостная система представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющая ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители и добиваться полноценной коммуникации» (там же: 51). Мы, в связи со стоящими перед нами задачами, близки к вышеприведённой формулировке, но с той разницей, что мы пытаемся определить, каким образом языковые нормы представлены в национальном менталитете, а также выявить ментальные совпадения/несовпадения, если они имеют место.

Обучение с учётом лингвострановедческого подхода, обладает огромными потенциальными возможностями, которые полностью ещё не выявлены, а на практике используются эпизодически (Н.А.Саланович 1995: 35). Таким образом, для учащихся это дополнительный филологический способ вторичного познания другого мира. Лингвострановедческий подход есть способ проникновения в культуру страны, без знания специфики и особенностей которой нельзя в полной мере овладеть и самим языком. Такой подход направлен, в первую очередь, на обеспечение реализации взаимопонимания между коммуникантами, представляющими различные этносообщности, а также на их межкультурное общение. Важным, для достижения полноценной коммуникации Н.Г.Саланович считает применение образных сравнений, фразеологизмов, пословиц и других идиоматических выражений, используемых носителями языка в своей речи (там же: 40-42). Мы, в отличие от этого, полагаем, что важным, с точки зрения «проникновения» в менталитет, является

знание и применение не только используемых в речи, но и *неиспользуемых* (или малоиспользуемых) вышеназванных языковых явлений.

Г.А.Масликова также говорит о значимости для реализации уже межкультурного подхода строевых единиц, включающих в себя слова и фразеологизмы, пословицы и поговорки, крылатые слова и призывы, лозунги и девизы, содержащие национальные семантические доли (1998: 46-47). Что касается пословиц и поговорок, то мы считаем нужным, особо обратить на них внимание в связи с их возможностью репрезентировать национальный менталитет. Такую возможность косвенным образом подтверждает анализ книги «Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.)». В этом сборнике ряд авторов (Бабашкин В.В., Вылцан М.Л., Кондрашин В.В., Кузнецов С.В., Милов Л.В., Яхшиян О.Ю. и др.), говоря о менталитете российских крестьян, широко прибегают к цитированию различного рода, в том числе с положительным и отрицательным подтекстом, пословиц и поговорок. То что вышеперечисленные авторы не являются заинтересованными людьми применительно к лингвистике, педагогике и методике, лишний раз подтверждает ценность для нас их примеров. В частности, М.А.Вылцан, рассуждая о жизни крестьян, пишет: «...их богатое восприятие жизни отражено в устном народном творчестве, в котором по широте охвата явлений и художественности на первом месте, безусловно, находятся пословицы и поговорки» (1996: 335). Е.А.Климов называет пословицы и поговорки системой «дифференциальных уравнений народного сознания» (1995: 142).

Обсуждая связь менталитета и языка на примере пословиц и поговорок, представляется целесообразным рассмотреть несколько методических вопросов.

- Существует ли связь между «исповеданием» тех или иных пословиц и поговорок в аксиологическом аспекте и реальными действиями, в том числе языковыми?

- Влияет ли на формирование способности и готовности к социокультурному взаимодействию изучение и применение в методике преподавания иностранных языков пословиц и поговорок изучаемого языка?
- Можно ли изучать менталитет другой нации с помощью анализа её (нации) отношения к пословицам и поговоркам в аксиологическом (оценочном) аспекте?

Правомерность первого вопроса подтверждается высказываниями психологов, в частности И.Г.Дубовым: «...менталитет наиболее отчётливо проявляется в типичном поведении представителей данной культуры, выражаясь прежде всего в стереотипах поведения, к которым тесно примыкают стереотипы принятия решений, означающие на деле *выбор одной из поведенческих альтернатив*» (1993: 22) (курсив наш). Автор говорит далее о стандартных формах, которые следует выделить и которые заимствованы из прошлого и называются традициями и обычаями. Здесь мы можем говорить о языковых традициях по логико-семантической конструкции: «географическое положение, климат, ландшафт, природные ресурсы, пространственное расселение людей – менталитет – язык», если верно утверждение о том, что данные «географические факторы влияют на жизнедеятельность людей, в том числе и на их менталитет» (Ануфриев Е.А., Лесная Л.В. 1997: 40). В данной конструкции мы придаём большое значение пословицам и поговоркам потому, что они есть концентрированно выраженный в языке национальный опыт оценки и действия на основе этой оценки (положительной или отрицательной). Их можно было бы назвать посредником в связи «географические факторы – менталитет». Из этого следует: изменяются географические факторы – изменяется восприятие мира и, следовательно, оценка, т. е. изменяется менталитет. Поэтому можно предположить, что если изменяется под влиянием каких-либо причин, в том числе с помощью методических приёмов, паремический набор (те же пословицы и поговорки), то также изменяется

менталитет, но уже иным (искусственным) образом. В связи с обучением иностранному языку, он приближается к менталитету носителей.

Что касается вопроса о возможности изучения другого национального менталитета с помощью пословиц и поговорок, то можно с определённой долей уверенности отвечать положительно. Изучение данной проблемы может являться одновременно и обучением иностранному языку и формированием «иного» менталитета. Такой процесс нам представляется двусторонним: изучение альтернативных предпочтений в выборе тех или иных пословиц и поговорок, например, на основе анкетирования носителей изучаемого языка и, с другой стороны, анализ поведенческих реакций нации и «соответствие» этих реакций тем или иным пословицам и поговоркам. Например, если в качестве анкетного, французу задать вопрос о выборе одной из двух следующих пословиц: «Artisan qui ne ment n'a métier entre gens / On ne croit pas un menteur même quand il dit la vérité», то по его *выбору* мы могли бы судить о том, как он оценивает концепт «врать». Это значит, что далее мы можем угадать и поведенческую альтернативу испытуемого, то есть судить о его менталитете. С другой стороны, анализируя *действия* тех же французов, например, по их отношению к концепту «красота», мы могли бы предположить (на основании внешнего, увиденного), что в качестве альтернативного варианта они выбрали бы «Gracieuseté et propreté valent mieux que sale beauté», а не «Arrogance et vanité font escorte à la beauté». Подобным образом можно было бы сравнивать национальные менталитеты и делать из этого соответствующие для обучения выводы.

Имея в виду вопрос о формировании готовности и способности к социокультурному взаимодействию с помощью интенсивного применения в методике пословиц и поговорок, необходимо сказать следующее: подобное «усовершенствование» возможно, если прав один из первых исследователей менталитета Люсьен Февр, утверждавший, что язык – самое могучее средство воздействия, что это *разновидность техники*, постепенно созданной

человечеством (1991: 100). Проблема состоит в другом, а именно: навязывать при обучении иностранным языкам единственный (положительный) вариант пословицы или поговорки, или предлагать все имеющиеся в распоряжении, дискутируя, аргументируя, сравнивая и так далее? Нам кажется, что последнее, с точки зрения психологии, более эффективно.

Такой вывод может быть соотнесён, по нашему мнению, с заключением В.Н.Ярцевой, предполагающей, что каждый язык представляет говорящим набор конструкций, соотносимых в пределах широкого синонимического ряда. Условия коммуникации диктуют выбор оптимального варианта, где обусловленность этого выбора может быть многообразной (1990: 4). Последнее коррелирует, на наш взгляд, с темой социального контекста.

Что касается социального контекста, то его можно представить в качестве фоновых знаний, поскольку фоновые знания интересуют коммуникативную лингвистику не сами по себе, но с точки зрения того, как в той или иной лингвокультурной общности фоновые знания, как невербальный компонент речевого общения, вплетаются в текст *речевого* произведения, что в языковой коммуникации имплицитно и что эксплицитно (Крюков А.Н. 1988: 31). Фоновые знания, как часть лингвострановедческого наполнения, важны, прежде всего потому, что создают базу «адекватного восприятия», то есть восприятия схожего с восприятием носителей языка. Дело в том, что «образа предмета нет вне образов других предметов, вне целостности нашего представления о мире» (Леонтьев А.А. 1979: 23). «Представление о мире» также входит в некоторые определения менталитета, а значит, даёт нам право рассматривать описываемые проблемы именно в связи с ним.

В свете вышеозначенных проблем правомерно поставить вопросы соотносящие эти проблемы с ментальным алгоритмом. Мы считаем важным обозначить следующие моменты:

- какой сектор ментального алгоритма значителен в связи с лингвострановедческим подходом в обучении иностранным языкам;

- какой характер имеет связь «национальный менталитет – лингвострановедческий аспект»;
- каким образом лингвострановедческую информацию можно применить в методике обучения иностранным языкам в связи с менталитетом.

Отвечая на поставленные вопросы, мы считаем необходимым сказать следующее:

а) поскольку лингвострановедческие сведения выступают в качестве первичных (для восприятия изучающих язык) объектов, то сопоставление необходимо проводить именно на уровне восприятия;

б) лингвострановедческое наполнение связано, прежде всего, с номинативной функцией языка, что для изучающих имеет значение когнитивного характера (сектор восприятия – рис.4);

в) поскольку «именно национально-специфические элементы национально-культурного аспекта текста, выделяемые относительно другого языка и другой культуры, играют особую роль в межъязыковой и межкультурной коммуникации» (Райхштейн А.Д. 1986: 10), то в методике предпочтительнее акцентировать внимание изучающих другой язык на *расхожденьях* или *несуществующих элементах* в родном (что отражается, в том числе, в паремическом наборе). Это может быть связано с реалиями, в которых «наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой» (Томахин Г.Д. 1981: 64). Последнее органично вписывается в современные общепринятые подходы к обучению иностранным языкам.

§3. Взаимоотношения менталитета и языка: фонетический, грамматический и лексико-семантический аспекты.

Если отношения языка и культуры, языка и мышления уже довольно долго находятся под пристальным вниманием учёных, то взаимообусловленность менталитета и языка ещё не достаточно представлена в различных научных

разработках. Свидетельством этому является вывод о том, что «специфика репрезентации этноментального мира человека в процессе речепорождения не получили всестороннего освещения ни в отечественной ни в зарубежной лингвистике» (Фесенко Т.А. 1997: 3). Данное положение дел, вероятно, есть следствие недостаточной изученности термина «менталитет», о чём уже говорилось выше. Тем не менее, ряд авторов (Болдырев Н.Н., Гак В.Г., Гачев Г.Д., Листрова-Правда Ю.Т., Мильруд Р.П., Писанова Т.В., Почепцов О.Г., Секерина И.А., Телия В.Н. и др.) применяют интересующие нас термины, в частности «менталитет» и «язык», уже в непосредственной связи. Необходимо, однако, сказать о том, что если некоторые лингвисты (Гак В.Г., Болдырев Н.Н.) связывают ментальность, ментальные действия, ментальные процессы с лексикой, непосредственно отражающей мыслительные процессы, то другие имеют в виду *внешние* проявления ментальных процессов в языке вообще: в фонетике, грамматике, лексике, семантике. Попробуем проиллюстрировать наши выводы примерами. Так Н.Н.Болдырев пишет: «Ментальные и физические действия в языке равно представляются как действия: Иван построил велосипед; Иван изобрёл велосипед» (1995: 8). Таким образом, автор имеет в виду в данном случае глаголы «построил» и «изобрёл», где «построил» представляет физическое действие, а «изобрёл» ментальное. С точки зрения языка (грамматики), и ментальное и физическое в этих примерах есть суть действия. Далее Н.Н.Болдырев говорит также о том, что ментальная область в лингвистическом аспекте представляет собой «уровень концептуальных сущностей» и что этот уровень «включает общую для всех носителей языка базу знаний, которые служат основой для языкового функционирования» (там же:9).

В.Г.Гак вводит понятие ментального поля и имеет в виду в этой связи все слова и словосочетания, соотносящиеся с понятием «мыслить». «Поскольку мысль является преддверием действия, ментальные слова приобретают значение определённого действия» (1998: 668). В.Г.Гак расширяет понятие,

распространяя мысль об объекте на их связь с положительными и отрицательными эмоциями. В частности, «этот компонент лежит в основе оппозиции многих слов ментального поля, их значений: подозревать, думать на кого-либо (видеть плохое в объекте); уверенность, надежда (предполагается нечто хорошее) – отчаяние (будущее несомненно плохое); вспоминать (нейтральное) – сожалеть (выражается хорошее отношение к утраченному прошлому)» (там же: 667). Таким образом, мы можем сделать предварительный вывод о том, что менталитет и язык могут рассматриваться в «более» лингвистическом плане, когда ментальность связывается непосредственно с понятием не физического свойства: думать, мыслить, предполагать, выражать надежду и так далее, и плане концептуально расширенном, затрагивающ~~ем~~ психологию и философию. Мы думаем, что представленный в первом параграфе ментальный алгоритм даёт возможность рассматривать различные стороны взаимодействия менталитета, языка и действий в единой концепции. В пользу такого подхода говорит и то, что многие авторы уже, в принципе, затрагивают менталитет и язык, описывая взаимоотношения языка и сознания, языка и культуры, восприятия и языка, языка и деятельности, языка и оценки и т.д. Другое дело, что они не употребляют в этих случаях само слово «менталитет» и его производных. Мы считаем необходимым восполнить этот пробел и проанализировать взаимоотношения менталитета и языка в свете фонетики, грамматики и семантики.

Со стороны фонетики, русский и французский языки представлены набором фонем, различающимся по своим физическим параметрам. Если же иметь в виду, скажем, процессы ассимиляции, то в этом случае даже схожие более или менее фонемы будут являть ещё большую разницу для восприятия. Это подтверждается тем, что даже заимствованные слова звучат по-разному в этих языках, не говоря уже о процессах словообразования и ассоциирования: бистро, кашне, шедевр, омлет, космос и пр. Поэтому мы считаем возможным сказать, что русский и французский менталитеты различны в плане восприятия

звуков языка. Восприятие речи – это процесс, «при котором акустические сигналы переводятся в ментальные представления воспринимаемых фонем» (Секерина И.А. 1997: 231). С нашей же точки зрения, восприятие речи есть *одномоментный* психоречевой акт, а перевод его в ментальные представления – процесс осознания, т.е., согласно ментальному алгоритму, область между восприятием и оценкой. Границы, в данном случае, конечно же условны и размыты.

Существует ещё одна проблема фонетического свойства – интонация. Р.П.Мильруд, описывая взаимоотношения русских и английских студентов, говорит по этому поводу: «Анализ суждений английских студентов показывает, что русская интонация нередко воспринимается англичанами как слишком категоричная, недружелюбная или даже враждебная из-за обилия нисходящих тонов в русской мелодике. Обилие высоких и резко нисходящих интонаций у россиян может произвести впечатление происходящей ссоры, хотя в действительности её нет» (1996: 88). Фонетические различия в приведённой ситуации приводят, в определённой степени, к разногласиям этического порядка, хотя со стороны менталитета это лишь разность *восприятия* мелодики речи. Принимая во внимание мелодику французской речи и некоторую резкость русской, можно предположить, что и в этом случае наблюдается характерное несовпадение. Продолжая тему, мы можем далее предположить, что в плане фонетического восприятия более похож на русский, язык немецкий, для которого также характерны резкие, отрывистые тона. Впрочем, интонация, которая в подобном случае становится точкой непонимания, является, возможно, следствием обильного применения императивных грамматических форм. Попробуем привести несколько примеров, иллюстрирующих языковое сознание и шире – менталитеты разных социумов. Французы не приемлют, как правило, формы императива в общественных отношениях, настороженно относятся к всякого рода назиданиям, советам, наставлениям (тому, что мы часто называем словосочетанием «читать мораль»), выраженным в

вышеназванной грамматической форме. У нас же это в порядке вещей: «Не влезай! Убьёт!»; «Не прислоняться!»; «Не курить! Не сорить!» и так далее. Сравним: «Attention! Danger de mort!»; «Défense de fumer!»; «Défense de s'adosser!». Французский менталитет прибегает в этих случаях и им подобных к конверсионным преобразованиям и к замене одной части речи другой (транспозиции). Французы прибегают в данном случае к более мягким, личностным средствам выражения, либо к выражениям с модальными глаголами «vouloir, pouvoir». Например, «Voulez-vous me passer le pain, s'il vous plaît?»; «Claire, veux-tu réciter notre fable?». Подобные вопросы в смысле побуждения воспринимаются, как правило, нашими учениками неадекватно и буквально, если они не знают узальной формы для подобных случаев. Но было бы ошибочным думать, что императив там отвергается вовсе в речи. Для него существуют определённые ситуации, принятые обществом (конвенциональные). Например, надписи на дверях: «Poussez! – От себя (толкайте)!»; «Tirez! – К себе (тяните)!»; На стук в дверь – «Oui, entrez, s'il vous plaît!» и так далее. Таким образом, сплошь и рядом можно наблюдать ситуативные различия в употреблении и способах выражения, казалось бы, простых вербальных действий. Эти различия а priori обусловлены различием языкового выражения менталитета представителей разных культур. Но не только языкового. Уровень демократичности в обществе, а также в семейных отношениях наверняка оказывает соответствующее влияние на направление развития языковых средств выражения. Учитывая то, что демократические отношения во французском, да и вообще в западноевропейском обществе имеют более глубокие социально-исторические корни, можно предположить, что многие трудности, как в обучении, так и в изучении французского, читай западноевропейских языков, имеют именно социальные причины, проявляющиеся в разности менталитетов.

Ещё один пример: работа над простым будущим временем «Futur Simple». Традиционно предлагаются правила образования (формальная сторона),

семантическое значение, сфера употребления, то есть реализуется предписываемый принцип сознательности. Затем выполняются несколько упражнений, в лучшем случае предлагаются какие-нибудь иные формы обучения творческого характера на что, как правило, не хватает времени. Но французское «Futur Simple» имеет очень важное, идущее от менталитета (и, вероятно, влияющее на менталитет), от истории, этически-культурное значение. Существуют известные многим десять библейских заповедей, которые формой выражения имеют именно вышеназванное будущее время, приобретающее в данном случае оттенок высокой тональности, предвосхищение с оттенком запретительности, с семантикой совета: «Tu ne tueras pas!»; «Tu ne voleras pas!»; «Tu ne te crées point d'idole!» и так далее (см. Библия, Ветхий завет, Исход, гл.20). Применение в таких случаях личного местоимения и будущего времени коренным образом меняет суть дела. Назидательность «ты должен быть хорошим» превращается в уверенность «ты такой уже есть и будешь таким впредь». В русском языке эти же заповеди, как известно, выражены императивом в отрицательной форме: «Не убий!», «Не укради!», «Не сотвори себе кумира!» и другие. Подобные примеры наводят на мысль о том, что русский язык имеет некоторые семантико-психологические «просчёты» в выборе форм выражения, которые затрудняют взаимопонимание между жителями Западной Европы и России, что, в свою очередь, приводит к возникновению трудностей при изучении языков. Причины этих трудностей лежат во многом в сфере ментальных различий. В данной связи вновь напрашивается предположение: русский язык – язык народа, выражающего в огромной массе патерналистские, авторитарные способы установления социальных отношений, французский – демократических. Проблема приобретает историко-философское значение, а это означает, в свою очередь, что грамматическая (формальная) сторона есть лишь одна часть ряда проблем, причём, похоже, не самая сложная. Однако, продолжим анализ соответствия грамматических форм на других примерах, где попытаемся проследить попутно

их связь с проблемами семантики, так же имеющими непосредственное либо опосредованное отношение к менталитету. Очень интересны в связи с этим выводы В.Г.Гака на примере анализа сравнения басней Крылова и Лафонтена «Стрекоза и муравей». Автор приводит рассуждение Л.С.Выготского – «русские педагоги отмечали, что, несмотря на простоту и прозрачность мысли, заложенной в басне, при разборе стихотворения сочувствие школьников часто бывает на стороне «непутёвой» стрекозы, а не хозяйственного предусмотрительного муравья» (Гак В.Г. 1998: 760). В.Г.Гак предполагает, что здесь сыграл свою роль и *грамматический* род имён персонажей. Действительно, во французском языке стрекоза и муравей однополые, женского рода, тогда как в русском – стрекоза по отношению к муравью – «женщина». «Заметим мимоходом, что это не единственный случай, когда изменение грамматического рода в басне влечёт за собой изменение в восприятии её содержания» (там же: 761). Примеры – «Le Corbeau et le Renard» (Maître Corbeau et Maître Renard). В высшей степени наглядны и размышления учёного о конкретных «переговорах» сторон (стрекозы и муравья), которые демонстрируют не только морально-этическую сторону проблемы, но и национальный менталитет героев басни. При этом анализируются расхождения между двумя вариантами басни, русским и французским.

«Цикада просит муравьяху дать ей зерна в долг, до нового урожая (до августа), обещая вернуть ей и основной долг, и процент. Просьба крыловской стрекозы совершенно иная: она не ведёт речи ни о займе, ни о процентах, она говорит только о гуманитарной помощи. Она просит муравья «прокормить и обогреть её», то есть взять к себе в дом до весны, ведь они – кумовья, близкие люди» (там же: 762). В.Г.Гак считает, что в этом «отражается большее чувство взаимопомощи у русских персонажей, а также, может быть, и менее развитый уровень товарно-денежных отношений в российской среде того времени: речь идёт не о займе, а о безвозмездной помощи. По-разному выглядят сами просительницы. Цикада летом занималась в известной мере полезным трудом:

она пела, развлекая прохожих, но не подумала о своём будущем: ей свойственна непредусмотрительность. Стрекоза же отличается полной беззаботностью: всё лето она пела и резвилась, ни о чём не думая... Она могла лишь рассчитывать на участие и взаимопомощь, свойственные русской общине того времени. Если попытаться продолжить историю, то скорее всего цикада ничего не получит от муравьи. Русский вариант басни производит иное впечатление: пожалуй, муравей всё же сжалится над стрекозой» (там же: 762-763). Таким образом, в приведённых размышлениях прослеживается связь грамматики, семантики и национально-культурной специфики отношений различных социумов.

Крайне оригинальны в данном плане взгляды Г.Д.Гачева, который представляет национальные языки как «могучие инструменты, позволяющие проникнуть в субстанцию национального Космо-Психо-Логоса – и со стороны своей фонетики и со стороны грамматической структуры» (1998: 53). По его словам, «в фонеме каждого языка имеем портативный космос в миниатюре: именно – переносимый (porter = «носить», по-французски), так что можно и не ездить в чужую страну, чтобы постичь её менталитет, а вслушиваться в язык» (там же: 54). Автор говорит также о возможности *просчитывать* иерархию ценностей в национальном Космосе с точки зрения национальных предпочтений: верх/низ, даль/ширь, перед/зад, зенит/надир, мужское/женское и т.п. «По ландшафту фонетики можно представить природу данного национального мира, а изучая иностранный язык, себе как бы иную челюсть приходится вставлять» (там же: 55). Если фонетика для Г.Д.Гачева аналогична национальному Космосу, то грамматика языка – средство проникнуть в национальный Логос. В связи с этим, автор говорит о типах связывания слов в предложении, то есть о синтаксических структурах языков: синтетическом и аналитическом. Оригинальность и здесь не покидает автора. «Строгий порядок слов в аналитическом предложении – это их дисциплина в гражданском обществе, с разделением труда между частичными индивидами. Слова же

синтетического языка способны к инверсии – т.е. свободны занимать разные места в последовательности членов предложения, не теряя при этом свой полный смысл, потому что они снабжены всем, в чём нуждаются, внутри себя» (там же: 61). Анализ национальных особенностей, например еды, образа жизни (кочевой, осёдлый), приводит автора к выводу о том, что скорая еда – прямое выражение американской ментальности. Во французской истории и ментальности проявляется особо интимное отношение к такому субстанциональному элементу как кровь. «Ни в одной стране национальный гимн не столько кровожаден, как Марсельеза» (там же: 134). Таким образом, Г.Д.Гачев начинает анализировать семантическую сторону языка. Такие выражения как «Cherchez la femme» и слова Марсельезы дают ему основания утверждать, что французский Космос центрирован на Кровь, Эрос, Женщину. Учитывая, что данные выводы далеко не бесспорны, мы, тем не менее, не можем не согласиться с тем, что фонетический строй, грамматические структуры и семантическая коннотация любого языка находятся в тесных отношениях с национальным менталитетом. Мы говорим об *отношениях*, как о взаимовлиянии потому, что не только менталитет участвует в формировании и развитии языка, но и язык есть одна из причин существования ментальных особенностей. С точки зрения О.Г.Почепцова, с усвоением языка человек усваивает и языковую ментальность. В дальнейшем, то есть после усвоения языка, связь обратная – социокультурные факторы определяют языковую ментальность» (1990: 119). Отсюда следует вывод: другой язык – иной менталитет. Нам представляется уместным считать данный вывод априорным в контексте использования в методике обучения иностранным языкам языковых моделей, отражающих менталитет, исходя, в том числе, и из диссертационного исследования А.В.Климовой «Учёт кросс-культурных особенностей при ведении деловых переговоров (на примерах франко-российского бизнеса)». В этом исследовании автор приходит к выводу, что «более разумно было бы исходить из того, что мы разные, а в ходе

переговоров находить проявления схожести и использовать их» (1998: 9). Следуя такой логике, можно сделать предположение, что с точки зрения фонетики (материальной оболочки языка) и грамматики (формально-логической стороны), изучающие иностранный язык и носители данного языка, различны. Поэтому учебно-методическая задача для изучающих – научиться *воспринимать* форму и логику языка. Находить же «проявления схожести» возможно лишь в оценочном секторе ментального алгоритма, который тесно связан с явлениями психосемантического характера. Действительно, при общении с иностранцами, нарушения фонетических и грамматических правил, сами по себе ещё не ведут к разногласиям. Скорее это рассматривается как не очень хорошее знание их языка и, в большинстве случаев, бывает просто забавным. К разногласиям чаще ведут несовпадения аксиологического (оценочного) толка или, проще говоря, различное внутреннее отношение к одним и тем же вещам и явлениям, часто носящим глобальный характер. А оценку несёт в себе лексико-семантическая система.

О.Г.Почепцов ведёт речь о двух типах языковой ментальности: лексической и грамматической. По его мнению, ментальность лексического типа отражена именно в лексико-семантической системе, а особенности языковой ментальности грамматического типа определяются локальным, темпоральным и другими фокусами представления мира. Эти фокусы представления мира «закреплены в первую очередь в грамматической системе (в системе времён, категории числа, категории рода т.д.)» (1990: 113). В связи с подобным положением дел могут возникать парадоксы взаимного непонимания между носителями одного языка и взаимопонимания между носителями разных языков. Более всего это заметно при контактах людей различных этнических общностей. «Независимость особенностей языковой ментальности от языка может приводить к тому, что различия между языковыми ментальностями представителей разных социокультурных групп, которые являются членами одной языковой общности, могут оказаться более значительными, чем различия

между языковыми ментальностями представителей одной социокультурной группы, принадлежащих к разным языковым общностям» (там же: 120). Это можно наблюдать в диалоге людей, плохо знающих язык друг друга, но имеющих аналогичные взгляды на какую-либо проблему (например, в науке). Подобные разногласия ментального, а не языкового характера также можно легко наблюдать в парламентах любой демократической страны, где концентрированно представлены интересы различных социальных групп. Впрочем, следует заметить, что используемые парламентариями разных групп языки, хотя и являются их родными, тем не менее, при более детальном анализе, различны как с точки зрения правильности построения грамматических конструкций, так и со стороны лексико-семантической системы и фонетики (интонации).

«Мне кажется, что ничто так не разделяет людей, как своеобразие их юмора. То, как и над чем смеётся представитель той или иной национальности, говорит о разделяющих людей барьерах больше, чем вся мировая статистика. По-настоящему человека начинаешь понимать только тогда, когда узнаешь границу, которую не стоит переходить, чтобы не обидеть его. А чтобы разобраться в другом народе, нужно знать не только его священные книги, но и набор бытующих в обиходе ругательств» (Зэлдин Т. 1989: 5). Данная цитата поднимает на поверхность ещё один пласт проблем, которые, к сожалению, пока мало, либо совсем не представлены в наших учебниках, а если и представлены, то в качестве отдельных, единичных примеров, не дающих ответа на многие вопросы. Изучаемый язык перестаёт быть в таком случае представителем культуры народа – его носителя, для изучающих данный язык. В связи с этим, ценность в обучении приобретает духовная сокровищница народов: пословицы, поговорки, анекдоты, крылатые слова, загадки, сравнения и так далее, в качестве компактных, ярких, образных, узуальных форм и способов выражения мысли и проявления языковой культуры и ментальности, идущей из глубины веков. Принимая во внимание важность для нас данного

факта, мы считаем необходимым вновь вернуться к теме уже затронутой нами в первом и втором параграфах диссертации. Речь идёт о пословицах и поговорках, но в связи с языковыми проблемами, хотя очевидно, что, например, культурологические и языковые проблемы практически невозможно разделить. Многие пословицы и поговорки, происхождение которых базируется на наблюдении за поведением животных, природными явлениями, людьми и, особенно, за их нравами, дают совет, урок, облакаемый в форму национальной культуры (термин, предложенный Michel Vénatou). Они показывают человеку, в чём заключается его предназначение, его возможности, его духовные потенции. Изучая иностранный язык, мы пользуемся не только инструментом постижения чужой культуры, но у нас появляется уникальная возможность использования информации о ней для оптимизации обучения. Попробуем привести ещё раз некоторые примеры: «L'âne peut aller à la Mecque, mais il n'en arrivera pas pèlerin». Дословно: «Осёл может пойти в Мекку, но не вернётся оттуда паломником». Возможен также следующий эквивалент: «Сколько ни говори «халва», во рту слаще не станет». Понятно, что второй вариант соответствует узуальной форме русского языка (которая, впрочем, может быть локально иной), первый – французского. Если речь идёт, например, об обучении переводу, то нам будут необходимы эквиваленты, соответствующие узусу *каждого* языка, часто совершенно разные по форме; если о владении разговорным языком – узуальный набор оборотов речи, обеспечивающий различные лингвокультуральные подходы к данной пословице.

Существует ряд пословиц и поговорок, соответствующих в русском и французском социумах по содержанию, а иногда и по форме:

«La nuit tous les chats sont gris. – Ночью все кошки серы».

«Chien qui aboie ne mord pas. – Собака, которая лает – не кусает».

«La faim chasse le loup du bois. – Голод выгоняет волка из леса».

Нам представляется, что обучение иностранному языку полезнее строить, базируясь, преимущественно, на узуальных различиях, ибо обратное приучало бы нас невольно к поиску просто «переводных» форм. Строго говоря, в вышеприведённых пословицах и поговорках речь идёт вовсе не о «кошках, собаках и волках», а о семантически обобщённых ментальных явлениях. Другими словами, каждую из этих пословиц можно применить в речи, находясь в различных ситуациях.

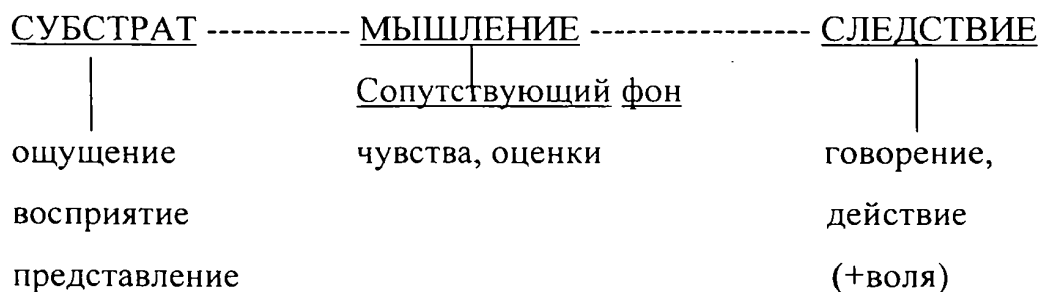
Существует принцип страноведческой социализации в обучении иноязычной речи. «Согласно концепции социализации, сознание человека и его речевые способности формируются через присвоение им культуры общества. Применительно к обучению иностранным языкам, социализация означает приобщение к типичным проявлениям повседневного образа жизни носителей языка, накладывающим свой отпечаток на язык повседневного общения» (Мишин И.Ф. 1991: 59).

Приходится с определённой долей сожаления признать, что невозможно в силу ряда причин полностью следовать вышеупомянутой концепции. Слабость материально-технической базы школ, невозможность частого контактирования с носителями языка иногда становятся преградой на пути усвоения тех или иных иноязычных культурем. Кроме того, обстоятельство, что «большая часть разговорной лексики, особенно с сильным эмоциональным зарядом, в том числе и многие новые слова, в частности, слова молодёжной лексики, диффузна, не имеет семантической определённости» (Гринёва Е.Ф., Громова Т.Н. 1988: 8) также имеет отрицательное значение. Приведём ещё несколько примеров, показывающих семантическую неоднозначность оценки различными социумами внешне одинаковых слов и понятий. Так слова: берёза, сыр, шампанское, пиво, спорт имеют практически точный эквивалент во французском, английском, немецком и многих других языках. Но слово «берёза» для русского человека является символом Родины, воспетым в песнях и стихах, тогда как французское «bouleau» и немецкое «Birke» не имеют

подобной социально-эмоциональной коннотации. С другой стороны, слова «fromage» (сыр) и «champagne» (шампанское) имеют определённо большее значение для души француза, чем для русского, немца или англичанина. «Wagner continua à commander du champagne. L'interruption des livraisons par suite de la guerre de 1870 lui fut plus douloureuse que la guerre elle-même » (Tour de France 1992: 40-41). При этом совершенно не обязательно, что любой француз любит эти продукты; гораздо более важна гордость за то, что это «произведения» именно французской культуры. С какой культурой мы свяжем слово «Bier» (пиво), несмотря на то, что оно существует во всех европейских языках? Это национальная гордость немцев, как бы мы не оспаривали наличие различных сортов этого напитка в других странах. Интересно, что сами немцы при упоминании о пиве показывают пальцем на Баварию.

Поистине интернациональным является в настоящее время слово «sport» как в смысле фонетики, так и морфологии (для многих языков), но, по известным причинам, более других оно «известно» англичанам.

Таким образом, подтверждается связь лексико-семантического значения различных единиц и моделей языка с сектором «оценка» ментального алгоритма. Кстати говоря, мыслительный процесс с точки зрения наличия причины (субстрата) и следствия, а также сопутствующих обстоятельств, представлен В.Г.Гаком следующим образом:



(Гак В.Г. 1998: 668).

Данная схема, в определённой степени, схожа с ментальным алгоритмом (рис.5). Она подтверждает, что оценка есть «более» процесс чем восприятие, что нельзя оценить то, что ещё не воспринято.

Некоторые исследователи особо выделяют фразеологические обороты, которые в отличие от слов «не только называют, но и определённым образом оценивают обозначаемые ими явления окружающего мира. В них, в образной форме выражается мнение народа, его взгляд на жизнь» (Зуева Т.А. 1987: 108). При этом автор связывает смысловое значение фразеологизмов с грамматическим. В связи с этим, они при группировке подразделяются на глагольные – считать ворон, стоять на своём, натирать мозоли, умываться потом; наречные – через пень колоду, в поте лица, с прохладцей, не разгибая спины и др. То же самое мы можем наблюдать во французском языке:

Voler de ses propres ailes; mettre des bâtons dans les roues; faire d'une mouche un éléphant etc.

Raide comme un piquet; disparu comme par enchantement; comme un coup de foudre dans un ciel serein etc.

Имея в виду также фразеологизмы, Н.Д.Арутюнова (1976) говорит о *стабильности* как о залого его правильной идентификации. Из этого утверждения можно сделать вывод – применение фразеологизмов, как и иных устойчивых сочетаний, должно сохранять его структуру и лексическое наполнение. Иная проблема – знание ситуации, в которой данный фразеологизм можно применить и не оказаться при этом не понятым. Поэтому, в методических целях содержания темы, необходимо в учебных ситуациях находить моменты урока и соответствующие им фразеологизмы. К ним, кроме пословиц и поговорок, можно отнести различные меткие присловья, потешные прибаутки, замысловатые загадки и остроумные крылатые слова, которые часто являются собственно фразеологизмами. Мы предполагаем, что в условиях обучения иностранному языку одна и та же ситуация может быть оценена по-разному разными учениками, что является, в принципе, совершенно

нормальным явлением. Это означает необходимость поиска в методических целях «малых жанров фольклора» с различным оценочным уклоном, чтобы сохранить «реальность» ситуации по возможности для каждого ученика. В таком случае ценным представляется мнение Т.В.Писановой о проявлении в языке в виде рационалистических оценок – утилитарных, нормативных и телеологических – отношения к действительности, в основе которого лежит практическая целеполагающая деятельность людей (1997: 7). Таким образом, оценка не только может быть плохой или хорошей, но и являться причиной определённого поведения, направленного на достижение (в соответствии с вышеприведённой градацией) целей, например выгоды (утилитарная), установление контакта (нормативная) и духовного совершенства (телеологическая). Это соответствует постулату, согласно которому «язык, являясь на определённом историческом этапе развития человека порождением его мысли, начинает, в свою очередь, влиять на состояние культуры общества, формировать его духовность» (там же: 11). Если абстрагироваться от глобальных процессов исторического развития человека, этот же постулат можно сформулировать следующим образом: изучаемый язык, являясь на первом этапе целью, в дальнейшем, по мере усвоения, начинает формировать культуру поведения, соответствующую усвоенным на этом языке оценкам. Можно утверждать также, что первый этап обучения языку связан в основном с формированием умений и навыков. В дальнейшем они «позволяют освободить внимание человека от необходимости контролировать промежуточные операции и перенести это внимание на контроль более сложных и ответственных действий, а также на результат всей деятельности в целом» (Мильруд Р.П. 1999: 26). Т.В.Писанова, говоря об определяющей роли ментальных структур в формировании языковых единиц, затрагивает, следовательно, первую часть ею же приведённого постулата. Тогда, согласно его второй части, обучение определённым языковым единицам в оценочном аспекте будет способствовать формированию ментальных структур

(менталитета) соответствующего оценкам типа. Таким образом, если обучающая задача методики состоит в усвоении языковых единиц, то усвоение «положительных» языковых единиц (в результате альтернативного выбора), представляет собой воспитательную сторону обучения.

Оценка определяет принятие решений и выбор жизненных путей (Арутюнова Н.Д. 1999: 180). Согласно ментальному алгоритму, оценка, в этом случае будет являться причиной того или иного вида деятельности, причём неважно, будет ли эта деятельность физической или речевой. Но готовая оценка *всегда* есть в языке. С точки зрения Н.Д.Арутюновой, оценка задаёт определённые параметры языка. Такие слова, с нашей точки зрения, подтверждают определяющую значимость оценки, но в этой связи имеем ещё и другую проблему, играющую большую роль в преподавании иностранного языка. Она вытекает из второй части цитаты автора, где говорится: «Оценочные предикаты информативно недостаточны» (там же: 215), что выявляет семантический ракурс оценки. И если для родного языка семантическое значение понятно нормальному человеку, то в связи с иностранным это часто вызывает сомнения. Н.Д.Арутюнова также считает, что оценочное значение противостоит дескриптивной семантике, фиксирующей воспринимаемые человеком черты объективного мира. Оно отлично и от тех предикатов, которые обозначают свойства невидимых миров – психического и физического. Аксиологические концепты (ценности) в одно и то же время зависят от внешнего мира и независимы от него (там же: 180). По мнению автора, в этом состоит парадокс оценки. Нам представляется, что такое противостояние имеет и большой положительный смысл. Если бы дескриптивная семантика и оценочное значение совпадали, то очень трудно было бы осуществлять, например, международные контакты и шире – диалог культур. Оценка зависела бы, допустим, от ландшафта. Другими словами, ментальные процессы практически *всегда* были бы различны. Но поскольку существуют так

называемые универсальные ценности, то и менталитеты различных этносов могут совпадать на этой основе.

Особенности национального менталитета, утверждает Ю.Т.Листрова-Правда, отражаются также в речевом этикете. Кроме того, «в национальном менталитете можно выявить, с одной стороны, глубинные черты, прошедшие через разные социально-экономические формации и, с другой – особенности, обусловленные определённой эпохой в развитии данного общества» (1996: 108). Мы предполагаем, что при подобном подходе «глубинные черты» проявляются более в наличии и количестве языковых единиц отражающих отношение к универсальным ценностям, в частности в фольклоре. Особенности каждой конкретной эпохи выявляются скорее различного рода неологизмами и молодёжной лексикой. Многие из последнего часто затем уходит из активного употребления.

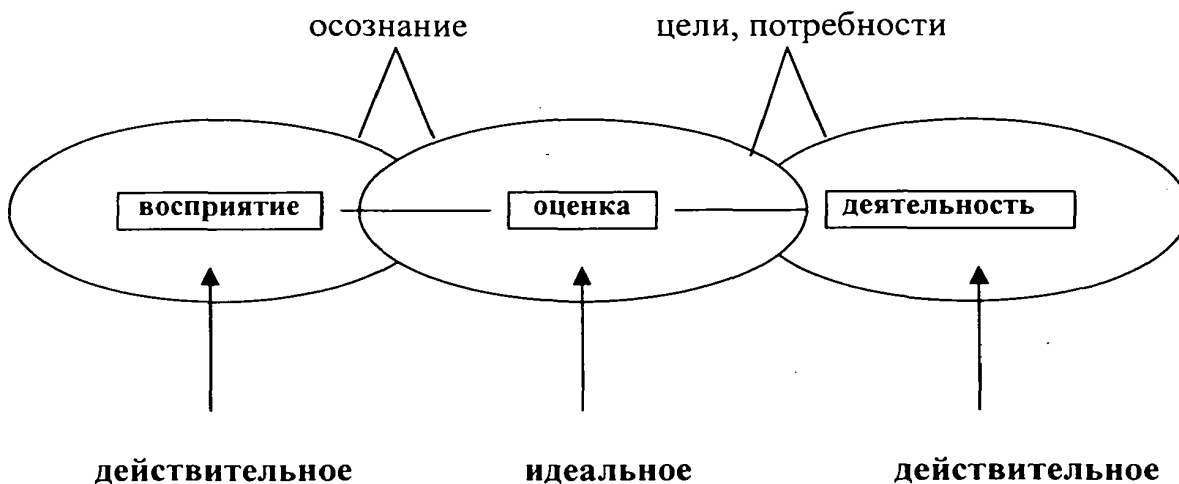
Но вернёмся к фразеологизмам как универсальным языковым единицам, проявляющим, с точки зрения В.Н.Телия (1996), национальное самосознание лингвокультурной общности. Автор уделяет особое внимание культурно-национальной коннотации фразеологических оборотов и её роли в воспроизведении обыденного менталитета. Отталкиваясь от гипотезы Сепира-Уорфа о том, что язык навязывает его носителям культурно-национальное миропонимание, В.Н.Телия приходит к следующему выводу: «Культурно-национальная коннотация фразеологизмов усваивается вместе с овладением языком, навязывает через мировидение, отражённое в характерных для данного народа образах фразеологизмов, обыденное для лингвокультурной общности, культурно-национальное самосознание и способствует его межпоколенной трансляции вместе с использованием языка» (1996: 271). К источникам культурно значимой интерпретации фразеологизмов В.Н.Телия относит выраженные в языковой форме «вещные» или эталонизированные, либо обретшие символическое значение реалии, прескрипции (поговорки, пословицы, поговорки, различного рода языковые стереотипы, эталоны, символы,

прецедентные тексты – крылатые выражения, сентенции и т.п.) и установки культуры, зафиксированные в фольклоре или других типах дискурсов, особенно религиозных (там же: 239). В.Н.Телия выделяет 8 типов источников культурной интерпретации фразеологизмов, представляющих для нас большое значение в качестве «передатчиков» иного менталитета:

- 1) ритуальные формы культуры: сватовство, поминки, поверья, мифы, заклинания и т.п.;
- 2) паремиологический фонд;
- 3) система образов – эталонов, запечатлённых в сравнениях типа: глуп, как баран; стройная, как берёза и т.п.;
- 4) слова-символы или слова и словосочетания, получающие символическое прочтение: сердце кровью обливается (чувства); держать в руках (власть); нести свой крест (судьба) и др.;
- 5) фразеологизмы, вышедшие из религиозных дискурсов;
- 6) интеллектуальное достояние нации и человечества в целом: философия, история, литература и т.п. Данный источник представлен в сборниках, выполненных в жанре «крылатые слова и выражения», «в мире мудрых мыслей» и т.д.;
- 7) реалии, которые служат предметом описания в страноведчески ориентированных словарях: гол как сокол, передавать эстафету, битва за урожай и др.;
- 8) внутриязыковые ресурсы культурной интерпретации: море житейское (библ.), корабль перестройки, штурманы перестройки и т.д. (там же: 240-246).

По мнению В.Н.Телия, фразеологизмы, будучи культурно-национальными «конденсатами» не только обозначают мир «Действительное», то есть имеют номинативное значение, но и транслируют из поколения в поколение традиции и стиль мировидения, выражая тем самым и характерологические особенности менталитета, принадлежащего миру «Идеальное» (там же: 251). Если эти

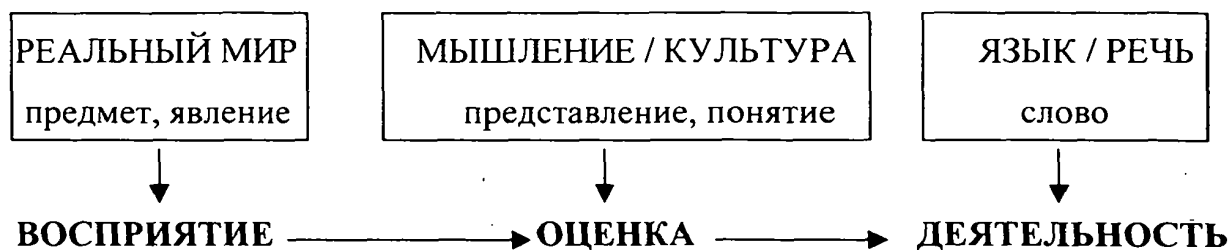
размышления вновь соотносить с нашим ментальным алгоритмом, то мир «Действительное» находится по обе стороны от мира «Идеальное»:



Таким образом, указанные явления изоморфны. Переводя данные процессы в методический план, необходимо сказать, что «Действительное» можно воспринять и отразить (речевая деятельность), это соответствует первому этапу обучения иностранному языку. Второй этап – моделирование отношения к действительному средствами другого языка, то есть использование языковых единиц различного рода в плане «Идеальное» в различных ситуациях. Последнее представляется в виде применения особых, *ментально значимых* языковых моделей в процессе обучения.

§4. Национальные проявления менталитета в узусе языка (французский язык в сопоставлении с русским).

Итак менталитет – это и восприятие реальности, и бессознательная внутренняя реакция на неё, и осмысление, оценка и внешняя реакция, выражающаяся в деятельности, в том числе речевой. Игнорирование любой из составляющих ментальный алгоритм ведёт к *обязательному* игнорированию целостности менталитета. Это может подтверждаться сопоставлением схем С.Г.Тер-Минасовой (2000: 40) и схемой – рисунок 2.



Кроме того, если вспомнить ещё раз схему мыслительного процесса В.Г.Гака, то общее сравнение даёт основание представить определение менталитета, сопряжённое с речевой деятельностью. Менталитет – это мыслительный процесс, обусловленный каждой конкретной культурой и репрезентируемый определённым речевым действием. При этом коллективное и индивидуальное сознание можно соотнести как национальный и индивидуальный менталитет. Национальный менталитет представлен национальным языком (французским, русским, немецким и другими), индивидуальный – речью каждого конкретного представителя культуры, что отражено в понятии «языковая личность» и показано нами в виде «прямой» или «ломаной» (рис.6) в первом параграфе. В соответствии с темой нашего исследования мы ведём речь прежде всего о *национальных* проявлениях, поэтому нас, в первую очередь, интересует вопрос «кто есть французы с точки зрения иных наций» или «что такое Франция». Вот культурные ассоциации студентов факультета иностранных языков МГУ им. М.В.Ломоносова в отношении французов и Франции, представленные в книге «Язык и межкультурная коммуникация» (2000):

| | | |
|------------|-------------------|-------------------|
| мода | обходительность | кухня |
| вино | аристократия | шампанское |
| духи | свобода | шанель №5 |
| революция | равенство | увидеть и умереть |
| любовь | братство на крови | |
| любезность | искусство | |

(Тер-Минасова С.Г. 2000: 45-46).

Данные ассоциации отражают, по-видимому, не столько менталитет французов, сколько менталитет тех, кто их воспроизводит. Но следует, вероятно, ожидать, что при возможной коммуникации русских и французов, точками соприкосновения или предметами коммуникации станут именно эти вопросы. Поэтому нам кажется важным затронуть тему национальной концептосферы, тем более, что «возможности культурной и межкультурной *коммуникации* связаны с характером культур, образующих национальный культурный мир или, иначе говоря, национальную концептосферу» (Кирнозе З.И. 2001: 80). По мнению автора, её ядро есть те черты, которые присущи всем народам и которые представлены ограниченным набором концептов. Это означает то, что хотя каждый язык имеет огромный набор концептов, при этом постоянно меняющийся и обновляющийся, «качество» коммуникации будет зависеть от отношения коммуникантов к концептам, представляющим наиважнейшие для того или иного народа понятия. С точки зрения З.И.Кирнозе это земля, родина, мир, религия, труд, семья, материнство, отцовство, рождение, жизнь, смерть... Каждый из них, выраженный словом, т.е. репрезентируемый языком, представляет вербальный облик концепта (там же: 80).

Вербальный облик концепта, с точки зрения ментального алгоритма, предъявлен для восприятия и внешне проявляется в деятельности. Но, безусловно, наиболее важную роль в случае коммуникации играет фактор оценки концепта. «Русская «воля» не эквивалент французской «свободе», русский «интеллигент» не одно и то же, что западноевропейский «интеллектуал» (там же: 81).

Само по себе семантическое отличие концептов не нарушает коммуникации в том смысле, что оно порождает позитивные или негативные последствия. Наоборот, нечто иное, новое, представляющее иную культуру, вызывает скорее любопытство, так необходимое в педагогике. Проблему представляет последующее наложение нового на уже имеющуюся оценку, сформированную родной культурой. Но, с нашей точки зрения, оценку *можно*

формировать при обучении иностранному языку посредством применения в обучении оценочных формул имеющих в любом языке, о чём уже говорилось выше. И, тем не менее, «проблема проблем» состоит в следующем: например, французское идиоматическое выражение «rendre la monnaie de sa pièce» легко перевести как «отплатить той же монетой», то есть эквивалентным, существующим и в русском языке выражением. Но данная идиома сама по себе ещё не выражает менталитет народов, в противном случае он должен бы быть идентичным. Менталитет репрезентируется скорее в дальнейшем, часто подсознательном выборе формул «око за око, зуб за зуб» или «ударят по правой щеке, подставь левую». Деятельность в таком случае будет зависеть от отношения к глубинным основам культуры, в данном примере – религиозным. Мы предполагаем, что вообще любая оценка и выбор **всегда** в основе представляет собой отношение к тем или иным религиозным постулатам. В связи с данным случаем напрашивается вывод – менталитет может быть представлен не только языком, но и *соответствием* речи и действия. Афоризм «язык существует для того, чтобы скрывать свои мысли» приобретает особую окраску и кажется уже не шуточным.

С.Г.Тер-Минасова, анализируя национальные характеры и стереотипы, опирается, в том числе на анекдоты, если можно так сказать «интернациональные» (одной нации о другой), классическую литературу, фольклор и язык. Если, с точки зрения анекдотов, французы легкомысленные гуляки, эпикурейцы, думающие только о женщинах, вине и еде, то, с точки зрения национальной литературы, они представлены драматическими героями Стендаля, Бальзака, Гюго, Мериме, Мопассана, Золя, решающими сложные проблемы (Тер-Минасова С.Г. 2000: 139-142). Интересен пример автора говорящего об англичанах, чопорных и сдержанных в анекдотах, но создавших литературу, полную юмора, Джонатана Свифта, Бернарда Шоу, О.Уайльда, Диккенса, Теккерея и других; анекдотические хулиганы и алкоголики – русские – внесли в сокровищницу мировой литературы произведения Пушкина,

Лермонтова, Толстого, Чехова, Достоевского и других всемирно известных авторов.

Однако фольклор С.Г.Тер-Минасова считает наиболее надёжным источником сведений о национальном характере, поскольку произведения устного народного творчества представляют собой коллективное творчество народа, они «обкатаны» в устных передачах из поколения в поколение, как морская галька, не имеющая первоначальных индивидуальных изгибов, изломов и зазубрин, поэтому они лишены субъективизма индивидуально-авторских произведений (там же: 140). Сопоставляя вышесказанное с ментальным алгоритмом получаем следующую картину – рисунок 8.

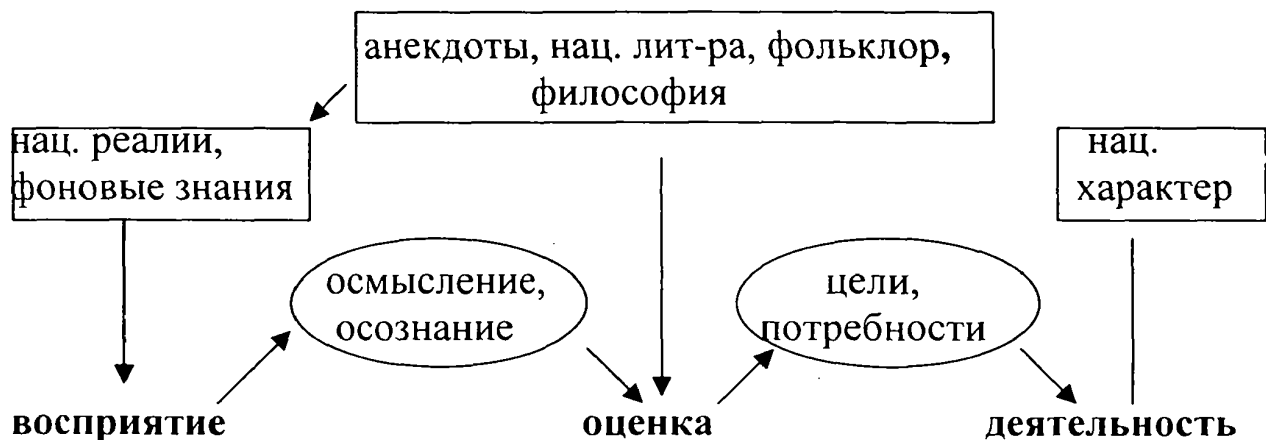


Рисунок 8. Корреляция языковых явлений (анекдоты, нац. лит-ра, фольклор, философские размышления) и менталитета.

С точки зрения данной схемы, национальные реалии есть объект для восприятия изучающими иностранный язык. Если изучение языка происходит вне культурной среды нации, то объектом восприятия являются национальные реалии, в подавляющем большинстве случаев представляемые языком (поскольку также возможно представление фотографий, показ фильмов, т.е. различного рода наглядности, вернее, её суррогата). Поэтому нам кажется абсолютно верной тенденция к применению в учебных пособиях текстового материала национального происхождения, а также стремление к предъявлению фоновых знаний.

Любое восприятие изучающего другой язык есть субъективное восприятие по определению, о чём свидетельствует и С.Г.Тер-Минасова говоря, что путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению неодинаков у разных народов (там же: 47).

Положение усугубляется ещё тем, что иная внеязыковая реальность в нашем случае не представлена. Получается, что автоматически происходит совмещение иного языкового материала с родной внеязыковой реальностью. «Une culture étrangère s'interprète souvent spontanément à travers les systèmes de valeurs opératoires dans la culture maternelle» (Le français dans le monde. 181, Novembre – Décembre, 1983, Hachette / Larousse. p. 3). Вероятно поэтому часто формируется понятие, отличающееся от того, которое имеет место у носителя языка, что затем, в реальной коммуникации приводит к взаимному непониманию. Подобное несоответствие проявляется, например, в попытке эквивалентного перевода поговорки «Battre le chien devant le lion» как «Кошку бьют, невестке весть дают» (Французско-русский словарь пословиц и поговорок 2001: 8), где перевод основан на содержании слова «бить». Но семантика французской поговорки отражает скорее *заискивание* перед более сильным, чем стремление его запугать по методу «бей своих чтоб чужие боялись». Русская же поговорка в первом случае есть скорее скрытый намёк на недовольство, что семантически не совпадает. Данный случай как раз и свидетельствует о *собственном* восприятии *иного*. В таких ситуациях, на наш взгляд, даже не обязателен социокультурный комментарий (С.Г.Тер-Минасова), поскольку в отличие от воспринимаемых иных реалий (которые не совпадают *никогда* с родными), оценочный их аспект (семантика) может совпадать практически полностью. Парадоксально, однако, то, что *комплиментарный* характер (термин Л.Н.Гумилёва, С.Г.Тер-Минасовой) коммуникация может иметь в двух случаях: когда отношение собеседников к самой сути, «бить слабого, заискивая перед сильным», положительное, либо наоборот – отрицательное. То есть, в этом случае, правило отличается от *физического*, где

сходятся только противоположные полюса. Но для этого, повторим, необходимо понимание семантики сказанного, а это может лежать за гранью простого комментария.

В связи с вышеизложенным следует вывод: неправильная трактовка реалий, их несовпадение или ошибочное понимание (в том числе перевод), есть *первый* уровень нарушения коммуникации (семантический), на наш взгляд, сравнительно легко преодолеваемый; несовпадение же внутреннего (бессознательного) отношения к реалиям (положительного или отрицательного) – *второй* уровень. Нам представляется, что второй уровень нарушения коммуникации лежит скорее в сфере религиозной культуры, отношения к ней. Можно ли научиться (или научить) преодолению второго уровня? Этот вопрос относится, надо полагать, к так называемым «проклятым вопросам», ответить на которые однозначно нельзя, так же как и решить все связанные с ними проблемы.

«*Bien volé (mal acquis) ne profite jamais*» безукоризненно соответствует поговорке «Краденое добро впрок не идёт». Это означает, что первый уровень непонимания преодолён. Но представим себе попытку коммуникации добропорядочного гражданина и профессионального вора с помощью подобных эквивалентов. Ответ, на наш взгляд, очевиден. Отсюда следует ещё один вывод: второй уровень нарушения коммуникации имеет **вненациональный** характер.

«*Bonne renommée vaut mieux que ceinture dorée* – Добрая слава лучше богатства». Представим, что собеседники одинаково относятся, с точки зрения второго уровня, к богатству. Но во французской поговорке «идеалом» представлено слово «*renommée*» – «признание», а не «слава». Русский язык (и менталитет) выглядит более максималистским. С нашей точки зрения, подобные ментальные различия вполне преодолимы, в том числе, с помощью социокультурного комментария.

В сборнике максим Ларошфуко мы находим более семидесяти тем, представлявших объект интереса этого автора. Мы попытались проанализировать этот сборник с точки зрения частотности упоминания тех или иных тем в его, различного рода высказываниях. Наибольшим вниманием пользовались следующие рубрики, (мы расположили их в порядке убывания частотности):

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| 1. Amour, amoureux (77 -максим). | 11. Amour-propre (33). |
| 2. Esprit (53). | 12. Louanges, louer (28). |
| 3. Passion (43). | 13. Mal (28). |
| 4. Fortune (43), | 14. Orgueil (28). |
| 5. Vertu (41). | 15. Habile, habileté (27). |
| 6. Défauts (41). | 16. Tromper, trompeur (25). |
| 7. Mérite, mérité (40). | 17. Qualités (24). |
| 8. Ami, amitié (39). | 18. Vanité (24). |
| 9. Intérêt (38). | 19. Constance (24). |
| 10. Femmes (35). | 20. Faible, faiblesse (23). |

Предъявленный анализ не может, конечно, абсолютно определённо свидетельствовать о французском менталитете, но, по нашему мнению, может влиять на дальнейшие выводы. Безусловно, у Ларошфуко есть гораздо большее количество максим, как по приведённым темам, так и в отношении других, например о счастье, торговле, деньгах, признании и др. Но данный сборник составлен нашими современниками (Léon Lejealle, Jean-Pol Carut) с 1949 по 1972гг. Мы предполагаем, что авторы выбрали из множества максим те, которые, по их мнению, более всего интересуют читателя и которые они сами считают наиболее важными. Поскольку авторы - французы, то присущий любому автору субъективизм, в данном случае отражает именно французский менталитет. Если, продолжая сравнение, сопоставить данный тематический ряд с опросом студентов МГУ (С.Г.Тер-Минасова), то общей темой в них будет «любовь». Наличие столь малого количества совпадений может косвенно

свидетельствовать о различии шкалы ценностей и интересов между русскими и французами. Такой же вывод напрашивается при сравнении наиважнейших национальных языковых концептов З.И.Кирнозе и максим того же Ларошфуко, где общим для обоих случаев является концепт «мир». Этот концепт не вошёл в представленные нами максимы по причине недостаточной частоты упоминаний составителями сборника. Однако, нам кажется важным следующее замечание: несмотря на малое количество совпадений, говорящих о *разности* менталитетов, наличие таких совпадений как «любовь» и «мир», говорят о единстве *универсальных* ценностей.

Таким образом, для достижения каких-либо целей посредством коммуникации, необходимо знать наиболее значительные для собеседника темы, т.е. иметь в виду иерархию его ценностей во-первых, и, во-вторых, предпочтительно использовать для их демонстрации языковые модели национального происхождения. Это хорошо подтверждается формулой того же Ларошфуко: «*La galanterie de l'esprit est de dire des choses flatteuses d'une manière agréable* ».

Большое значение в связи с языковыми проявлениями менталитета имеют, на наш взгляд, философско-психологические подходы Т.А.Фесенко, выявляющие связи и отношения вербальных проявлений этноменталитетов при переводе. В частности, по её мнению, «перевод репрезентирует лингвокультурологические объекты по алгоритмам определённой культуры и может быть оптимальным лишь тогда, когда совпадает с психосемиотическими профилями реципиентов» (2001: 23). С позиций адресата (реципиента) «перевод существует как проекция его читательских смыслов, и эффективность новой совокупности «автор – переводчик – читатель» определяется тем фактом, насколько соотносимы между собой интегральные (совмещённые) ментальные пространства у составляющих этой триады и совпадают ли параметры (алгоритмы) их концептуальной интеграции» (там же: 24).

Имея в виду вербальную репрезентацию эмоционального концепта в немецком языке «das Ugehörige», автор представляет следующий текст Генриха Бёлль: «Die Vorstellung, mit ihm geschlafen zu haben, löste die merkwürdige Vorstellung von etwas Ugehörigem aus...». Анализируя данный текст и его перевод «Мысль о том, что она когда-то спала с ним, вдруг вызвала странное ощущение вины...», Т.А.Фесенко делает вывод о несовпадении русского переводного варианта «вина» с немецким концептуальным инвариантом «Das Ugehörige» (неподобающий, непристойный, непочтительный, неуместный). Если в немецкой лингвокогнитивной модели «несоответствующее, неподобающее, поведение» расценивается как «неприличное, бестактное, заслуживающее порицания», то в русской лингвокогнитивной модели оно ассоциируется с «виной», «грехом», которые требуют искупления (там же: 26). Продолжая данную идею, можно предположить, что указанные несовпадения ментальных пространств имеют в своей основе религиозные корни. Мы имеем в виду, в данной связи, прежде всего «ортодоксальность» православия и «мягкость» католичества. В качестве доказательства можно привести примеры устройства дискотек католическими церквями Германии для привлечения к церкви и вере молодёжи (из бесед с западногерманскими гражданами в Кобленце в 1989 году). Подобное немыслимо с точки зрения русской церкви (и менталитета). Таким образом, религиозная составляющая вновь проявляет себя в ракурсе отношений и оценок к одной и той же ситуации.

Проблема «автор – переводчик – читатель» в сравнении с проблемами непосредственной коммуникации, обучение которой входит в наши задачи, осложняется тем, что между коммуникантами «автор – читатель» стоит ещё и посредник «переводчик». С этой точки зрения, непосредственная коммуникация, хотя и осложняемая неполным знанием иностранного языка, предстаёт в более выгодном свете. Это подтверждается и тем, что многие лица, в частности из учёного мира, стараются выучить язык, на котором написаны

некоторые научные труды, что свидетельствует о недостатках переводных экземпляров.

О возможности выявления ментальной модели действительности, отражённой в языке, говорит Н.В.Макшанцева. По её мнению, овладеть иностранным языком – значит овладеть специфическим образом мышления. «Мы можем мыслить о мире только в выражениях данного языка, пользуясь его концептуальной сетью» (Макшанцева Н.В. 2001: 29). Приведём несколько концептов, связанных с концептом «eau» (вода), демонстрирующих, на наш взгляд, разность ассоциативных образов русских и французов.

Выражения «porter de l'eau à la rivière» и «donner des coups d'épée dans l'eau» приблизительно соответствуют русским - «ломиться в открытую дверь» и «носить воду решетом». Эта разница в ассоциациях будет особенно заметна, если каждый из носителей языка попробует изобразить в рисунке каждое из выражений, что и сделано, например, в иллюстрированном словаре идиом М.И.Дубровина (1993). Существующее во французском языке выражение «enfoncez une porte ouverte» также ассоциативно отлично от «ломиться в открытую дверь», поскольку русский глагол «ломиться» более эмоционально нагружен. Кроме того, данные эквиваленты различны грамматически, не говоря уже о фонетической стороне дела.

Мы предполагаем, что многие проблемы запоминания слов и выражений при обучении иностранному языку, связаны именно с различием ассоциативных представлений. Действительно, запомнить «chercher une aiguille dans une botte de foin» (искать иголку в стоге сена) намного легче, чем, допустим, «être cousu d'or» (быть очень богатым), хотя второе проще и грамматически и фонетически. Впрочем, в подобных случаях, можно говорить также не о проблеме *запоминания*, а о проблеме *удерживания* в памяти.

Е.И.Потапова считает, что на восприятие мира человеком значительное влияние оказывает концептуальный каркас, включающий как невербальные, так и вербализованные концептуальные модели. «Мир в сознании процеживается

через сетку этих моделей и соответствующим образом трансформируется, категоризируется, интерпретируется» (2001: 41). Автор разделяет мнение о том, что концептуальная система человека структурирована и определяется посредством метафор. Речь идёт о мыслительных процессах человека, которые «в большой степени метафоричны, что объясняет метафорические процессы, имеющие место в языке» (там же: 41). Мы могли бы также добавить, что если бы мыслительные процессы не были метафоричны, то и взаимопонимание между культурами (или представителями различных культур) обеспечивалось бы только сходными концептуальными моделями и было бы крайне затруднено в случаях расхождений. В этой связи можно говорить об универсальности метафор и, следовательно, об известной универсальности социальных процессов и законов. Иностраный язык есть, таким образом, дополнительный инструмент подтверждения таких законов.

Максима «La passion fait souvent un fou du plus habile homme et rend souvent les plus sots habiles» (La Rochefoucauld, Maximes) вполне подтверждается поговоркой «всякая палка о двух концах», но имеет при этом дополнительную информацию ментального характера «la passion». В.И.Заботкина (2001) рассматривает концептуальные метафоры как часть культурной парадигмы носителей языка. При этом концептуальные метафоры, являясь когнитивными моделями, могут быть универсальными, либо культурно-специфическими. Мы считаем, что их универсальность можно заключить в категорию оценки «хорошо – плохо», тогда как специфичность выявляется при восприятии иноязычной речи. Это опять же может означать то, что коммуникация с положительным знаком обеспечивается в том случае, если у коммуникантов совпадают универсальные подходы, либо если совпадение демонстрируется *искусственно* в процессе речепроизводства.

Большое значение в представлении менталитета, а также его трансформации и, следовательно, в «отслеживании» наиболее актуальных тем (т.е. в изменении национальной концептосферы) имеют толковые словари. «Le

dictionnaire, en accueillant des mots et des sens nouveaux chaque année, nous renseigne sur les centres d'intérêt d'une communauté, les évolutions du vocabulaire reflétant celles de la société» (Les années Petit Robert 2000: 3). Авторами словаря выделены слова и новые понятия, появившиеся во французском языке с 1960 года, и распределены по четырём рубрикам, соответственно десятилетиям. Проанализировав новые тенденции в развитии языка по приложению к новому изданию «Le petit Robert» (2000), мы пришли к выводу о том, что новые слова и понятия в подавляющем большинстве принадлежат к так называемой молодёжной лексике и концентрируются, в основном, на следующих темах:

- 1) секс и сексуальные отношения (érotologue, call-girl, cunnilingus, hétéro, homo, échangisme, nympho, etc.), в том числе всё то, что с этим связано (pédophilie, phallogocentrique, stérilet etc.);
- 2) максимализм и неприятие, протест (bombage, bomber, contestataire, contester, maoïsme, marginal, militantisme, appariteur musclé, révolutionnarisme etc.);
- 3) молодёжные интересы и увлечения (hippie, associabilité, ashram, gourou, psychédélique, pop, pop music, LSD, acide, antidopage, overdose etc.);
- 4) современные тенденции в общественно-политической жизни (déprolétarianiser, démythification, antipsychiatre, auxiogène, dynamiter, ergonomique, féminiser, gestalt-thérapie, stesser etc.);
- 5) современные технические средства передвижения (aérogliasseur, aérotrain, aiguilleur du ciel, deux-roues, hovercraft etc.);
- 6) спорт (aikido, axel, finn, kart, karting, plagiste, régater, skibob, superléger, surf, surfer, tennis-elbow etc.);
- 7) музыка и танцы (twist, musique-aléatoire, animateur, cassette, design, discographie, discothèque, disque-jockey, enceinte acoustique etc.);
- 8) мода (badge, bermuda, blouson noir, blush, boxer-short, doudoune, esthétisation, eye-liner, lurex, lycra, minijupe, minivague, zipper etc.);

- 9) язык (acceptabilité, acronyme, agrammatical, contextuel, décoder, dénoter, morphème, discontinu, encodage, idiolecte, hyperonyme, franglais, grammaticaliser, lexie, littérature, logogramme, proxémique, paradigmaticque etc.);
- 10) информатика (adressage, analyste-programmeur, assembleur, hardware, imprimante, microprogramme, modem, multiplexage, multiprocesseur, octal, ordinogramme, package, software, télégestion etc.);
- 11) окружающая среда (bio-industrie, biomasse, biotechnologie, avifaune, écologie, futurologie, phytoécologie, pollueur, marée noire, pesticide etc.);
- 12) космос (aérospatial, astrophysicien, cosmonaute, orbiteur etc.);
- 13) лазерная техника (télédéttection, thermistance, thyristor etc.);
- 14) медицина (alcoolémie, alcooltest, cardiologie, défibrillateur etc.);
- 15) вооружённые силы (antimissile, autogéré, clash, défolier etc.),

а также иные темы, касающиеся современного развития, которые в принципе, могут быть включены в уже отмеченные. Данный анализ показывает, что любые изменения в обществе (или касающиеся общества) сразу же отражаются национальным языком, подчиняясь его внутренним законам. Наиболее заметно это проявляется при *заимствовании* из других языков. Но подобная языковая трансформация не идентична с точки зрения менталитета, хотя она и касается одних и тех же тем. Например, концепт «космос» прочно связан у русских с именами Гагарина, Терешковой, космическими кораблями «Восток», «Мир» и т.д. Ассоциации, связанные с этими же концептами у французов, вероятно, будут иными, поскольку у них есть *свои* национальные герои и ракеты (н-р: ракета Ariane, запускающая спутники связи по заказам многих стран мира; женщина-космонавт (Клоди-Андре Десей) назначенная с мая 2002г. министром и т.д.). Таким образом, с точки зрения первого уровня коммуникации, у нас есть расхождения «фонового» порядка. Второй уровень основывается, в нашем случае, на отношении к концепту, на оценке «полезно» или «обременительно» данное явление для экономики, культуры, науки и т.д. Первый уровень,

несмотря на его «разность», может сближать коммуникантов самим *предметом* коммуникации; второй – как ещё более сближать, делая коммуникантов друзьями, так и «разводить» на основе возможных противоположных оценок.

По мнению В.Ю.Синцова, одно из направлений в исследовании культурно-национального менталитета заключается в реконструкции присущего языку интегрального, цельного взгляда на мир. Речь идёт об исследовании системы концептов, таксономизированных на основе важнейших параметров антропосферы (2001: 87). Если авторы новейшего толкового словаря «Petit Robert», упоминаемого нами, выделяют в качестве таковых вышеприведённые, то мы имеем возможность включить их как в исследование, так и в процесс обучения французскому языку в школе. Мы считаем, что обучение в этом случае будет сопровождаться «приобретением» современного национального менталитета носителей языка. Выделенные концепты могут служить наименованием темам, предъявляемым для изучения и обучения в старших классах школ. Примечательно то, что наличие современных актуальных тем вовсе не отрицает применение языкового материала «устаревшего» характера как, например, фольклор. Мы полагаем, что исторически закреплённые в языке ментальные модели способны не только разнообразить учебный процесс, но и дать возможность более эффективного развития абстрактного мышления, основанного на метафорическом переносе идей и мыслей с одного объекта на другой, часто внешне не имеющего к первому никакого отношения.

Расширение требований к национально-культурному уровню владения языком предполагает освоение элементов устного народного творчества, восприятия текстов художественной литературы и так далее (Пыхина Н.В. 2001: 93). Имея в виду национальный менталитет, мы не можем игнорировать фундаментальные концепты, наиболее актуальные темы национального масштаба. Но, находясь в тесных временных рамках урока, практически невозможно реализовать и то и другое. Поэтому интегративный учебный материал, т.е. одновременно содержащий элементы национальной культуры и

тенденции современного национального «концептовидения», был бы более предпочтительным. Мы не исключаем возможности одновременного оперирования в процессе обучения такими темами, как, скажем, лазер и народные сказки, максимы Ларошфуко и информатика и т. д. Речь идёт в данном случае о совмещении фундаментальных основ национальной культуры и их развития в современном мире. Пьер Нора предполагает вероятность существования желания ментальной привязки к прошлому (*enracinement mental dans le passé*) (Nora P. 1983: 10). Для нас подобная привязка не только возможна, но и необходима для формирования готовности и способности к межкультурной коммуникации, без чего невозможно хорошее (комплиментарное) владение иностранным языком. Ментальное прошлое сосредоточено, как мы уже говорили ранее, в различных источниках как классического, так и народного творчества. Следовательно, наша задача – соединить прошлое и настоящее в преподавании языка через языковые модели, *репрезентирующие* национальный менталитет.

Выводы по главе 1.

1. Анализ литературы, так или иначе затрагивающей менталитет, привёл нас к выводу о многозначности и разноплановости определений данного понятия, что заставило нас создать синтезное, трактующее менталитет как «культурообусловленный алгоритм реализации целей, идей, интересов и потребностей на основе оценки окружающей действительности и опыта социальных отошений».
2. В процессе обучения представляется невозможным формирование готовности и способности к социокультурному взаимодействию без обращения к реалиям национальной культуры, как историческим, так и современным.
3. Национальный менталитет представлен, прежде всего, паремическим фондом языка, классической литературой, религиозными и другими

источниками, которые характеризуют отношение к национальной концептосфере.

4. Национальный менталитет в динамике – есть изменение иерархии ценностей, проявляющееся в изменении национальной концептосферы.
5. Язык репрезентирует менталитет не только семантически, но и фонетически и грамматически, где:
 - а) фонетика и грамматика – относительно константные элементы языка, предъявляемые к *восприятию* при обучении;
 - б) лексико-семантическая система – оценочно подвижная составляющая (предполагает добровольный выбор модели оценки).
6. Существуют два уровня взаимного понимания / непонимания:
 - а) лексико-семантический (уровень перевода);
 - б) оценочный (уровень отношений «хорошо-плохо»).
7. Наиболее важным для коммуникации представляется оценочный аспект менталитета, обеспечивающий, при соответствующем методическом оформлении, возможность формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию.
8. В обучении иностранному языку возможно и желательно применение интегрированного метода, в нашем случае заключающегося в соединении современных национальных концептов, имеющих тематический характер и их осмысления с помощью «старых» языковых моделей и текстов.
9. Языковая репрезентация менталитета в обучении иностранному языку ведёт к получению возможности комплиментарной коммуникации, являющейся, в свою очередь, залогом успеха в достижении тех или иных целей.

Глава II. Языковая репрезентация менталитета французов как содержание обучения французскому языку.

Целью данной главы является определение содержания обучения, отбор материала, репрезентирующего национальный менталитет, его организация и предметное представление во фрагменте учебного пособия по обучению французскому языку и в опытном обучении. Такое понимание содержания обучения согласуется с концепцией И.Л.Бим (1988: 61), где под содержанием обучения автор понимает языковой и речевой материал, правила оформления и оперирования им, предметное содержание, передаваемое этим материалом, а также предметные и умственные действия с ним.

Репрезентация – это функция лингвистического знака, отсылающая к объекту экстралингвистического мира, реальному или идеальному. Всякий лингвистический знак, осуществляя связь между понятием (концептом) и акустическим образом, отсылает и во внеязыковую реальность. Эта функция устанавливает связь с миром реальных объектов не напрямую, а через внутренний мир идей, характерных для той или иной культуры. Таким образом, референт отсылает не к реальному объекту, а к мыслимому, следовательно, специфичному для того или иного типа национального сознания (Соссюр Ф. де 1998). Мы уже писали в первой главе диссертации о национальных коннотатах (берёза, пиво, спорт и др.), когда одно и то же понятие (денотат) коннотируется через различные сочетания, отражая, таким образом, национальную специфику или менталитет. «Les représentations (ou conceptions) jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives : elles sont le lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental...» (Goupil G., Lusignan G. 1999: 32). Данные авторы говорят в такой связи также о препятствиях (situations-obstacles) и проблемных ситуациях (Situations-problèmes) – репрезентация может функционировать как инструмент понимания, когда говорят например, о слабом ягнёнке, злом волке, хитром лисе (L'agneau faible, le méchant loup, le renard rusé) и т.д. Но репрезентация может представлять и проблему, если речь будет идти о добром

волке, лисе, который вынужден уступить рыжей курице, более хитрой, чем он сам. (там же : 32).

К языковым моделям, отражающим менталитет, в соответствии с исследованиями, изложенными в первой главе, относится целый ряд различных, синтаксически, грамматически и стилистически оформленных конструкций – фразеологизмы, паремии, цитаты, афоризмы, анекдоты и пр. Мы считаем возможным и нужным, прибегнуть для упрощения к термину «прецедентные тексты» или «прецедентные высказывания».

Прецедентными текстами (ПТ) являются художественные произведения (романы, новеллы, стихи и т.п.), тексты песен, рекламные тексты, тексты политического характера, анекдоты и т.д. (В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева). К числу прецедентных *высказываний* (ПВ) эти авторы относят *цитаты* из текстов различного характера, пословицы и прочее (1997-№3: 65). Следовательно, применение данных терминов оправдано и не противоречит логике исследования. Более того, в дальнейших своих высказываниях, авторы отводят определённую роль применению их в коммуникации, затрагивая, таким образом, методические проблемы: «Употребление ПВ, как и метафоры, привносит в текст оттенок экспрессивности. Качество ПВ влиять на эмоции человека ведёт к активному оперированию прецедентными высказываниями в публицистической речи. Подобное отношение к единицам языка и речи выходит за рамки газетной полосы и телеэкрана и начинает влиять на языковое сознание национально-культурного сообщества в целом» (1997 №4: 116).

В прецедентных текстах актуализируются диалогические отношения с культурным контекстом прошлого, настоящего и будущего и опредмечиваются смысловая позиция и языковое мировоззрение автора. Ю.А.Сорокин и И.М.Михалёва называют такого рода тексты совокупностью «готовых интеллектуально-эмоциональных блоков, существующих в языковом сознании личности» (1989: 41). Эти тексты являются и когнитивными, и эмоциональными, и

аксиологемами, но, прежде всего, они являются суггестемами. Тогда и прецедентность как таковая есть суггестивность (внушаемость) (там же: 41-42). Если мы говорим о «проникновении» в чужой менталитет, о развитии чувства языка, то последний вывод говорит в пользу такого развития при обучении. Именно эти особенности (познавательность, эмоциональность и оценочность) позволяют применять её в обучающей модели. Повышенная семантическая насыщенность прецедентных текстов усложняет их восприятие и интерпретацию, которая определяется степенью совпадения миропонимания и мироощущения субъектов текстовой деятельности. Здесь уместно ещё раз вспомнить о «situations-obstacles» (ситуации-препятствия) и «situations-similaires» (схожие ситуации). Ю.А.Сорокин и И.М.Михалёва связывают прецедентные тексты и менталитет тем, что относят к ПТ цитаты, которые опредмечивают в художественных текстах ментальный мир.

Широкое использование ПТ и ПВ ведёт, однако, к неизбежной искусственности учебных текстов, так как они сравнительно мало применяются в живой речи. Чтобы в определённой степени компенсировать этот недостаток мы предлагаем одновременно, для оперирования ими, использовать узуальные способы выражения при обучении.

В связи с изложенным, задачи второй главы состоят в том, чтобы:

- определить понятие прецедентности с позиций психолингвистического и методического анализа;
- вычленили особенности ПТ и ПВ, которые позволяют использовать их в обучении иностранному языку;
- обосновать критерии отбора ПТ и ПВ;
- сгруппировать соответствующий материал в тематические блоки.

§1. Условия формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию на основе прецедентных текстов и высказываний, репрезентирующих национальный менталитет.

Решение проблемы формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию должно осуществляться, с нашей точки зрения, на основе реализации трёх подходов: психолингвистического, философско-культурологического и методического. Психолингвистический подход состоит в проблемах восприятия и деятельности, в поиске соотношения между воспринимаемым текстом и его дальнейшей обработкой с помощью прецедентных текстов и высказываний (ПТ и ПВ), а также в выявлении особенностей ПТ и ПВ, которые позволяют использовать их в обучении иностранному языку. Философско-культурологический подход состоит в определении ценностной значимости того или иного ПТ или ПВ как базы для *комплиментарного* общения, диалога культур. Методический подход определяет возможности, варианты и способы использования ПТ и ПВ в процессе обучения в каждом конкретном виде речевой деятельности и ситуации.

Три вышеприведённых подхода теснейшим образом связаны между собой и соответствуют, на наш взгляд, целям и задачам обучения. Психолингвистика не просто затрагивает процессы восприятия и продуцирования речи, но в нашем случае оказывается связующим звеном между менталитетом вообще и языковой ментальностью в частности. Мы говорим в данном ключе потому, что, как уже говорилось в первой главе, менталитет может проявляться в самом обычном, невербальном действии. Кроме того, «...общающихся объединяет не то, что они говорят (это часто их разъединяет), а то, о чём они молчат, хотя и знают: это их пресуппозиция, пресуппозиционный фон, их ситуативная позиция, их культурный фон – как угодно. Это их менталитет. Без него не будет взаимопонимания» (Пассов Е.И. 1998: 28). Найти соотношение между воспринимаемым текстом или концептом и их дальнейшей обработкой

(интерпретацией) означает для нас определить тот учебный минимум ПТ и ПВ, с помощью которых может быть передан смысл (в монологической речи), или осуществлён диалог на базе текста или в ситуации общения. В этой связи, мы считаем оптимальным строить методику обучения исходя, в первую очередь, из лексико-семантической составляющей, то есть располагая учебный материал традиционно, тематически, применяя в качестве базы обучения аутентичные тексты, либо понятия-концепты.

Что касается аутентичности, то в данном плане мы считаем полезным обратиться к понятию «фоновые знания». В объёме фоновых знаний, по мнению Е.А.Суриновой, традиционно выделяют два пласта: общечеловеческие, универсальные знания о мире и национально-специфические знания о конкретной стране, которые, в свою очередь, очень обширны и разноплановы. Они включают в себя следующие компоненты:

- 1) идиомы, пословицы и поговорки, афоризмы, фоновую лексику;
- 2) правила/нормы речевого и неречевого поведения и этикет;
- 3) страноведческие сведения;
- 4) реалии: общественно-политические, социальные и бытовые;
- 5) праздники и традиции;
- 6) систему морально-этических и эстетических ценностей, приоритетов, ориентиров, критериев и норм;
- 7) национальную культуру и искусство;
- 8) национальную литературу, представляющую собой сложное и многомерное явление (Суринова Е.А. 2001: 103).

С точки зрения обучения, каждый из данных пунктов может быть реализован с помощью текста, но первый пункт, на наш взгляд, имеет особое обучающее значение, поскольку он, как уже говорилось выше, представлен прецедентными текстами.* Таким образом, существует возможность предъявления для *восприятия* учащихся наиболее адекватную,

* Иногда языковые модели становятся таковыми, приходя из других представленных в данном примере компонентов.

соответствующую в большей мере реальной, инокультурную действительность. Мы также имеем возможность воспринять действительность интерпретировать, объяснять, передавать с помощью прецедентных текстов, то есть с помощью языкового «инструментария» той же (изучаемой) культуры. Подобным способом мы реализуем действия по формированию способности к межкультурной коммуникации. Такие действия представлены на схеме – рисунок 9.

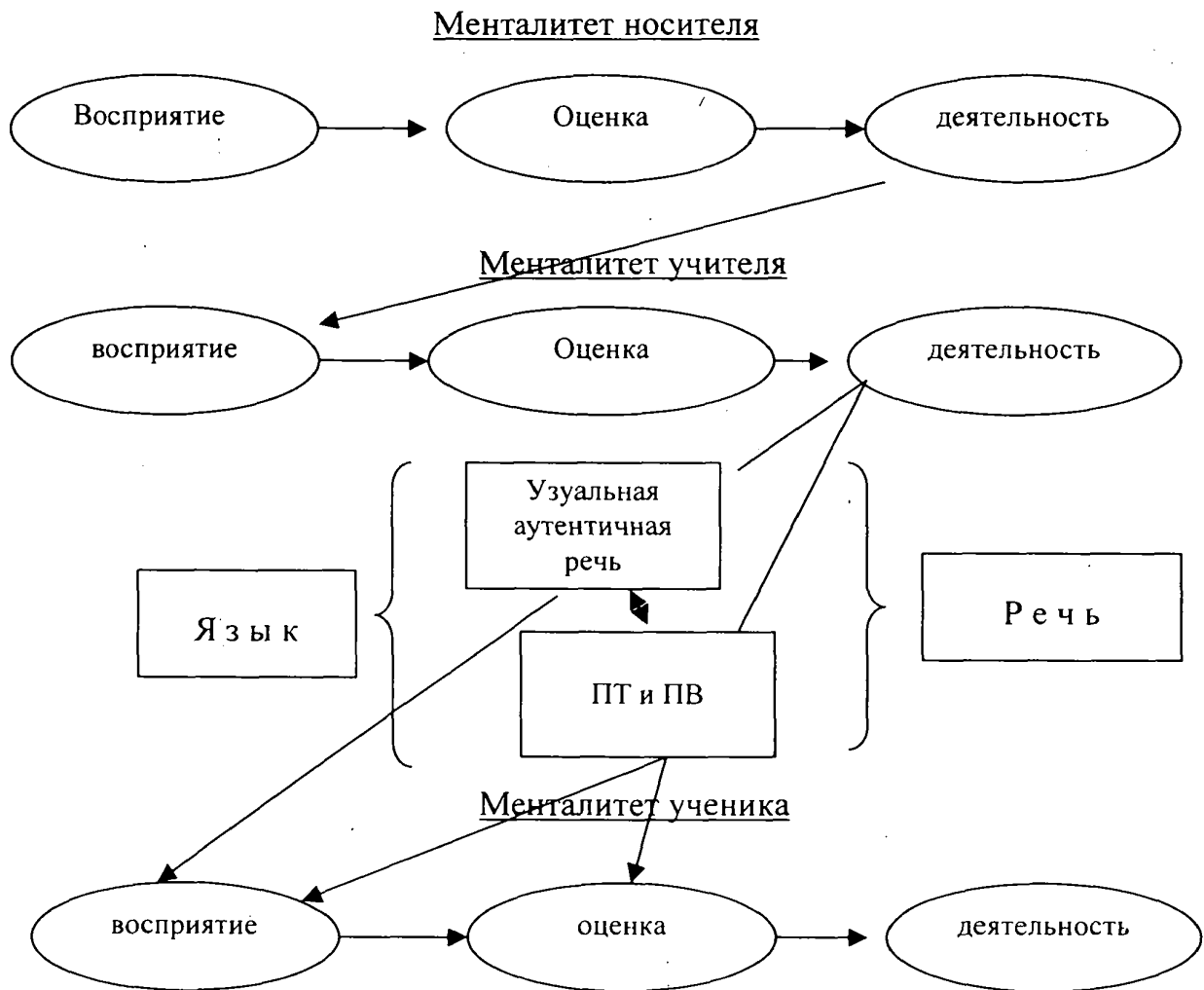


Рисунок 9. Схема «передачи» менталитета носителя языка ученику через учителя посредством языковых ментальных моделей.

В такой схеме на менталитет обучающегося (ученика) накладываются элементы менталитета носителя изучаемого языка посредством этого языка.

Учитель в таком случае оказывается посредником, передатчиком как информации, так и языковых ментальных моделей. Наличие посредника, конечно, усложняет процесс «сближения» менталитетов, но, к сожалению, иных возможностей мы пока не имеем. Идеальным вариантом был бы учитель-носитель языка (и культуры).

Применение ПТ и ПВ уместно совмещать с использованием аутентичных текстов. При этом работа с аутентичными текстами может иметь как традиционный характер (чтение, перевод, пересказ, ответы на вопросы, составление вопросов и т.д.), так и иной. Например, как мы уже говорили, текст может быть обработан с помощью прецедентных текстов, тем более что для этого совершенно необязательно воспроизводить их полностью. Чаще они вводятся в речь в препарированном виде – цитатой, намёком, вырванным из контекста словом или фразой (Суринова Е.А. 2001: 112). Хорошие возможности для применения ПТ и ПВ даёт диалогическая форма речи, например, беседа по прочитанному, обсуждение, конференция, круглый стол и пр.

Е.А.Суринова считает, что с помощью анализа «следов» прецедентных текстов в дискурсе языковой личности можно выявить те проблемы, которые данная личность считает жизненно важными. Мы могли бы добавить, что сами прецедентные тексты появились в определённой ситуации (как вербальная реакция отражения действительности), имеющей определённую значимость. Если суть дела состоит в важности проблем, то возможен, вероятно, и другой процесс, имеющий воспитательный характер – обучение на базе прецедентных текстов ставит перед изучающими иностранный язык проблемы (по крайней мере знакомит с ними), значительные для носителей языка. Наличие же общих проблем сближает не только разных людей, но и разные нации. В качестве доказательства можно привести пример национального сближения и военных доктрин США и России после известных терактов в Америке 11 сентября 2001 года.

Е.И.Пассов считает проблемы общения основой предметного содержания, содержательной базой организации материала. «Проблемы отражают все сферы жизни человека, все области его деятельности и поэтому значимы для человека и соотнесены с его внутренним миром... Их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников обсуждения, обеспечивая естественную мотивированность общения» (Пассов Е.И. 1998: 87). Таким образом, если общие проблемы суть мотивировки, то применение аутентичных ПТ при обсуждении – известная носителям языка культурологическая оценка, благоприятствующая диалогу. «Прецедентные тексты способствуют развитию умения сопоставления элементов культуры родного и изучаемого языков, (в случае цитат и стихов на аналогичную тему – схожее настроение, подобную реакцию и т.п.), а также выявления общечеловеческих, универсальных культурно-нравственных категорий» (Суринова Е.А. 2001: 117-118).

Интересен в этой связи подход А.Ю.Ляпиной, которая предлагает рассматривать культурологический контекст на трёх уровнях отражения художественной картины мира в тексте. Первый, с её точки зрения, простейший – описание, т.е. незашифрованный слой информации для реципиента. Второй – композиционное построение. Последний, наиболее сложный – это имплицитный уровень информации. Этот уровень автор называет уровнем символизации. При проникновении в него возможно наиболее точное и адекватное восприятие информации, зашифрованной в тексте (2001: 173-174). Следовательно, речь идёт о *проникновении* в уровень символизации. Символизация процесс ментальный, хотя сами символы материальны. Мы считаем, что прецедентные тексты также есть символы, но чаще всего они символы отношений, а не явлений. Именно это даёт им возможность существовать, хотя ситуаций, их породивших, уже давно нет. Кстати, повторим, Ю.М.Лотман (1994) вообще считает, что область культуры – всегда область символизма.

Что касается обучения грамматике, то данный процесс, с нашей точки зрения, может иметь двойкий подход:

- а) информативно-сопоставительный (применение различных грамматических форм для передачи схожей информации), например: futur simple – повелит. накл.; les noms – повелит. накл.; futur proche – будущее время и др.;
- б) презентативный (просто знакомящий, либо повторяющий те или иные грамматические явления в процессе обучения).

И, тем не менее, мы считаем, что группировать учебный материал целесообразно, исходя из лексико-семантической составляющей, а не грамматической. Группировка возможна, конечно, и отталкиваясь от грамматики, когда на основе определённого грамматического материала ведётся отбор текстов. В этом случае нам представляется неизбежным некий семантический «сумбур». Например, для презентации Futur simple можно использовать как поговорку «Le loup mourra dans sa peau» из серии «Fatalité », так и «Jamais deux orgueilleux ne chevaucheront bien un âne» из серии «Orgueil» и тому подобное. Н.В.Гераскевич называет подобные группировки *ориентирами*. Это может быть категория языковая (грамматическое явление, лексическая единица, языковая модель), экстралингвистическая (тема), психологическая (речевой поступок или акт), коммуникативная (ситуация), речевая (текст) (2000: 112). На наш взгляд, наиболее эффективным и более привычным будет тематический подход, т.е. если исходить из *ориентиров* Н.В.Гераскевич, группировка материала на экстралингвистической основе. В качестве примера мы использовали книгу «La France au quotidien» (2000), поскольку она отвечает требованиям аутентичности. Схема (рис.10) показывает построение учебного материала в этой книге. В данном учебнике общая тема вводится несколькими предложениями (две цитаты и четыре пословицы), разбивается на рубрики (мы называем их - подтемы), представленные конкретными текстами.

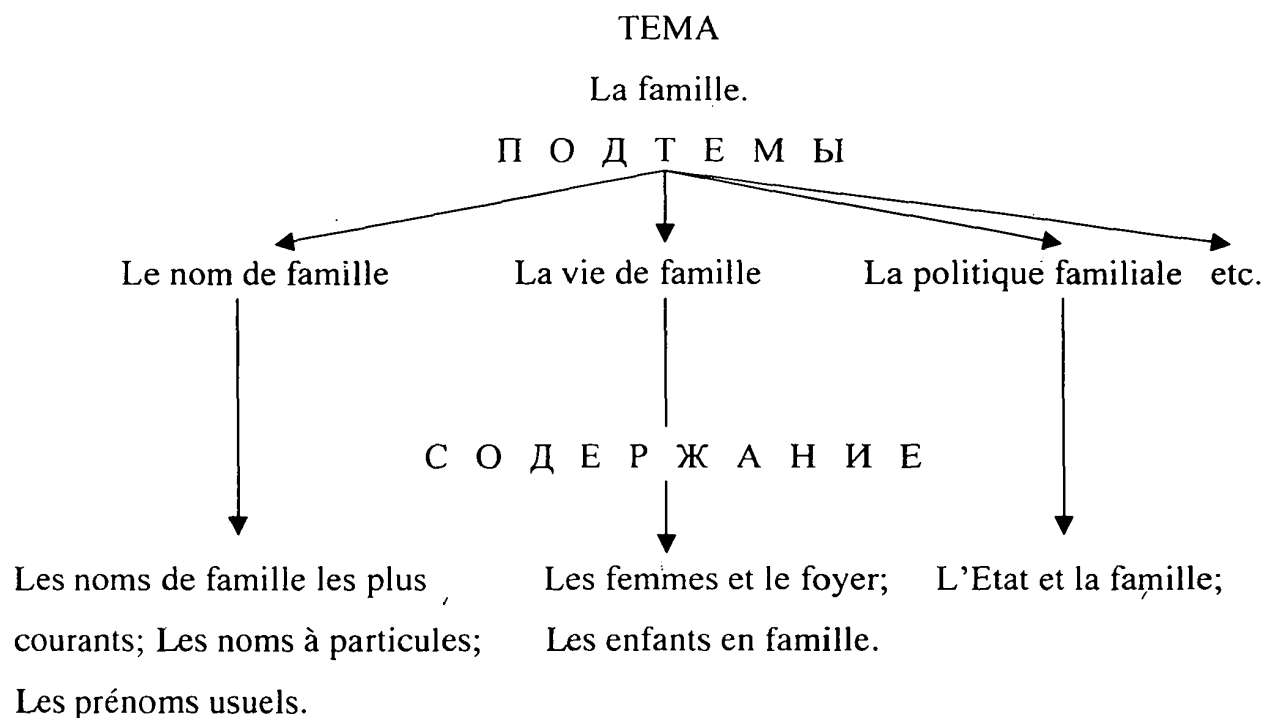


Рисунок 10. Схема построения учебного материала в книге «La France au quotidien» (2000).

Тексты иногда сопровождаются дополнительным материалом, где иногда встречаются тексты (микротексты) прецедентного характера (proverbes et dictons; en chansons). Кроме того, учебный материал типа «Pour en savoir plus» (для тех, кто хочет знать больше) также репрезентирует в определённой степени национальный менталитет, поскольку в нём представлены устои и правила поведения (официальные и неофициальные) в данном обществе. Последние отражают, по мнению некоторых учёных, национальный менталитет (Т.Зэлдин, Ю.Б.Смирнов, Р.А.Явчуновская, Д.Филд и др.). Иногда их называют системой запретов и разрешений.

В отличие от авторов «La France au quotidien», которые предлагают прецедентные тексты и выражения лишь в качестве дополнительного материала (что в принципе понятно, поскольку их задача – дать наиболее значимую, с их точки зрения, информацию), мы считаем, что такой материал может быть базой формирования вторичного менталитета. Мы полагаем также, что ПТ и ПВ в настоящее время недостаточно представлены даже в качестве дополнительного

материала. К тому же, как мы уже говорили ранее, такой материал считается необязательным для усвоения и, тем более, для употребления. Поэтому мы считаем, что активное использование ПТ и ПВ при обучении иностранным языкам и дальнейшее применение их в реальной коммуникации может служить базой для *комплиментарной* коммуникации как основе диалога культур. Поскольку комплиментарность ведёт к социокультурному сближению коммуникантов, то, следовательно, и к возможности более эффективного решения стоящих перед ними проблем и достижения определённых целей. Условия формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию представлены на рисунке 11 (стр. 103). Согласно схеме, виды РД для нас в данном случае – *средство* оперирования репрезентирующими менталитет моделями, коими являются ПТ и ПВ.

В связи с огромным количеством ПТ и ПВ в любом языке, мы хотели бы попутно выразить мысль о том, что обучение иностранному языку на их базе возможно и на начальных этапах. В этом случае нам представляется более правильным отталкиваться от грамматики, во избежание «отрыва» от структуры предложения или её не усвоения. Вне языковой атмосферы такое вполне прогнозируемо.

Проблема привлечения ПТ и ПВ к обучению иностранному языку тесно связана с проблемой критериев отбора обучающего материала. Л.С. Андреевская-Левенстерн, в свою очередь, связывает последнюю с двумя пунктами:

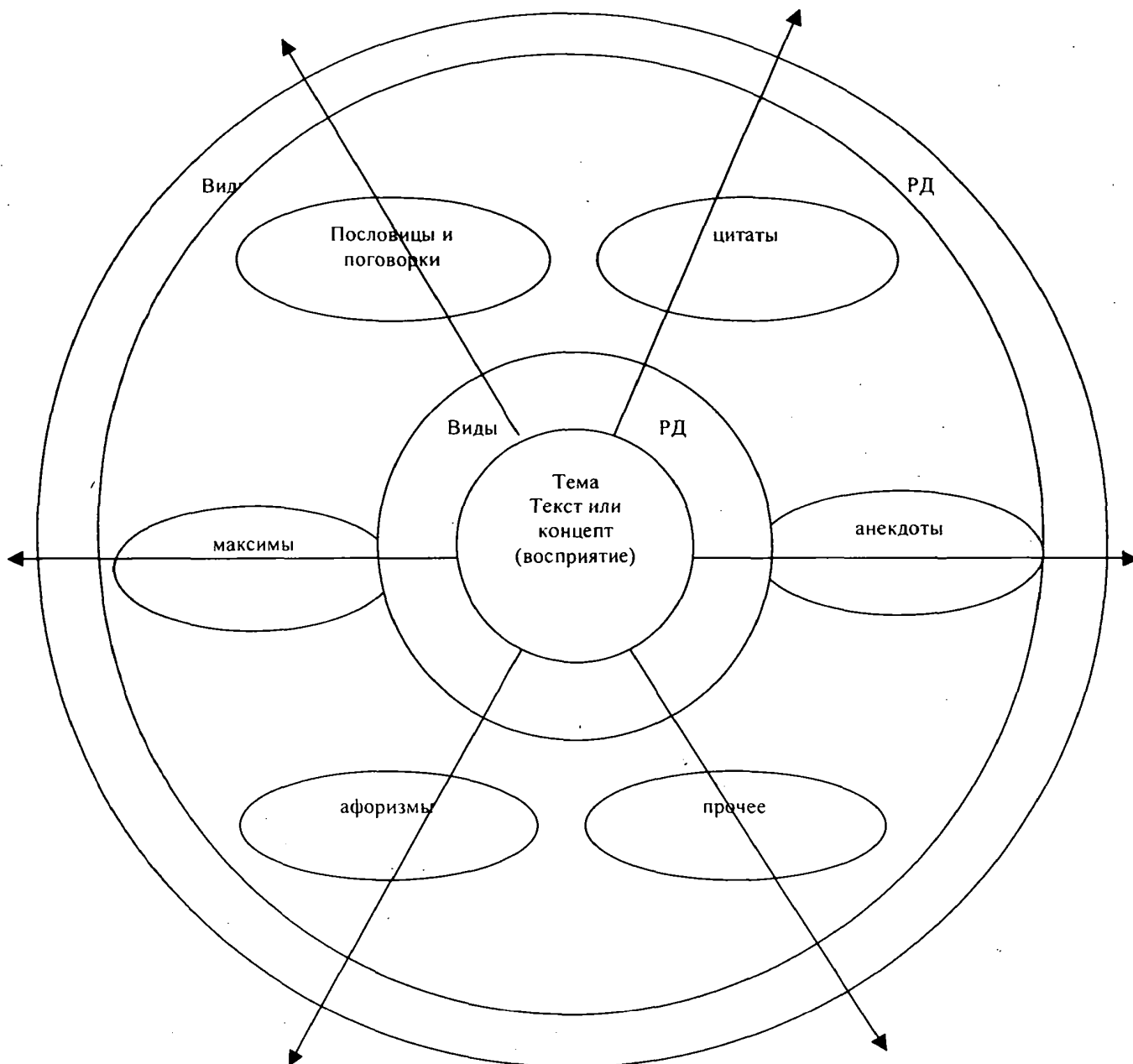
а) «combien de mots il faut porter sur la liste (количество выделяемой лексики) et

б) «quels sont les mots qu'il est raisonnable de choisir entre les milliers des mots du vocabulaire français?» (какую лексику выбрать из множества) (Андреевская-Левенстерн Л.С. 1973: 117).

* Речь идёт в данном случае об отборе лексики (В.М.)

Данные пункты остаются актуальными и в настоящее время. Привлечение ПТ и ПВ расширяет возможности как количества, так и выбора. Например, при предъявлении 3-го лица глагола «être», наряду с уже давно применяемыми МФ типа «Jean est professeur», «Hélène est pianiste», «Paule est dentiste» и др., можно использовать и следующие: «C'est le ton qui fait la chanson», «Charbonnier est maître chez soi»; отрицательные – «Comparaison n'est pas raison», «Erreur n'est pas compte» и так далее. Таким образом мы *опосредованно* привлекаем к обучению ЛЕ, которые официально не являются обязательными, но с которыми учащиеся в дальнейшей языковой практике могут столкнуться. Как видно из примера, предъявление грамматического материала одновременно способствует расширению возможностей лексического характера, как в количественном отношении, так и качественном.

Л.С.Андреевская-Левенстерн отмечает среди прочих такие методические критерии отбора как частотность (fréquence) и резервность (disponibilité) лексических средств (там же: 118-119). Если применить данный критерий к языковым моделям прецедентного характера, то легко заметить, что лексическая частотность в определённой степени уступает в этом случае частотности семантической. Например, выражение (поговорка) «Charbonnier est maître chez soi» не является лексически частотным. Но если мы примем во внимание семантическую сторону данной фразы, то она представляется частотной просто потому, что может характеризовать различные ситуации, а значит, и применяться в них (Всяк сверчок знай свой шесток; Хозяин – барин; Дома стены помогают и т.д.). Это есть следствие того, что прецедентные тексты и высказывания универсальны, так как они чаще всего образны и употребляются в переносном смысле.



РЕАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Ход обучения:

- а) предъявление аутентичного материала (текст или концепт) – восприятие;
- б) обработка текста или концепта с помощью ПТ и ПВ – оценка;
- в) применение ПТ и ПВ в различных видах РД (обсуждение темы) – деятельность.

Рисунок 11. Условия формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию.

Существует мнение, что слова и выражения в образном, переносном смысле, то есть как реализация вторичных семантических функций художественного целого как бы «надстраиваются» над обычным употреблением языковых единиц, образуя второй ярус системы и вместе с первым – своеобразное по своему характеру «двуязычие» (Черткова Т.В. 1999: 120). В результате актуализации того или иного лексико-семантического значения увеличивается не только и не столько количество передаваемой информации, сколько её качество: появляются новые значения у старых слов, переосмысляются соотношения между их старыми и новыми значениями и возникает образное, позволяющее более точно и ёмко передать то или иное действие или состояние (там же: 120). Автор строит свои выводы на анализе глаголов. Мы находим такой подход справедливым и возможным также имея в виду и другие части речи (безусловно, по мере возможности).

Что касается других критериев общей методики обучения иностранным, в частности:

- способность слова либо группы слов сочетаться с другими словами и выражениями;
- возможность служить моделью формирования других слов;
- стилистическая нейтральность слова;
- тематический критерий (цит. по: Андреевская-Левенстерн Л.С. 1973),

то они вполне соответствуют, после некоторого перефразирования (пожалуй, лишь за исключением нейтральности), задачам отбора обучающего материала. Так первый пункт можно обозначить как *способность ПТ и ПВ к реализации в различных смысловых ситуациях*. Именно это даёт им возможность быть актуальными. Второе – *возможность служить моделью формирования проблем (тем)* - соответствует четвёртому пункту.

Даже простое заучивание прецедентных текстов и высказываний (естественно, сообразуясь с ситуацией) потенциально обеспечивает коммуникативный контакт. При этом практически любая конструкция будет

соответствовать тем или иным ментальным стереотипам носителей языка, оставаясь конечно для учащихся, в некоторой степени, искусственной. Мы предполагаем, что расширенные прецедентные тексты, такие как, например, анекдоты, отрывки из стихов, песен и др., то есть имеющие вид сверхфразовых единств, в наибольшей степени способствуют повышению эффективности учебного процесса. Собственный студенческий опыт говорит о том, что интенсивное заучивание стихов, даже бессистемное, способствует преодолению так называемого языкового барьера, «страха» перед общением в реальной ситуации. Причём заучивание стихов Робера Деноса и Жака Превера, о котором идёт речь, происходило не в учебное, а в каникулярное время и, кроме того, не имело какого-либо тематически обусловленного характера, что, вероятно, снижало эффективность процесса.

Критерий способности слов сочетаться с другими затрагивает, в том числе и грамматическую составляющую обучения. МФ, предлагаемые в качестве учебного материала, являются, по сути, устойчивыми выражениями, имеющими конкретную грамматико-тематическую направленность. Кроме этого, находясь в учебной ситуации, мы имеем возможность для искусственных вариаций, что способствует, как нам представляется, расширению грамматических знаний, умений и навыков.

Возьмём в качестве примера устойчивые сравнения французского языка: *briller comme un sou neuf; frais comme une rose; riche comme une coffre*. Все три данных сравнения, как и любые другие, денотируют национально-культурные реалии (Нагаева К.Е. 2001: 161). Для нас это означает, что они являются *ментально значимыми*, следовательно, они подходят с точки зрения методики. Все же дальнейшие действия с ними, касающиеся обучения грамматике могут иметь, с нашей точки зрения, произвольный характер. То есть мы можем, на основе данных сравнений, коснуться различных грамматических тем.

Интересным представляется мнение И.Е.Савенковой о возможностях структурно-семантического преобразования пословиц и поговорок.

Преобразованные пословицы и поговорки она называет *окказиональными*, характеризующимися нарушениями по сравнению с исходными единицами (клишированными, узуальными). Автор считает, что такие окказиональные единицы речи вызывают, как правило, положительные эмоции у носителей языка, но зависят от контекста (ситуации) (1989: 48). Мы, в принципе, согласны с подобным утверждением, но с той оговоркой, что изменение устойчивых выражений требует, прежде всего, *их знания*. О критерии стилистической нейтральности мы речи не ведём, поскольку имеем в виду не слова, а прежде всего выражения, языковые модели, которые уже сами по себе не могут быть стилистически нейтральными.

Нам представляется полезным ввести в вышеназванные критерии также:

- *критерий соответствия обучающего материала актуальным интересам французов;*
- *критерий культурологической совместимости*, суть которого в том, что ПТ и ПВ могут иметь любое происхождение, но быть озвученными носителями изучаемого языка и культуры;
- *тематический критерий* остаётся актуальным и необходимым как в плане группировки учебного материала, так и в плане создания проблемных ситуаций.

§2. Отбор языкового/речевого материала, репрезентирующего менталитет французов.

Задача отбора обучающего материала в нашем случае состоит не только в том, чтобы выделить те или иные прецедентные тексты или высказывания, но и в определении самих тем. В свою очередь, каждая тема предполагает группировку соответствующих ситуации моделей (прецедентных текстов и высказываний) по подтемам. Определение круга тем представляется нам важным потому, что, во-первых, их невозможно охватить *все*; во-вторых,

существуют определённые темы, значимые с точки зрения носителей языка. Последний вывод мы делаем на основе анализа некоторых книг и учебников французского языка для иностранцев. Это в частности: *Le savoir-vivre* (1996); *Vous les Français* (1989); *La France au quotidien* (2000). Ценность подобного рода анализа состоит в том, что их авторы – носители французского языка и культуры. Мы руководствуемся предположением, что в учебники для иностранцев автор-носитель языка закладывает именно те проблемы, которые значимы с *его* точки зрения. Это определяет, в свою очередь, дальнейшее предположение – такие темы, отражая менталитет, в наибольшей степени могут служить базой для межкультурной коммуникации. На основе анализа мы выделяем следующие, наиболее важные для французов реалии, а для обучения – соответствующие темы:

La famille – Семья.

La table - Стол.

La santé - Здоровье.

Les loisirs – Досуг.

L'argent - Деньги.

Au travail - На работе.

Данные темы очень объёмны с точки зрения потенциального наличия подтем. Последние при желании могут охватывать различные стороны жизни, затрагивать различные интересы учащихся, оставаясь при этом «привязанными» к основной теме. Кроме того, собственные свободные ассоциации (в процессе формирования подтем), как предполагается, способствуют в большей мере развитию индивидуальных качеств (соответствуют личностному подходу в обучении), чем навязанные учителем либо учебником.

К приведённым темам мы также добавили одну, на наш взгляд, имеющую большое философское значение и которая является универсальной в плане её соотношения с любой другой из отобранных. Это тема «*Le bonheur*» (Счастье).

Некоторые исследователи французского менталитета (В.В.Тарнавский-Воробьёв 1997, В.П.Смирнов 1988) считают, что в настоящее время для француза идеалом считается не богатство само по себе, а «возможность благодаря богатству наслаждаться жизнью... Покой и независимость, удовольствие, доставляемое искусством; беседа с друзьями, общество очаровательных женщин, хорошая кухня, вообще утончённость и сладость жизни, издавна воспеваемые французской поэзией – вот ценности, которые пользуются неизменным уважением» (Тарнавский-Воробьёв В.В. 1997: 149).

Любая тема в отдельности может быть обработана в соответствии с методической схемой – рис. 12.

Приведём пример лексико-семантической группировки обучающего материала по теме «La famille». В качестве базового текста для восприятия возьмём «La grand-mère Nozière» из книги Анатоля Франса «Le livre de mon ami». Как мы уже говорили, кроме основной, текст практически всегда имеет и подтемы, непосредственно связанные с главной (объявленной методически). Поскольку подтемы скрыты за контекстом, то уже этот момент можно использовать в виде известного вопроса «о чём идёт речь в данном тексте»? Во взятом нами тексте возможны различные акценты, в частности: жизнь – смерть; радость – печаль и др. Нам представляется более правильным использовать антонимичность подтем для увеличения лексико-семантических возможностей интерпретации.

Прежде чем представлять языковой материал, мы считаем полезным давать краткую информацию о том, как французы *в общем* относятся к той или иной теме (проблеме) с точки зрения стороннего наблюдателя и их собственной.

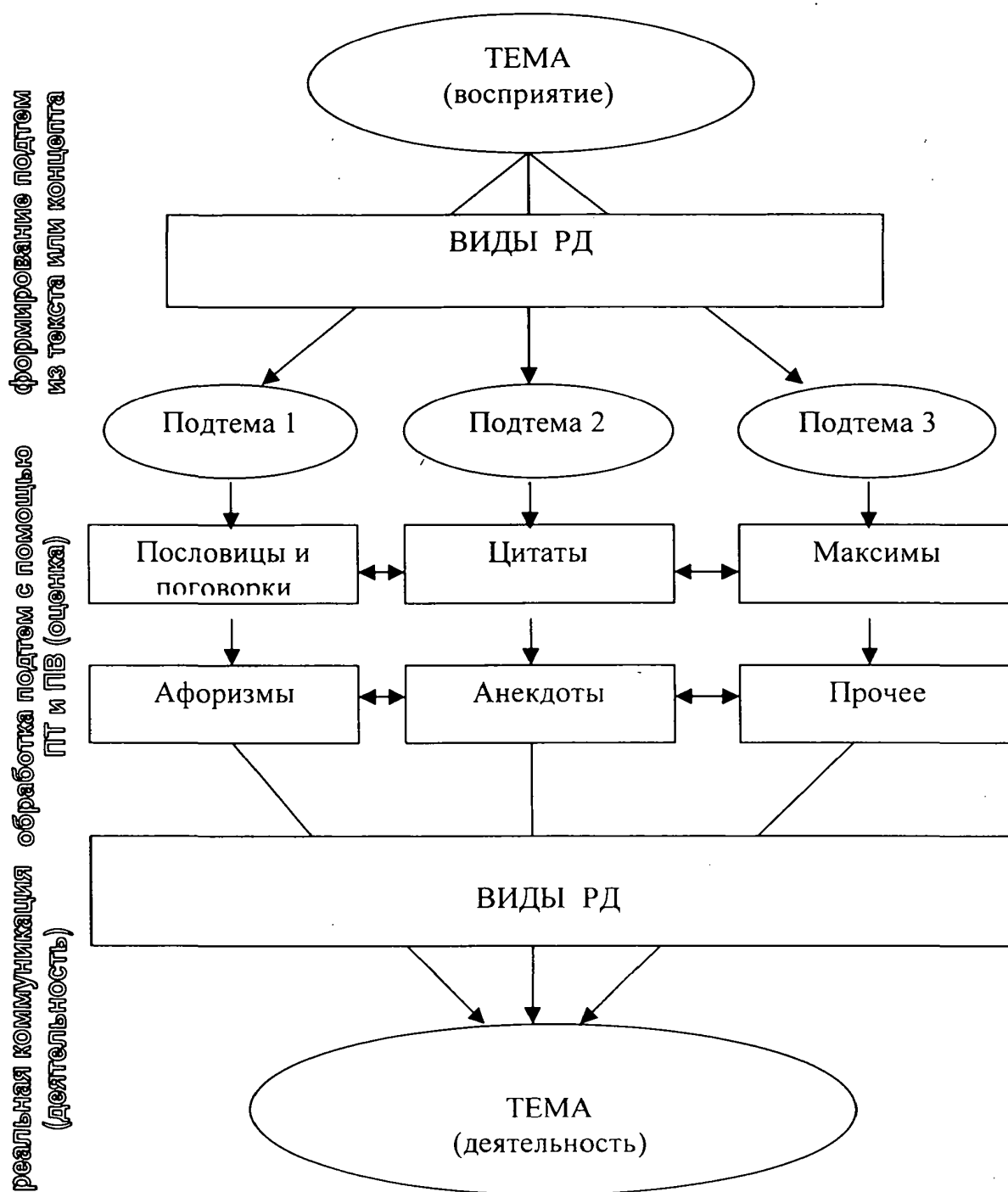


Рисунок 12. Схема работы над темой в процессе обучения ИЯ..

Принято считать, что на современном этапе во Франции присутствует своеобразный культ семьи, что в языковом плане выражается подменой

выражения Андре Жида «Famille, je vous hais» лозунгом современной молодёжи «Famille, je vous aime» (R.Roesch, R.Rolle-Harold 2000: 12). «Семья во Франции остаётся неизблемым институтом, в лоне которого могут реализовываться самые различные устремления» (Т.Зэлдин 1989: 77). Автор сравнивает отношение французов к семье в прошлом и настоящем утверждая, что в не столь отдалённом прошлом создание семьи было в равной степени мероприятием столь же коммерческим, сколь и любовным. Этот материальный аспект семейных отношений отнюдь не исчез. Но сегодня он не является неизменным, обязательным (там же: 77). На основании таких выводов можно предположить следование французов библейской притче «Celui qui a trouvé une bonne femme a trouvé un grand bien, et il a reçu du Seigneur une source de joie» (Тот кто нашёл хорошую жену, нашёл богатство и получил от Господа источник радости). А радость и наслаждение жизнью, как уже говорилось выше, есть одно из ценностей французской культуры. Итак, текст:

La grand-mère Nozière.

Ce matin-là, mon père avait le visage bouleversé. Ma mère parlait tout bas. Dans le salle à manger, une couturière faisait des vêtements noirs.

Le déjeuner fut triste et plein de chuchotements. Je sentais bien qu'il y avait quelque chose. Enfin, ma mère, habillée tout en noir, me dit :

- Viens, mon chéri.

Je lui demandais où nous allions ; elle me répondit :

- Pierre, écoute-moi bien. Ta grand-maman Nozière... tu sais, la mère de ton père... est morte cette nuit. Nous allons lui dir adieu et l'embrasser une dernière fois. Et je vit que ma mère avait pleuré. Pour moi, je sentis une impression bien forte ; car elle ne s'est pas encore effacée depuis tant d'années, et si vague, qu'il m'est impossible de l'expliquer avec des mots. Je ne peux même pas dire que c'était une impression triste. La tristesse du moins n'y avait rien de cruel.

Tout le long du chemin, je pensais à ma grand-mère ; mais je ne pus me faire une idée de ce qui lui était arrivé. Mourir ! je ne devinais pas ce que cela pouvait être. Je sentais seulement que leur en était grave.

En approchant de la maison mortuaire, je crus voir que tout le voisinage était sous l'effet de la mort de ma grand-mère, que le silence des rues, les appels des voisins et des voisines avaient pour cause la mort de ma grand-mère. Malgré cette idée, qui m'occupait tout entier, je remarquais pour la première fois la beauté des arbres, la douceur de l'air et la couleur bleu du ciel.

Je me sentais marcher sur un chemin de mystère, et quand, en bas de la rue, je vis la petite maison bien connue, je sentis comme une déception de n'y rien trouver d'extraordinaire.

J'eus peur et ne regardai ma mère. Ses yeux étaient fixés sur un point vers lequel à mon tour je dirigeai mon regard.

Alors j'aperçus, à travers les vitres et les rideaux blancs de la chambre de ma grand-mère, une lueur, une faible et pâle lueur, qui tremblait. Et cette lueur était si funèbre dans la grande lumière du jour, que je baissai la tête pour ne plus la voir.

Nous montâmes le petit escalier de bois et nous traversâmes la maison, remplie de silence. Quand ma mère tendit la main pour ouvrir la porte de la chambre, je voulus lui arrêter le bras... Nous entrâmes. Une religieuse assise dans un fauteuil se leva et nous fit place à la tête du lit. Ma grand-mère était là, couchée, les yeux fermés.

Il me semblait que sa tête était devenu lourde, lourde comme une pierre, tant elle creusait l'oreiller ! Un bonnet blanc lui cachait les cheveux ; elle paraissait moins vieille qu'à l'ordinaire, bien que toute blanche.

Oh ! qu'elle n'avait pas l'air de dormir ! Mais d'où lui venait ce petit sourire ironique qui faisait tant de peine à voir ?

Il me sembla que les paupières tremblaient un peu, sans doute à cause de la lumière tremblante des deux cierges allumés sur la table.

- Embrasse ta grand-mère, me dit maman.

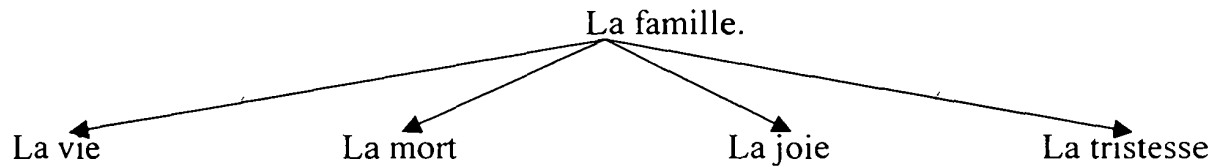
J'avançai mes lèvres. La sorte de froid que je sentis n'a pas de nom et n'en aura jamais. Je baissai les yeux et j'entendis ma mère qui sanglotait.

Je ne sais pas, en vérité, ce que je serais devenu si la servante de ma grand-mère ne m'avait pas emmené de cette chambre.

Elle me prit par la main, me mena chez un marchand de jouets et me dit : «Choisis ». Je choisis une arbalète et je m'amusai à tirer dans les feuilles des arbres.

J'avais oublié ma grand-mère.

Исходя из базового текста, формируются подтемы:



Далее для каждой подтемы находим различного рода прецедентные высказывания:

| Idiomes et locutions. | | | |
|--|---|--|---|
| La vie bas son plein; l'aurore de la vie; au déclin de la vie etc. | Etre à la mort ; hair à mort ; avoir la mort dans l'âme etc. | Faire la joie ; être la joie de ; mettre qn en joie etc. | Etre triste comme une porte de prison ; faire triste mine ; temps triste etc. |
| Proverbes et dictons. | | | |
| Qui veut vivre longuement à son cul donne du vent ; on a toujours plus de bien que de vie. | Bien meurt qui volontiers meurt ; on trouve remède à tous, excepté à la mort etc. | Où il y a de la gêne, il n'y a pas de plaisir etc. | Vieillesse, tristesse etc. |
| Citations | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| « La vie n'est qu'une longue perte de tout ce qu'on aime ». V.Hugo. | « La mort : le sublime à la porté de chacun ». Emile M.Cioran. | « Le bien-être est acceptable, la joie est noble, le plaisir est suspect ». H.Laborit. | « Ô triste, triste était mon âme à cause, à cause d'une femme ». Verlaine. |
|--|---|---|---|

Maximes

| | |
|--|--|
| « Peu de gens connaissent la mort : on ne la souffre pas ordinairement par résolution, mais par stupidité et par coutume, et la plupart des hommes meurent parce qu'on ne peut s'empêcher de mourir ». La Rochefoucauld. | « Dans la vieillesse de l'amour, comme dans celle de l'âge, on vit pour les maux, mais on ne vit plus pour les plaisirs ». La Rochefoucauld. |
| Etc. | |

Данная таблица показывает практическое расширение текстового материала основной темы за счёт подтем. Кроме того, мы видим, что в количественном отношении учебный материал прецедентного характера практически неисчерпаем, так как развитие его может приобретать характер цепной реакции на основании того, что одни «прецеденты» могут порождать другие.* Трудность, на наш взгляд, будет состоять в степени предварительной готовности учащихся к постоянному развитию темы. Поэтому большое значение в таких случаях имеют вводные (разговорные) МФ типа:

Il s'agit dans ce cas...

On dit que...

J'ai entendu parler de...

Autant que je sache...

* То же самое наблюдается и в отношении грамматики.

Je suis du même avis.

Pour ma part...

Oui, c'est ça, mais...

и множество иных, подобного рода, которые должны буквально пронизывать речь, служить связующим звеном между прецедентными высказываниями.

Мы полагаем, что тематический подход при обучении ИЯ может реализовываться двояко: исходя из базового текста, на основе которого возникают подтемы (проблемы) стимулирующие коммуникацию, как в нашем случае; либо тема развивается по методу «снежного кома», когда подтемы формируются учащимися на основе ассоциаций с основной, например, СЕМЬЯ ---- дом ---- родители ---- «домашние» праздники ---- уют ---- счастье и т.д. Тема в таком случае представляется как концепт (общая проблема), а подтема как своеобразный «под-концепт» (личностная проблема). Это представляется нам справедливым, поскольку обучение иностранному языку в современном мире «должно быть направлено на приобщение учащихся к концептуальной системе чужого лингвосоциума» (Гальскова Н.Д. 2000: 47). Автор считает такое приобщение важным потому, что процесс становления вторичной языковой личности (для нас языковая личность и менталитет – понятия неразрывные) связан не только с овладением обучающихся вербальным кодом ИЯ и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании «картины мира», свойственной носителю этого языка. В последнем случае, базового текста может и не быть, но текст может быть представлен в конце изучения темы в качестве контрольного варианта. (См. приложение).

Мы считаем, что наша схема определённым образом коррелирует с концепцией иноязычного образования Е.И.Пассова, который выделяет три уровня системы ценностных нормативов народа, являющихся базой понимания культуры и, таким образом определяющих условия формирования готовности и способности к *диалогу*:

а) на уровне восприятия (чисто познавательное значение знаний);

б) на уровне личностного смысла (прагматическое значение знаний);

в) на уровне личностного смысла (аксиологическое или ценностное значение знаний) (Пассов Е.И. 1998: 48).

Для нас уровень а) – уровень информативный, это текст или концепт; уровень б) – уровень деятельностный, это реализация *собственных* интересов и идей в диалоге культур; уровень в) – уровень практический – основа диалога. В ментальном алгоритме (рис. 5) он находится в центре, между восприятием и деятельностью. Е.И.Пассов считает ведущим третий уровень понимания культуры. «Он и только он приведёт к проникновению в менталитет народа» (там же: 49). Таким образом, практический уровень – это знание ценностных формул изучаемого языка, выделенных в связи с приведённым текстом и его имплицитным содержанием (подтемы).

Следующие темы мы попробуем представить как темы-концепты вне вербального текста. Так же как и в первом случае, считаем полезным предварить тему краткой информацией, касающейся общего отношения к ней французов с точки зрения иностранных исследователей французской культуры и их собственной.

La table – За столом.

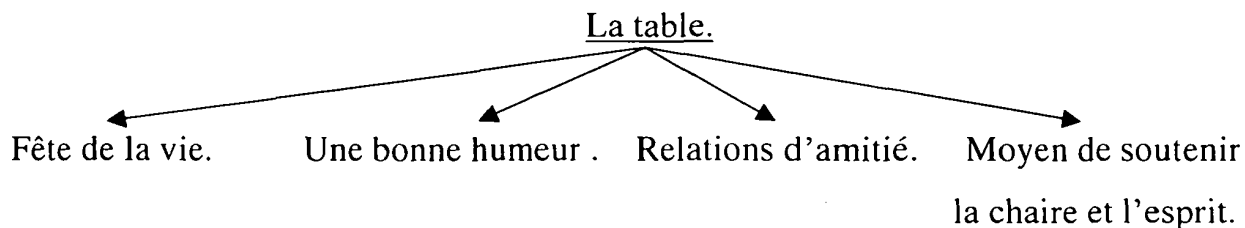
Что касается французского стола, еды вообще, то, по свидетельству Т.Зэлдина, приверженность своей кухне изолирует французов от остального мира почти в той же степени, как и язык. Во Франции процесс потребления пищи всегда происходил в приятной компании: обед в одиночку, молчком – не обед, нужно непременно *говорить* говорить о том, что вы едите. Есть по-французски, значит одновременно ублажать дух и тело (1989: 231-239). Целый кодекс правил, которые нельзя нарушить, существует вокруг употребления вина. Вино придаёт пище дополнительное измерение не только потому, что обогащает вкусовую палитру, но, прежде всего потому, что оно *символизирует* общение, застольную беседу, хорошее настроение и радость жизни (там же: 242). Приводя мнение Поля Бокюза, известного французского ресторатора, о

том, что еда – это праздник, часть умения наслаждаться жизнью, он невольно заставляет нас вспомнить слова В.В.Тарнавского-Воробьева о стремлении французов к наслаждению, в том числе хорошей кухней, общением с друзьями. С его точки зрения; кухня входит в разряд общих ценностей французской культуры. В такой связи неудивительным становится появление таких цитат, как, например, «L’homme d’esprit seul sait manger», одного из наиболее известных гастрономов Брийя-Саварэна (S.Denuelle 1996: 40).

Таким образом, еда для француза не просто еда, но:

- праздник жизни, хорошее настроение;
- общение с друзьями;
- средство поддержания не только тела, но и духа.

Отсюда логичен, на наш взгляд, вывод о том, что данная тема-концепт может быть условно ограничена ассоциативным кругом следующего рода:



Безусловно, данный круг может быть значительно расширен (практически до бесконечности). Это зависит как от способностей и желания класса и учителя, так и от условий иного рода.

Далее мы представляем каждую из подтем (под-концептов) через призму прецедентных текстов и высказываний.

Fête de la vie.

- Un peu de pain sec avec la joie vaut mieux qu’une maison pleine de victimes avec des querelles. (Parabole de Salomon) ;
- Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger. (Allusion de Molière) ;
- Trop boire noie la mémoire ; Le vin est bon qui le prend avec raison ; Chacun prend son plaisir où il le trouve. (Proverbes).

Une bonne humeur.

- Ventre affamé n'a point d'oreilles ; Qui dort, dîne. (Proverbes) ;
- Dans un grand restaurant, le chef de l'orchestre s'approche, avec son violon sous le bras d'une table où a pris place un couple de touriste. Il s'incline courtoisement et demandé à l'homme :
« Pardon, monsieur, c'est vous qui avez demandé un czardas » ?
« Non. Nous avons demandé une goulache ». (Anecdote) .

Relations d'amitié.

- A votre santé ! A la votre ! (Locutions) ;
- Il vau^x mieux être invité avec affectation à manger des herbes, qu'à manger le veau gras lorsqu'on est haï. (Parabole de Salomon) ;
- Plaisir non partagé n'est plaisir qu'à demi. (Dicton).

Moyen de soutenir la chair et l'esprit.

- Nous avons plus de paresse dans l'esprit que dans le corps. (Maxime) ;
- Esprit, c'est le principe de la vie incorporelle de l'homme. (Definition du Robert) ;
- L'esprit est prompt, la chaire est faible. (Allusion biblique) ;
- N'être pas un pur esprit ; avoir besoins corporels, materiels ; avoir un faim de loup ; casser la croute ; claquer du bec ; danser devant le buffet ; crever de faim. (Idiomes et locution) ;
- Manger comme un ogre (comme quatre, comme un cochon). (Comparaisons).

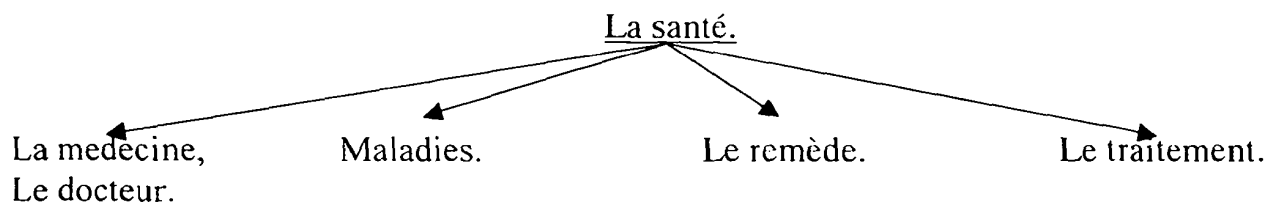
La santé – Здоровье.

Бесспорным выглядит тот факт, что тема здоровья потенциально затрагивает многие аспекты жизни современной Франции, как, впрочем, и других стран. Это и тема болезней, их причин, тема врачевания и самоврачевания, тема образа жизни (еда, вредные привычки, физическая активность) и так далее.

Внимание французской нации к своему здоровью подтверждается организацией широких профилактических мероприятий. Это касается, в частности, борьбы против курения и алкоголизма, а также ранней диагностики рака и профилактики СПИДа (Франция 1999: 144).

«В сегодняшней Франции доктор – это почти исповедник. Нация уверовала в него: она тратит на медицину больше чем на образование или оборону» (Т.Зэлдин 1989: 384). Однако, как считает автор, сегодня самая распространённая болезнь во Франции – переутомление. Поэтому большое распространение получили психические заболевания, следовательно, и возрастает количество психиатров. На первый взгляд, кажется парадоксальным следующее наблюдение Т.Зэлдина: «складывается впечатление, что в стране сегодня ненормальные составляют большинство. Они избегают тех, кто предлагает им полное излечение» (там же: 385). Далее приводится мнение нейрофармаколога Жака Тюийе, который признаёт, что если бы наука сумела изобрести пилюли, которые гарантировали бы людям хорошее настроение, они стали бы пользоваться ими с большой осторожностью, поскольку люди всегда предпочтут таким пилюлям чередование мечты и реальности, вольного воображения и узды разума (там же: 386). В какой-то мере француз сам выбирает, быть ему больным или нет. Жажду лечения Т.Зэлдин сравнивает с жадой культуры, какова у француза ненасытна, а также говорит об увлечении французов различного рода целителями, т.е. о процветании неофициальной медицины.

Исходя из данной информации, мы имеем возможность сделать некоторые выводы, касающиеся задачи отбора материала. Тема здоровья, на наш взгляд, вполне соотносится с под-концептами «доктор, медицина», «болезнь», «лекарство, лечение» и другими.



La médecine, Le docteur.

- Science, ensemble de techniques et de pratiques qui a pour objet la conservation et le rétablissement de la santé ; art de prévenir et de soigner les maladies de l'homme. (Définition) ;
- Médecin, guéris-toi toi-même ; Le temps est un grand docteur ; Le temps guérit tout.(Dictons) ;
- Pasteur : grand savant qui a inventé la variole, la rage et quantité d'autres maladies. Il a aussi inventé les microbes... C'est un bienfaiteur de l'humanité. (Perle).

Maladies, être malade (saint).

- Malade comme une bête (un chien à crever) ; Être malade d'inquiétude, de jalousie ; Être pleine de santé. (Locutions) ;
- Se porter comme un charme ; être frais comme un gardon. (Comparaisons) ;
- Il n'y a aucun mal qui ne serve à quelque bien ; Qui a santé, il a tout, qui n'a santé, il n'a rien ; Qui est en bonne santé est riche sans le savoir. (Proverbes) ;

Le remède.

- La moindre précaution vaut mieux que trente remèdes ; Ce qui est bon pour la fois est mauvais pour la rate. (Proverbes) ;
- La joie de l'esprit rend les corps pleins de vigueur, et la tristesse du cœur dessèche les os ; La santé du cœur est la vie de la chair, l'envie est la pourriture des os. (Paraboles de Salomon) ;
- Tu a 15 ans
 Quoi de plus merveilleux !
 Les gens te diront
 Que tu n'peux être plus heureux
 Que tu n'a pas de soucis
 Pas d'impôts à payer
 Pas de responsabilités

Tu a 15 ans et vraiment

Pas l'âge des tourments. (Vers).

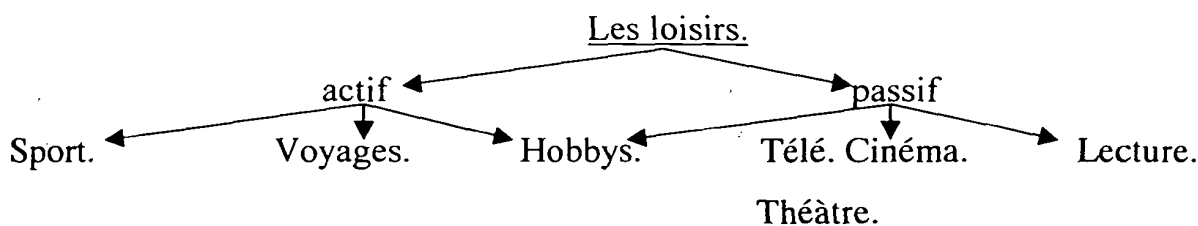
Le traitement.

- Le seul moyen de guérir, c'est de se considérer comme guéri ; A force de se croire malade, on le devient ; La conscience malade voilà le théâtre de la fatalité moderne. (Citations de Flaubert, Proust, Suarès) ;
- Le mal est pour celui qui le cherche. (Proverbe).

Les loisirs – Досуг.

Тема досуга представляет собой одну из обширнейших тем как в смысле изучения французской культуры, так и в плане изучения французского языка. Большое внимание к внерабочему времени подтверждается структурой потребления во Франции, где расходы на самое необходимое уменьшаются в пользу затрат ради комфорта (Франция 1999:133). По свидетельству социологов, работник наёмного труда 20% своего времени проводит на работе и в транспорте, 33% тратит на сон, а остальные 47% уходят на другие занятия, иногда пассивные, например просмотр телепрограмм, а иногда активные, например занятия различными ремёслами, работа на приусадебном участке или занятия спортом. Однако все они рассматриваются как отдых (там же: 138). Из этого же справочного издания следует, что основными видами досуга для французов являются работа на приусадебном участке и занятия поделками, спорт, туризм, культурные мероприятия (фестивали, экскурсии) и телевидение. Т.Зэлдин, напротив, считает, что телевидение и кино больше не являются популярными, что это удел примерно 1/5 части населения. Такое расхождение отчасти можно объяснить разностью во времени проведения наблюдений. Но автор вносит в сферу досуга такой вид деятельности как чтение: «Французы слынут большими книгоочаями потому, что у них есть определённая прослойка, для которой жизнь практически сводится к чтению» (Т.Зэлдин 1989: 272). Ж. Дюамэль также связывает с понятием досуга во Франции вышеназванные виды деятельности, иногда называя это по-другому: каникулы, хобби, развлечения,

музыка и т.д. (J. Duhamel 1989: 421). Мы считаем логичным выделить названные виды досуга в качестве подтем.



Sport.

- Le sport est l'art par lequel l'homme se libère de soi même. (Citation. Girandoux) ;
- La pratique du sport ; Faire du sport ; Sport amateur et professionnel ; C'est du sport ! (travail difficile et dangereux). (Locution).

Voyages.

- Les voyages forment la jeunesse ; Qui veut voyager loin ménage sa monture ; Le plus lourd voyage pour un voyageur, c'est une bourse vide ; Le caractère de l'homme apparaît en voyage. (Prov. et dictons) ;
- Deux amies bavardent autour d'une tasse de thé. « Où êtes-vous allés avec votre mari pendant le dernier week-end » ?
« Je n'en sais absolument rien ».
« Comment » ?
« C'est toujours mon mari qui prend les billets de chemin de fer ».
(Anecdote).

Hobbys.

- Il y a un temps pour tout : un temps pour naître et un temps pour mourir (Bibl.) ; Rien d'excellent ne se fait qu'à loisir (Cit. A.Gide) ;
- La passion fait souvent un fou de plus habile homme et rend souvent les plus sots habiles. (Maxime) ;
- Chacun prend son plaisir où il le trouve. (Proverbe).

Télé. Cinéma. Théâtre.

- Ce n'est pas le champ qui nourrit, c'est la culture ; Le savoir que l'on ne complète pas chaque jour diminue ; Qui sait le plus doute le plus. (Proverbes) ;
- La culture de l'esprit est un autre soleil pour les gens instruits ; La culture, c'est ce qui demeure de l'homme lorsqu'il a tout oublié. (Proverbes).
- La culture, c'est comme la confiture, moins on en a, plus on l'étale. (Parodie. F.Sagan).

Lecture.

- La lecture agrandit l'âme. (Cit. Voltaire).
- Lire entre les lignes ; Avoir beaucoup lu. (Locution).

Чтобы определить отношение французской нации к таким важным концептам как *работа*, *деньги* и *счастье*, обратимся вновь к тем же и иным источникам информации, позволяющим, на наш взгляд, составить некоторое представление о них.

Au travail – Работа.

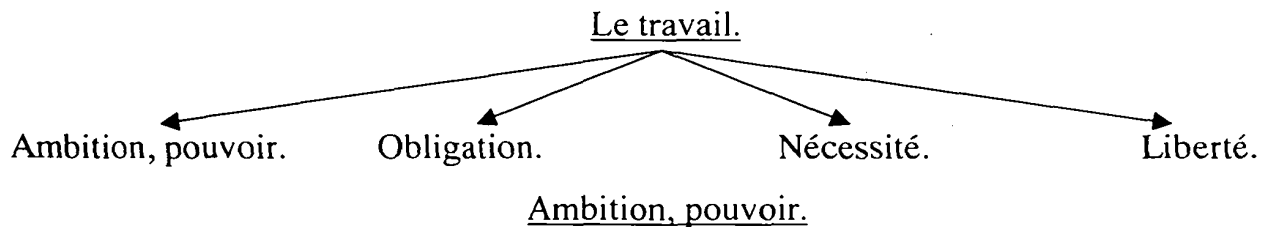
По наблюдениям Т.Зэлдина (1989), Франция не сдаёт своих экономических позиций и продолжает развиваться потому, что большинство её населения по-прежнему глубоко убеждены, что в жизни можно *добиться успеха* упорным трудом. Секрет же успеха кроется в *работоспособности* и в *протекции*. Довольно большое число людей в надежде обойти своего ближнего стремятся к *привилегиям*. Французы любят представлять себя людьми *независимыми*, не позволяющими, чтобы ими помыкали, но многие из них получают явное удовольствие, командуя другими. По манере поведения людей, их отношению к себе подобным, то, как они понимают человеческие отношения, что пытаются получить от жизни, автор разделяет французов в отношении работы, на три группы: те, кто любит *руководить* и отдавать распоряжения, верит в иерархию – каковы бы ни были причины для этого; те, кто *ненавидит* своего хозяина и *борется* против него, но не может найти альтернативы иерархической системе; наконец те, кто *нашёл выход*, *поставив себя вне системы*, создав свой мирок,

ничего не требуя от окружающих (1989: 159-176). Следующее мнение определённым образом перекликается с приведённым: « Chacun adore se donner l'illusion d'avoir été élu, d'être un privilégié, de se singulariser parmi ce troupeau que constituent ses compatriotes » (D.Bombardier 2000: 112). В анкете данных Жерома Дюамэля на вопрос «Зачем Вы работаете в ночную смену?» ответы распределились следующим образом:

- 10% - чтобы быть независимыми;
- 11% - за дополнительный заработок;
- 13% - из-за среды;
- 16% - за свободное время;
- 24% - ради семейных обязанностей (J.Duhamel 1989: 383).

Мы считаем, что на основе вышеизложенного можно сделать некоторые выводы. Работа для французов это:

- амбиции, власть;
- тяжкая обязанность;
- материальная необходимость;
- свобода.



- Il ne faut pas se moucher plus haut que le nez ; En voulant sauter jusqu'à la lune, vous pourriez tomber dans la boue ; L'ambition est un maladie qui n'a guère d'autre remède qu'une poignée de terre ; Tel entend un tambour et veut être général ; Un autre voit bâtir et se croit architecte ; Celui qui regarde au-dessus de soi a mal au cou. (Proverbes et dictons).
- Ce qui paraît générosité n'est souvent qu'une ambition déguisée, qui méprise de petits intérêts, pour aller à de plus grands. (Maxime).

Obligation (peine).

- Nul bien sans peine (Bibl.) ; Tout peine mérite salaire ; Si, de beaucoup travailler, on devenait riche, les ânes auraient le bât doré ; Souvent, celui qui travaille mange la paille – celui qui ne fait rien mange le foin ; Ce n'est pas toujours celui qui lève le lièvre qui le prend. (Proverbes et dictons).
- Travailler comme un esclave (un nègre, un forçat). (Comparaisons).
- Galérer, ramer, se crever (fam.).

Nécessité matérielle.

- Amasser en été est d'un homme avisé, dormir à la moisson est d'un homme indigne ; Les mains noirs font manger le pain blanc ; Il faut casser la noix pour en avoir la chaire. (Proverbes et dictons).
- Allez à la fourmi, paresseux que vous êtes, considérez sa conduite et apprenez à devenir sage ; puisque n'ayant ni chef, ni maître, ni prince, elle fait néanmoins sa provision durant l'été, et amasse pendant la moisson de quoi se nourrir. (Les proverbes de Salomon).

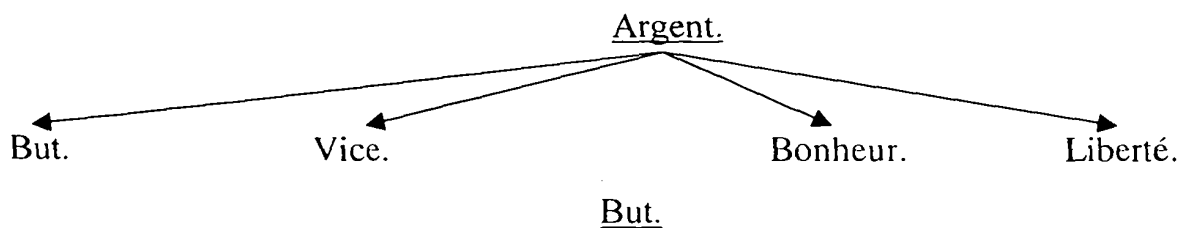
Liberté, plaisir.

- Le travail c'est la santé ; Travail bien repart ne tue pas ; Chacun prend son plaisir où il le trouve ; Le plaisir de trouver vaut mieux que ce que l'on trouve ; Tout plaisir porte une peine sur son dos ; Chacun est artisan de sa fortune ; La liberté n'existe pas, elle devient. (Proverbes et dictons).
- Travailler est moins ennuyeux que s'amuser. (Cit. de Baudelaire).

L'argent – Деньги.

Тема денег органически связана с предыдущей, поскольку работа это основной законный способ их приобретения. Так как нами уже сделаны некоторые выводы об отношении французов к работе (на основании мнений других исследователей), то мы считаем полезным провести некоторые параллели. Предположительно, что когда работа – это амбиции и власть, а также удовольствие, то значение денег в этом случае не играет основной роли. Когда же работа – неприятная обязанность или необходимость – наоборот.

Именно поэтому нельзя абсолютно соотносить работу и деньги. Следовательно, в отношении французов к деньгам, можно сказать, что через призму отношения к работе они не делают из денег культа. Деньги для них – *средство* вести любимый образ жизни. Возможно по этой причине бытует мнение о нелюбви французов *говорить* о деньгах, хотя такой тезис имеет как подтверждение, так и отрицание (D.Bombardier). Описывая качества некоего Жоржа Навэля, человека-неудачника, Т.Зэлдин говорит о зависти его к богатым в том плане, что он завидует их жизни в другом мире, принадлежности к «высшей расе», их возможности одеваться и говорить *иначе*, обладать знаниями. «Среди причин недовольства работающих две особенно серьёзные: дисциплина и продвижение по службе. Чувство, что их, рабочих, эксплуатируют и отстраняют от участия в жизни предприятия ведёт к тому, что они недовольны своим уровнем жизни, хотя и числятся среди наиболее высокооплачиваемых в своём регионе (Дюнкерк)»(Т.Зэлдин 1989: 186). Если сопоставить выводы автора с анкетой Ж.Дюамэля, то легко заметить относительную справедливость этих выводов. Для 58% французов, деньги – синоним свободы; 47% француженок испытывают удовольствие от траты денег; 45% французов считают, что деньги приносят счастье; 32% говорят об отсутствии денежных проблем; для 18% - деньги ассоциируются с пороком (J.Duhamel 1989: 28). Следовательно, ассоциации будут следующими:



- Avec de l'argent on peut tout acheter, même la discrétion ; Quand l'argent fault, tout fault (manque) ; Marteau d'argent ouvre porte de fer ; Qui tient la poël par la queue, il la tourne par où il lui plaît ; La clé d'or ouvre toutes les portes ; Qui a de l'argent a des pirouettes ; Il n'y a rien de plus éloquent que l'argent comptant ; Plaie d'argent n'est pas mortelle. (Proverbes et dictons).

- Remuer l'argent à la pelle ; Être argenté (fortuné, riche) ; Grand argentier ; Être cousu d'argent ; Jeter l'argent par les fenêtres ; Faire argent de tout. (Idiomes et locutions).

Vice.

- Avarer – amasser, entasser de l'argent ; Economiser, épargner – mettre de l'argent de côté, à gauche. (Synonymes).
- L'appetit vient en mangeant ; Abondance de bien ne nuit pas ; L'argent n'a pas d'odeur ; Le piment gratuit est plus doux que le sucre ; L'argent est rond pour rouler, dit le prodigue, l'argent est plat pour s'entasser, dit l'avare ; Qui mange son capital, prend le chemin de l'hôpital ; L'avare crierait famine sur un tas de blé ; L'avarice est comme le feu, plus on y met de bois, plus il brûle ; L'homme chiche n'est jamais riche ; Quand tous vices sont vieux, avarice est encore jeune. (Proverbes et dictons).

Bonheur.

- Mieux vaut acheter qu'emprunter ; Ce qui est bon à prendre est bon à rendre ; Trop de profit crève la poche ; Bien mal acquis ne profite jamais ; Qui bien fera, bien trouvera ; On ne peut pas tout avoir ; Mieux vaut en paix un oeuf qu'en guerre un boeuf. (Prov. et dict.).
- L'argent c'est la couille des familles. (Les Epiphanies).

Liberté.

- Oh! Argent que j'ai tant méprisé, tu a pourtant ton mérite, source de la liberté tu arranges mille choses dans notre existence. (Cit. de Chateaubriant).

Le bonheur – Счастье.

Тема счастья настолько объёмна, что может затрагивать практически любую из уже выделенных тем и подтем. В этом случае она приобретает философское значение, поскольку касается таких категорий как « хорошо – плохо », а также вечных для человека вопросов «зачем» и «почему». Так, например, с точки зрения счастья, мы получаем повод рассматривать тему «семья» как тему любви, тему «стол» - как тему общения, дружбы, тему

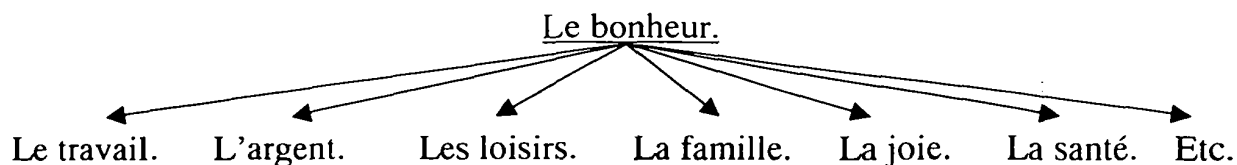
«работа» - как тему творчества, «здоровье» - как образ жизни, «отдых» - как возможность расширения кругозора, «деньги» - как помощь ближнему и так далее. Однако, по нашему мнению, тема счастья заслуживает того, чтобы быть выделенной в отдельную категорию при обучении. Её можно использовать в качестве итоговой, так как она, имея связь с предыдущими, удобна для такого раздела как *повторение*. Исходя из анкеты Ж.Дюамэля, счастье для французов это -

- écouter de la musique – 76% ;
- prendre des responsabilités dans son travail – 75% ;
- lire des livres – 74% ;
- gagner au moins 12000 F par mois – 71% ;
- avoir plusieurs enfants – 66% ;
- partir en vacances l'été – 62% ;
- pratiquer régulièrement un sport – 55% ;
- avoir des rapports sexuels fréquents – 52%.

Наиболее счастливы, по мнению французов,

- ceux qui vivent seuls – 3% ;
- les personnes travaillant à leur compte ou qui sont leur propre patron – 20% ;
- les habitants des villes moyennes – 36% ;
- ceux qui habitent la campagne – 47% ;
- les fonctionnaires – 55% ;
- ceux qui vivent en couple – 83% (J.Duhamel 1989: 55-56).

Если кратко обобщить эти две анкеты, то счастье для французов заключается в *работе, карьере, деньгах, досуге, семье, жизни на природе*. Таким образом, мы имеем возможность говорить о достаточной степени корректности общих выводов. С нашей точки зрения это вполне закономерно и объяснимо наличием так называемых *универсальных ценностей*.



Le travail.

- Il faut casser la noyau pour en avoir l'amande ; Mains ouvrees (travailleuses) sont heureuses. (Prov.).
- Les noix ont fort bon goût, mais il faut les ouvrir. Souvenez-vous que, dans la vie, sans un peu de travail, on n'a point de plaisir. (Fable de Florian).

L'argent.

- L'argent ne fait pas le bonheur. (Prov.).

Les loisirs.

- Plaisir non partagé n'est plaisir qu'à demi. (Prov.).

La famille.

- La mesure de l'amour, c'est d'aimer sans mesure ; Si tous les gens qui vivent ensemble s'aimaient, la terre brillerait comme un soleil. (Prov.).

La joie.

- La seul bonheur consiste dans l'attente du bonheur ; Le soleil luit pour tout le monde ; Est heureux qui croit l'être ; Le bonheur fuit celui qui le cherche. (Prov. et dict.).
- L'acomplissement du désir est la joie de l'âme, les insensés détestent ceux qui furent le mal. (Prov. de Salomon).
- On n'est jamais si malheureux qu'on croit, ni si heureux qu'on avait espéré. (Maxime).

La santé.

- Il n'y a pas de richesse préférable à la santé du corps. (L'Ecclésiaste).
- Qui a santé, il a tout ; qui n'a santé, il n'a rien. (Prov.).

Приведённые в данном параграфе прецедентные тексты и высказывания не только могут быть использованы в обучении ИЯ в качестве моделей формирования «схожего» менталитета. Они имеют также воспитательное

значение, поскольку являются собой ответы на многие жизненно важные вопросы и проблемы.

§3. Организация учебного материала.

Наряду с текстовым «стартом» процесса обучения, мы предлагаем *старт концептуальный*, когда предметом восприятия является *слово-концепт* и далее *под-концепты* (подтемы). Мы исходим из того, что в содержание обучения любому предмету включается не только то, что эксплицитно выражено или наглядно представлено учителем или учеником, но и то о чём они думают, что чувствуют и переживают (Гальскова Н.Д. 2000: 82). Концептуальный подход может быть реализован как в активном, так и в пассивном плане. Активный план представляет собой самостоятельные действия по формированию подтем на основе ассоциативных образов, связанных с воспринимаемой темой-концептом. Пассивный план – есть заранее определённый круг подтем, из которых каждый учащийся выбирает наиболее близкую *ему*, с его точки зрения наиболее актуальную. Оба подхода способствуют, на наш взгляд, реализации намерений формирования творческой личности. К сказанному можно добавить, что в любом случае из трёх, выбор подхода остаётся за учителем, поскольку каждый из них определяется степенью языковой готовности учащихся, их способностями и активностью. Мы делаем такой вывод на той основе, что современный этап развития обучения иностранному языку диктует необходимость привести содержание обучения в соответствие с условиями обучения. Проблема соответствия содержания условиям должна быть решена с учётом всех его компонентов (там же: 91). Так пассивно-концептуальный подход представляет собой, по нашему мнению, самый «лёгкий» вариант обучения, так как подтемы задаются вместе с темой, нужно только определить «свою» и назвать. Вторым, по степени трудности, является текстовый подход, где подтемы выражены текстом имплицитно. Активно-концептуальный подход

предполагает уже наличие способностей к абстрактному мышлению в плане создания ассоциативных образов, связанных с темой.

В нашу задачу входит разработка комплекса упражнений, которые, с одной стороны, были бы насыщены современной разговорной речью, а с другой, содержали бы достаточное количество прецедентных текстов и высказываний репрезентирующих менталитет носителей изучаемого языка. Дело в том, что «от упражнений как деятельностных средств, в любом процессе обучения зависит практически всё» (Пассов Е.И. 1993: 70). Как известно, упражнения могут быть направлены на формирование различных навыков и умений: чтение, письмо, говорение, аудирование, невербальные навыки. Мы считаем, что для развития навыков *комплиментарного* общения важны все виды РД, но в условиях ограниченного объёма диссертации целесообразнее остановиться на «смешанном» варианте. То есть, внимание на каких-либо отдельных видах РД не акцентируется, но используются необходимые в каждый конкретный момент. Это оправдано также и тем, что данный вариант обучения предполагается применять на продвинутых этапах, когда уже имеются определённые навыки и умения иноязычной речевой деятельности. Кроме того, поскольку содержание обучения призвано стимулировать интерес и положительное отношение обучаемых к иностранному языку, то «содержательные, а не языковые аспекты обучения предмету должны быть ведущими» (Гальскова Н.Д. 2000: 85). При этом условно-речевые упражнения, с нашей точки зрения, должны более интенсивно применяться на стадии формирования подтем, когда в процесс вовлекается по возможности большее количество учащихся. Речевые упражнения, продуктивная речевая деятельность выступают в данном случае как контрольно-тестовый вариант заключительной работы над темой. Впрочем, Е.И.Пассов, говоря о коммуникативной технологии, считает, что *все* используемые упражнения должны быть по характеру речевыми, упражнениями в общении. «Условно-речевые упражнения – это не традиционные подготовительные упражнения

(типа языковых, где нет речевой задачи, ситуативности и т.п.), а те же речевые (по основным параметрам), но специально организованные так, чтобы создать условия, необходимые для формирования навыков» (1998: 129-130). Мы разделяем такую мысль, но для нашего случая перефразировали бы данное высказывание следующим образом: «...чтобы создать условия, необходимые для усвоения наибольшего количества ПТ и ПВ в каждой конкретной ситуации». В этой связи мы предлагаем схему – рис.13, из которой видно место применения условно-речевых и речевых упражнений.

Последний этап мы бы назвали *условно-контрольным*, где мнение или убеждение уже служит признаком усвоения иноязычной культуры. Если мнение есть и оно обосновано, значит есть и положительная оценка (отметка) по предмету вне зависимости от того, какое это мнение, поскольку «истинный продукт общения – интерпретация информации» (Пассов Е.И. 1998: 84).

Мы полагаем, что при формировании подтем можно очень удачно применять такие виды УРУ как *имитативные* (для пассивных учащихся), *подстановочные* и *репродуктивные* для активных учеников. С трансформационными УРУ дело обстоит несколько сложнее, так как трансформация прецедентных высказываний предполагает их очень хорошее знание во избежание смысловых ошибок. Но если вести речь не о трансформации самих ПВ, а о трансформации их обслуживающих языковых моделей и речевых образцов, то такое вполне возможно и желательно.

Текстовый подход.

Один из наших подходов в обучении мы условно назвали текстовым, поскольку исходной единицей в нём является аутентичный текст. Таким способом реализуется «приобретение» первой части ментального алгоритма – восприятие. Предполагается, что только аутентичный текст передаёт способ восприятия носителей языка изучающим данный язык. Воспринимать в наших условиях текст можно двумя способами, аудитивным и визуальным, что также соответствует двум видам РД: аудированию и чтению

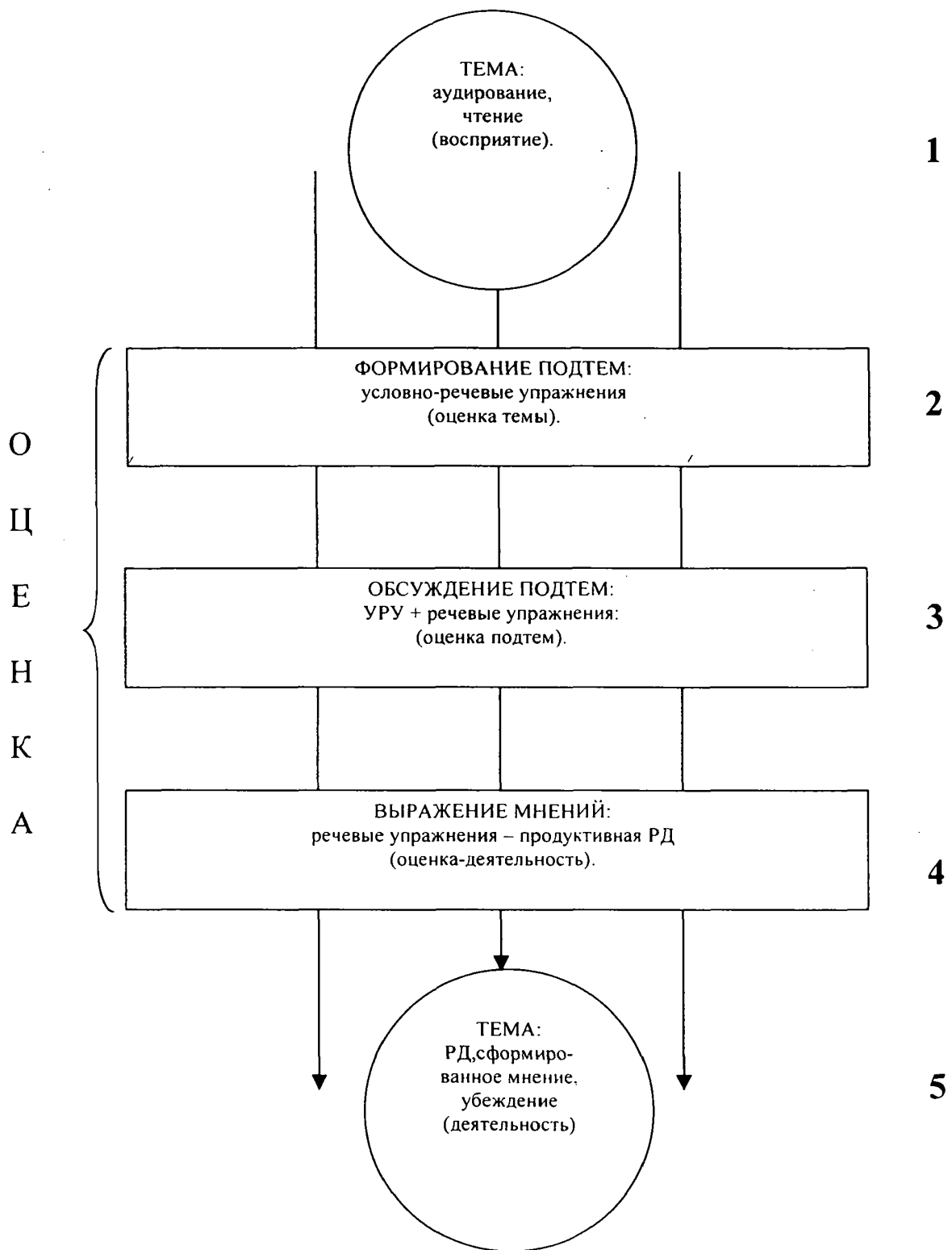


Рисунок 13. Схема этапов применения условно-речевых и речевых упражнений.

Следовательно, имеется возможность попутного обучения (дообучения) данным видам РД. Какой из них выбрать, или смешанный вариант, зависит от конкретных обстоятельств.

Мы считаем полезным уже на первом этапе, этапе предъявления текста, оперировать в качестве задания «прочитать», «прослушать», прецедентными высказываниями, оправдывающими тот или иной вид работы. Например для чтения – «La lecture agrandit l'âme» (Voltaire); Lire, c'est prendre connaissance du contenu du texte (Definition) и так далее. Для аудирования – «Je passe mon temps à écouter ce que je ne devrais pas entendre» (Laclos); «Plus désireux d'amuser en bavardant que de m'instruire en écoutant» (Proust) и другие. Это может быть реализовано в качестве шутки учителем и при изучении следующих тем снова и снова повторяться в различных ситуациях до усвоения учащимися. При этом, как советуют Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова (1991), учителю надо приглушить в себе всё откровенно дидактическое. Избегать императива при объявлении заданий нежелательно также с точки зрения Е.И.Пассова (1998). Поэтому, чтобы избежать психологического дискомфорта, предъявление темы учителем должно быть несколько опосредованным, а обращение с вводными фразами достаточно осторожным. Например:

- 1) название темы;
- 2) 2-3 фразы, непосредственно касающиеся темы (желательно с применением ПВ);
- 3) информация о наличии определённого текстового материала: «Nous avons un petit récit de X. où il s'agit de ...»;
- 4) стандартный вопрос «Qu'est-ce que vous préférez, lire ou écouter? Peut-être l'un et l'autre?»

Другими словами, у учащихся *всегда* должен быть выбор, в том числе на этапе восприятия.

Второй этап – формирование подтем – предполагает выражение *личностного* отношения к тексту, а через него к общей теме. Здесь следует

оговориться. Текст ограничивает до некоторой степени личностное отношение к общей теме, так как подтемы уже сформированы автором *имплицитно*. Задача учащихся – определить их по контексту и, таким образом, *эксплицировать*. Опять же, как и в первом случае, учителю необходимо опосредованно ставить задачу, дабы избежать повелительных форм. К тому же, как следует из первой главы, такая форма речевого поведения соответствует французскому менталитету, хотя в последнее время некоторыми авторами, в частности D.Bombardier (2000), отмечены и обратные тенденции. Мы предлагаем следующие действия в начале второго этапа:

- 1) информация о наличии подтем, например: «Le texte contient quelques points-clés quand il s'agit de A, de B, de C etc. » ;
- 2) концентрация подтемы в одном слове: «Est-ce que nous pouvons mettre en relief, exprimer l'idée de l'extrait A par un seul mot ? » ;
 - Je crois que, il est probable qu'il s'agisse de...
 - Je pense, je trouve que...
 - Pour ma part, en ce qui me concerne, à mon avis il s'agit de...
- 3) выражение подтемы посредством ПВ или ПТ :
 - Il existe un (une)proverbe, dicton, locution etc. qui concerne ce sujet.
 - X. disait, parlait que...
 - J'ai entendu, j'ai trouvé un (une) maxime, aphorisme... etc.
 - C'est l'expression ..., qui m'a plu beaucoup etc.

} + подтема.

} + ПВ.

Третий и четвёртый этапы – обсуждение подтем – состоит в основном из условно-речевых упражнений второго этапа и речевых упражнений (выражение собственного мнения), направленных на формирование отношения к сказанному другими. Примерные действия :

- 1) информация о существовании нескольких мнений относительно одной подтемы: « nous avons quelques opinions sur le sujet de... » ;

- A. dit que..., parle de...
 - B. pense que...
 - A l'avis de C. il s'agit de...
 - D. affirme que...
 - Pour la part de E., le principal est...
- } + ПВ.

2) выяснение причин каждого конкретного мнения: «est-ce que nous pouvons nous expliquer les causes de tels choix ? Pourquoi est-ce que vous en penser comme ça ?»

3) выражение согласия/несогласия с чьим-либо мнением: «on a quelques opinions sur le même sujet. On ne peut pas dire que tout le monde est d'accord. Pourquoi ? »

- Quand il s'agit de..., je (ne) suis (pas) d'accord avec A. Il dit que... Il me semble que ce soit vrai (faux) parce que... ;
- B. dit que... J'estime son avis, mais c'est l'expression ... qui me plaît le plus. Il me semble qu'elle s'accorde mieux avec cette situation ;
- Je suis du même avis que C., bien qu'il lui plaise l'expression..., et moi, j'aime mieux la citation de... . И так далее.

Заключительный, пятый этап, названный нами условно-контрольным, может проходить как в режиме говорения, так и в режиме обучения письму. В последнем случае он может иметь вид небольшого сочинения, в первом – небольшого монолога. Общее требование – обоснование собственного мнения через прецедентные выражения любого характера (может быть за исключением аргю).

Приведённый нами характер организации учебного материала наиболее подходит, на наш взгляд, для использования проблемных ситуаций с намерением использования прецедентных феноменов. С точки зрения Г.В.Роговой, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахаровой (1991), при обсуждении *проблемной* ситуации учащийся не является носителем роли, он выражает своё собственное суждение, отношение и оценку, соглашается или опровергает

мнение собеседника, строит систему доказательств своей точки зрения. Поэтому обсуждение проблемы есть реальное общение на уроке.

Широкое использование прецедентных высказываний и текстов, с нашей точки зрения, предохраняет учащихся от «руссификации» мысли при выражении собственного мнения, а значит и от простого переноса родных ментальных стереотипов на стереотипы носителей изучаемого языка. «Родные» стереотипы, при предлагаемом подходе, облекаются в аутентичную форму изучаемого языка.

Концептуальный подход (активный).

Активно-концептуальный подход в обучении иностранному языку представляет собой, в нашем понимании, самостоятельные попытки формирования учащимися подтем на основе ассоциаций, связанных с основной темой. При этом схема организации обучения изменяется, в основном, в первой её части. Вместо восприятия *текста* предлагается *слово-концепт-тема*. Главное отличие такого подхода заключается в больших возможностях работы фантазии, мысли, поскольку отсутствует непосредственная привязка, «зависимость» от текста. Такой подход нам представляется более сложным и рекомендуется для соответствующего контингента учащихся. Как и любой иной подход, он может характеризоваться как положительными, так и отрицательными свойствами. Считаем необходимым изложить основные:

- | | |
|--|---|
| - | + |
| - отсутствие опоры (текста) | - независимость от текста |
| - сложность работы экспромтом | - развитие неподготовленной речи |
| - слишком вольная трактовка темы | - развитие широких ассоциаций |
| - малые возможности для обучен. чтению | - большие возможности для обучен. аудированию и говорению |

и так далее. Таким образом, каждому отрицательному свойству данного подхода соответствует и положительное, поэтому, как мы полагаем, проблема

состоит, главным образом, в определении качеств и способностей учебной группы или отдельно изучающего иностранный язык.

Организация учебного материала при активно-концептуальном подходе также осуществляется в соответствии с предыдущей схемой.

1-й этап. Предъявление темы (восприятие):

а) сообщение о названии темы, её значимости:

- Le problème, dont on parle aujourd'hui est (concerne)...
 - Je vous propose d'aborder le thème ...
 - Ce serait bien de discuter le sujet de... etc.
- } + тема.

б) предложение по поиску определений слова-темы в толковых словарях или словаре учебного пособия, если таковое имеется:

- Avant d'aborder le thème il faudrait donner la définition du mot...
- Je voudrais vous proposer de trouver la définition de cette notion dans le dictionnaire.
- Laquelle de ces définitions concerne notre sujet ? Qu'est-ce que vous en penser etc. ?

2-й этап.

а) формирование подтем на основе свободных ассоциаций: «On nous propose de réfléchir. Le mot..., qu'est-ce que ça veut dire pour chacun de nous ? Pour moi, par exemple, c'est plutôt... »

- A mon avis, ça s'associe avec ...
 - Pour ma part, c'est plutôt ...
 - Je pense que c'est... etc.
- } + подтема.

б) привязка подтемы к прецедентным высказываниям : «Du point de vue de A. le mot... signifie... C'est très intéressant, comment est-ce que ça peut s'interpréter dans la langue ? Y a-t-il d'autres variantes ? »

- Mais pour ma part, le mot... signifie..., parce que...
 - Je pense que c'est...
- } + ПВ.

- Il existe encore une phrase de... qui se prononce comme ça ...

3-й и 4-й этапы примерно соответствуют этапам текстового подхода, где предлагается более детальное обсуждение мнений, выражение согласия/несогласия, контрольных действий при завершении работы над темой.

Концептуальный подход (пассивный).

Основным отличием пассивного подхода от активного является возможность *выбора* подтем из уже предложенных – рисунок 14.

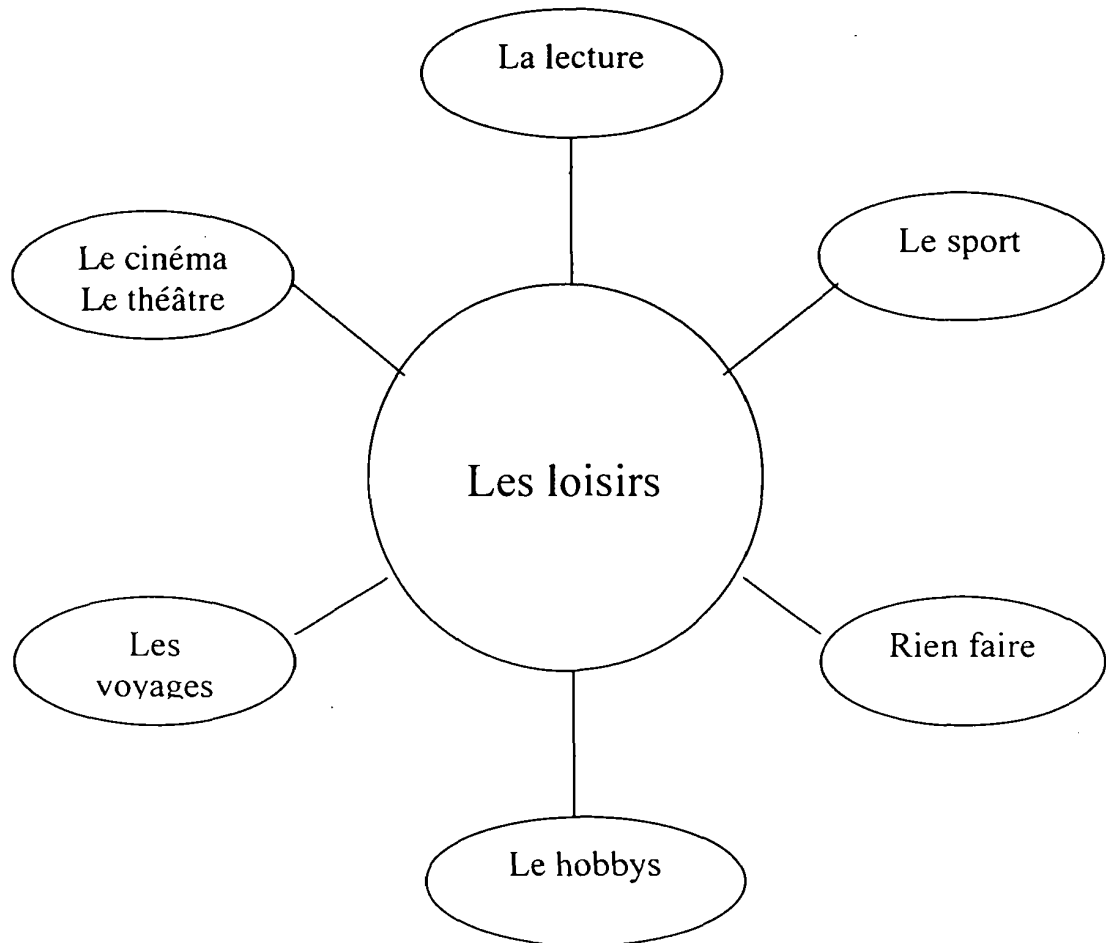


Рисунок 14. Примерная схема ассоциативного круга по теме “Les loisirs”.

Наличие подтем не исключает, однако, проявления самостоятельности при ассоциировании. Так как подтемы в данном случае уже существуют, то действия на первом этапе изменяются соответствующим образом:

1) сообщение названия темы, её значимости: «Malgré que le thème... semble bien simple, il est pourtant assez vaste et intéressant. Chacun passe son temps libre comme il le veut. Comme on dit : toute chose à son temps »

- Moi, par exemple, je préfère (j'aime mieux)...
 - Ce qui me plaît le plus, c'est ...
 - Je n'aime pas..., mais j'adore...
- } + подтема.

2) объяснение выбора с помощью ПВ: « A. préfère ... C'est très intéressant, pourquoi il fait tel choix »

- Je choisis... parce que ça me plaît.
 - Je préfère ... C'est plus amusant (intéressant, frappant, util etc.).
 - En ce qui me concerne, je n'aime pas... Je m'occupe de...
- } + ПВ.

и так далее. В данном случае речевые действия первого этапа совмещаются с действиями второго, когда происходит привязка подтем к ПВ. Далее учебный процесс идентичен в общем уже описанному. Напомним, он концентрируется на обсуждении мнений, выражении согласия/несогласия и контрольных действиях.

Обучение грамматике, если речь идёт, как в нашем случае, о продвинутых этапах обучения ИЯ, может иметь характер повторения, поскольку 10-11 классы средней школы предполагают наличие определённых (достаточных) грамматических знаний (Цветкова Т.К. 2001). Но, как мы уже говорили ранее, предъявление грамматического материала может быть и целенаправленным. Большое количество условно-речевых упражнений позволяет, с нашей точки зрения, проводить эффективную тренировку, направленную на совершенствование грамматических знаний, при чём неявно, скрыто. Прежде всего, мы предложили бы в таком случае более сложный грамматический материал, например *subjonctif, conditionnel, les temps composés etc.* Это необходимо потому, что многие вводные речевые модели имеют именно такие грамматические формы, а выражение мнения – применения сложных предложений: сложносочинённых и сложноподчинённых. Но существует и

иная сторона обучения грамматике. Дело в том, что предполагаемое наличие в учебном материале большого количества прецедентных текстов и высказываний ведёт к необходимости знакомства с частым нарушением грамматических норм. Мы считаем такое знакомство положительным, так как не только ПВ и ПТ, но и современная разговорная речь характеризуется грамматической ненормативностью.

§4. Языковая репрезентация менталитета в содержании преподавания французского языка (фрагмент учебно-методического пособия).

Руководствуясь целями и задачами исследования и в соответствии с актуальными направлениями, концепциями и подходами в педагогике, дидактике и методике, а именно:

а) педагогика сотрудничества;

б) развивающее обучение и концепция развития личности в диалоге культур;

в) личностно-ориентированный подход,

мы разработали ниже представленный фрагмент учебно-методического пособия. Суть данных соответствий состоит в следующем:

- 1) уже с самого начала тема представлена прецедентным текстом (цитатой Э.Бурде), который называет некоторые проблемные ситуации и, таким образом, провоцирует дискуссию;
- 2) мы намеренно избегаем обычного предъявления заданий в форме императива (прочитайте, прослушайте, запомните, ответьте на вопросы, составьте, придумайте и т.п.);
- 3) для реализации предыдущего пункта используется местоимение «мы», предполагающее сотрудничество (совместное решение проблем) и взаимопомощь;

- 4) как в заданиях (речь учителя), так и в условиях их выполнения (упражнения) применяются прецедентные тексты и высказывания, в соответствии с изложенными в диссертации обоснованиями;
- 5) фрагмент представляет собой часть пособия, предназначенного как для обучающихся, так и для учителя, заменяя тем самым привычный план урока. Таким способом учитель и учащийся не разделяются «документальной» границей.

Каждый урок состоит из одного-двух представленных заданий, в зависимости от их насыщенности и иных условий. В идеале, материал для урока должен располагаться на двух развёрнутых страницах учебника, что иногда практикуется в зарубежных изданиях. Работа над темой происходит в соответствии со схемой (рис. 13) третьего параграфа (см. стр. 132).

Первый этап состоит из 1-го и 2-го заданий: чтение или аудирование (либо и то и другое) и проверка понимания содержания. Последнее происходит вместе с учителем, более того, учитель *всегда* начинает с себя. Таким способом реализуется известный педагогический принцип – учить не обучая, воспитывать не воспитывая.

Второй этап состоит из третьего задания, когда происходит формирование, или выбор подтем. Условно-речевые упражнения представлены в виде вводных фраз (разговорный язык) и определений из словаря «Le Petit Robert».

Четвёртое и пятое задания предлагаются для третьего этапа обучения – оценка и обсуждение подтем. УРУ чередуются с речевыми упражнениями, кратко выражается *собственное* мнение.

На четвёртом этапе (6-е задание) не только выражается собственное мнение, но и высказывается согласие с одним участником дискуссии и несогласие с другим на основе вводных речевых образцов.

Седьмое и восьмое задания пятого этапа имеют контрольно-тестовый характер (последнее может быть выполнено письменно). Вновь обращается внимание к французам (по тексту), сравниваются их и «наши» отношения к

теме, высказываются перекрёстные мнения, урок приобретает дискуссионный характер (полилог).

В качестве домашних заданий предполагаются небольшие, аутентичные тексты (см. приложение) информативного характера (на выбор), касающиеся основной темы.

Остаётся напомнить, что основой аргументации должны выступать прецедентные тексты и высказывания.

Il faut choisir dans la vie, entre gagner de l'argent et de le dépenser : on n'a pas le temps de faire les deux. E. Bourdet.

1. Avant de parler nous lisons le texte. Selon E. Faguet, **l'art de lire, c'est l'art de penser avec un peu d'aide.**

Il est normal et courant, dans certains pays, de parler d'argent ; en France, le sujet reste tabou : on juge de mauvais goût de demander à quelqu'un ce qu'il gagne (sauf en cas de liens très proches). On n'exhibe pas sa fortune, au point que certaines familles fortunées de la vieille bourgeoisie affichent un train de vie des plus modestes et méprisent ostensiblement les signes extérieurs de richesse tels que nourriture, vêtements, etc.

Ne donnez pas le prix de ce que vous achetez, ou de ce que vous possédez, et quand vous faites des achats en compagnie de quelqu'un que vous connaissez peu, ne l'entraînez pas dans les magasins les plus chics et les plus chers. Agissez de même lorsque vous choisissez un restaurant où chacun partage l'addition. Chaque fois que vous le pouvez, utilisez une carte de crédit, plus discrète que les manipulations de billets et les chéquiers ; ne sortez pas les liasses de vos poches et ne léchez pas vos doigts pour compter vos billets. Ne les comptez pas en public.

Enfin, si vous empruntez de l'argent à un ami, rendez-le, dans une enveloppe, le plus rapidement possible ou à la date prévue, avant qu'il ne vous le réclame. Si vous prêtez de l'argent à un ami et qu'il omet de vous le rendre, vous êtes en droit de le lui demander avec gentillesse en expliquant que vous avez des charges lourdes précisément ce mois-là.

S.Denuelle. Le savoir-vivre. Paris. Larousse. – 1996. .

2. Nous avons à comprendre le texte, parce que **comprendre, c'est le reflet de créer** (A.Villiers de L'isle-Adam), disons, notre conduite. En outre, d'après H. de Régnier, **juger est quelquefois un plaisir, comprendre en est toujours un.**

- a) Comme nous suggère l'auteur de ce texte, **parler d'argent, c'est l'usage (ce n'est pas l'usage) en France parce que...** (dans le texte).
- b) **Exhiber sa fortune, c'est (ce n'est pas) à la française au point que...**
- c) On donne toujours le prix de ce qu'on achète ou possède. **Pour les Français, c'est vrai (faux).**
- d) **L'entraîner quelqu'un, qu'on connaisse peu, dans les magasins les plus chics et chers, c'est polit (très impolit). On agisse de même lorsqu'on ...**
- e) Plus discrète, c'est de - **manipuler des billets et des chéquiers,**
d'utiliser une carte de crédit quand on fait des achats.
- f) **Compter des billets et lécher ses doigts quand on les compte, c'est beau (mauvais).** C'est comme ça pour la France seule. Oui ou non ?
- g) Si on umprunte de l'argent **on le...**

En cas que votre ami omet de vous rendre l'argent prêté, **on ne peut pas le lui demander.** Oui, c'est ça (si, on peut le faire avec gentillesse ...).

3. Et bien, **rassemblons des faits pour nous donner des idées** comme a dit une fois George-Loui Leclerc, d'autant plus que d'après Robert Mallet, **les bonnes idées n'ont pas d'âge, elles ont seulement de l'avenir.** Et pourtant, **il n'est pas difficile d'avoir une idée. Le difficile, c'est de les avoir toutes** (Emile Chartier).

Pour nous, les idées sont limitées par le texte. Essayons de les évoquer. Selon moi, par exemple, l'argent – c'est **la fortune**. Et **la fortune** dans ce cas, c'est l'ensemble des biens, des richesses qui appartiennent à un individu, à une collectivité. Autrement dit, c'est capital, patrimoine, ressources, richesse.

Les mots ci-dessous nous aideront de formuler d'autres idées. On en choisit une et parle...

| | |
|--------------------------|---------------------------|
| Les achats – acheter | L'aide – aider |
| La possession – posséder | Les emprunts - emprunter |
| L'exhibition – exhiber | Les prêts - prêter |
| Le pouvoir – | Le bonheur – être heureux |
| Le vice – | La liberté – être libre |
| La richesse – être riche | Le but - |

- En ce qui me concerne, c'est plutôt ...
- Pour moi, ça signifie ...
- A mon avis, c'est ...
- Quant à moi, l'argent, c'est ...
- Dans le texte il s'agit aussi de ..., c'est pourquoi l'argent peut signifier...etc.

C'est à dire qu'en ayant de l'argent, on (peut)...

Les définitions du PETIT ROBERT : **peuvent nous bien aider**, mais il est nécessaire que nous trouvions les correspondances :

..., c'est l'action de montrer, présenter, exposer (avec une idée d'ostentation, d'impudeur).

..., c'est la possibilité d'agir sur qqn, qch ; autorité, empire, puissance.

..., c'est l'habitude morbide (pathologique) qui donne du plaisir ; manie, maladie.

..., c'est la possession de grands biens, d'argent en grande quantité ; aisance, opulence, capital, trésor, ressource.

..., c'est l'action d'obtenir une somme d'argent, à titre de prêt ; ce qui est ainsi reçu ; dette.

..., c'est l'action de mettre qch à la disposition de qqn pour un temps déterminé.

..., c'est l'action d'acheter, d'acquérir qch contre paiement.

..., c'est l'action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens ; appui, assistance, coopération, secours, soutien etc.

..., c'est l'état, situation d'une personne qui n'est pas sous la dépendance de qqn, de qch, qui n'est pas liée par un engagement ; autonomie, indépendance.

..., c'est l'action d'avoir à sa disposition de façon effective et généralement exclusive (qu'on en soit ou non propriétaire).

..., c'est l'état de la conscience pleinement satisfaite (bien-être, plaisir, contentement, euphorie, extase, joie, ravissement etc.) ; ce qui rend heureux.

..., c'est le point visé, objectif ; ce que l'on se propose d'atteindre, ce à quoi l'on tente de parvenir (intention, objet, objectif, propos etc.).

Test

UN PEU DE REPOS

Sommes-nous économe ou dépensier ?

Tout le monde ne se sert pas de l'argent de la même façon. Certains dépensent tout très vite ; d'autre, au contraire, ne dépensent jamais rien ou presque : ils économisent.

Et nous, sommes-nous économe ou dépensier ?

Pour le savoir, faisons ce petit test. Mettons une croix en face de la réponse qu'on nous donne et «faisons nos comptes» (voir à droite).

FAISONS NOS COMPTES.

A = 1 point ;

B = 3 points ;

C = 5 points ;

D = 0 point.

On additionne les réponses et on regarde à la page 147 si l'on est économe ou dépensier.

1. On nous donne de l'argent pour notre anniversaire.

A. J'achète un disque.

B. J'invite mes amis.

- C. J'achète des gâteaux.
- D. Je mets l'argent à la Caisse d'épargne.

2. Nous voulons acheter des livres.

- A. J'achète plusieurs livres de poche.
- B. J'achète un beau livre cher.

3. Un ami veut nous emprunter de l'argent (et nous en avons).

- A. Je lui en prête s'il me promet de me le rendre dans quelques jours.
- B. Je lui en prête et il me le rendra quand il pourra.
- C. Je lui en fais cadeau.
- D. Je ne veux pas le lui prêter.

4. Nous recevons un peu d'argent chaque semaine.

- A. J'en dépense la moitié et je garde le reste pour acheter quelque chose de cher.
- B. J'achète un livre (ou un disque) par semaine.
- C. J'achète n'importe quoi tout de suite.
- D. Je le garde pour plus tard sans idée d'achat.

5. Quand nous achetons quelque chose, nous pensons :

- A. Que le meilleur marché est toujours aussi bien.
- B. Que le plus cher est toujours le meilleur.
- C. Que le prix ne compte pas : il faut acheter ce qui est beau.

6. Notre mère nous demande d'aller faire le marché.

- A. J'achète ce qui me semble beau.
- B. Je prends tout chez le même marchand.
- C. J'achète les choses qui me font envie.

D. Je regarde tout les prix pour acheter au marchand qui vend le moins cher.

7. Notre vélo est en panne.

- A. Je le répare moi-même.
- B. Je le porte chez un garagiste.
- C. Je ne m'en sers plus.

8. On nous offre deux cadeaux. Lequel choisissons-nous ?

- A. Un voyage de 10 jours.
- B. Un vélomoteur.

Réponses au test.

Si nous avons :

- De 0 à 8 points, nous sommes plus qu'économe : nous sommes avare !
- De 9 à 16 points, nous sommes économe, et c'est une bonne qualité !
- De 17 à 30 points, nous sommes dépensier, mais nous sommes sans doute de bons camarades.
- Plus de 31 points : nous sommes tellement dépensier que l'on peut dire que nous sommes «prodigue» ou, en langue familière, un «panier percé» ! Mais attention, cela ne peut pas toujours durer...

4. On a quelques opinions sur le même objet (c'est celui de l'argent). Comme disait Gaston Bachelard, **c'est encore en méditant l'objet que le sujet a le plus de chance de s'approfondir**. C'est-à-dire, quand on parle d'argent, on parle d'objet, mais quand on dit que l'argent, c'est quelque chose d'autre, on parle alors d'un sujet.

« Par exemple, pour A. l'argent signifie **les achats**. Mais pourquoi ? »

A.- Pour moi, les achats, c'est le vêtement à la mode, pouvoir suivre la mode, les sucreries, cadeaux pour les amis et beaucoup d'autres choses intéressantes, car **avec de l'argent, on peut tout acheter, même la discrétion.**

« Et en ce qui concerne B., l'argent est lié avec la richesse. »

B.- En ce qui me concerne, l'argent, c'est toujours la richesse parce que...

« Quant à C., **en rapport de l'argent**, il parle du bonheur ».

C.- Oui, quant à moi, j'associe l'argent au bonheur à cause de ce que...

« A l'avis de D., l'argent est étroitement lié avec la liberté. »

D.- Oui, c'est ça, je suis de cet avis parce que...

On trouve des arguments ci-dessous.

- **Avec de l'argent on peut tout acheter, même la discrétion ; Quand l'argent fault, tout fault (manque) ; Marteau d'argent ouvre porte de fer ; Qui tient la poêle par la queue, il la tourne par où il lui plaît ; La clé d'or ouvre toutes les portes ; Qui a de l'argent a des pirouettes ; Il n'y a rien de plus éloquent que l'argent comptant ; Plaie d'argent n'est pas mortelle. (Proverbes et dictons).**

Remuer l'argent à la pelle ; Être argenté (fortuné, riche) ; Grand argentier ; Être cousu d'argent ; Jeter l'argent par les fenêtres ; Faire argent de tout.

- **Avarer – amasser, entasser de l'argent ; Economiser, épargner – mettre de l'argent de côté, à gauche. (Synonymes).**
- **L'appétit vient en mangeant ; Abondance de bien ne nuit pas ; L'argent n'a pas d'odeur ; Le piment gratuit est plus doux que le sucre ; L'argent est rond pour rouler, dit le prodigue, l'argent est plat pour s'entasser, dit l'avare ; Qui mange son capital, prend le chemin de l'hôpital ; L'avare crierait famine sur un tas de blé ; L'avarice est comme le feu, plus on y**

met de bois, plus il brûle ; L'homme chiche n'est jamais riche ; Quand tous vices sont vieux, avarice est encore jeune. (Proverbes et dictons).

- Mieux vaut acheter qu'emprunter ; Ce qui est bon à prendre est bon à rendre ; Trop de profit crève la poche ; Bien mal acquis ne profite jamais ; Qui bien fera, bien trouvera ; On ne peut pas tout avoir ; Mieux vaut en paix un oeuf qu'en guerre un boeuf. (Prov. et dict.).
 - L'argent c'est la couille des familles. (Les Epiphanies).
 - Oh! Argent que j'ai tant méprisé, tu a pourtant ton mérite, source de la liberté tu arranges mille choses dans notre existence. (Cit. de Chateaubriant).
-

5. Quant à nos opinions, il y en a toujours beaucoup. **Il n'y a pas d'opinions de ce qu'on ne connaît pas** (Gabriel Marcel). Il reste à dire qu'il y a certains gens qui sont d'accord avec nous et ceux qui ne le sont pas.

- Par exemple, je suis de cet avis que l'argent, c'est la fortune, c'est-à-dire, les grandes possibilités et pas seulement matérielles. Comme disait Laroche foucauld, **le bonheur et le malheur des hommes ne dépend pas moins de leur humeur que de la fortune** et encore, un peu contraire, **la fortune nous corrige de plusieurs défauts que la raison ne serait corriger**. C'est pourquoi je soutiens le point de vue de A. qui associe l'argent à la liberté. **Qui tient la poêle par la queue, il la tourne par où il lui plaît**. Ou bien, **qui a de l'argent a des pirouettes**. Ça s'accorde avec les grandes possibilités.

A.- D'après moi, l'argent, c'est ...

- J'ai entendu dire que... (ПВ).

- Je pourrais partager l'opinion de B. qui dit que l'argent représente ... B. parle de ce que...(ПВ). C'est entendu comme ça !

B.- En ce qui me concerne, je me présente l'argent comme...

-C'est avant tout que...(ПВ).

-Je suis entièrement d'accord avec C. qui dit que l'argent c'est... et prouve ça par la phrase suivante : ПВ.

C.- Moi, personnellement, je pense que l'argent...

-Je trouve ça vrai parce que... (ПВ).

-Il me semble que D. a raison quand il dit que...(ПВ) J'accepte ses arguments.

6. Comme on a déjà dit, tout le monde ne peut pas être toujours d'accord. Ça se reflète par le proverbe : **l'Italien parle aux dames, le Français aux savants, l'Espagnol à Dieu.** On pourrait le paraphraser de manière suivante : **l'un de nous parle aux dames, l'autre aux savants, le troisième à Dieu.** C'est-à-dire, on peut discuter à tout propos, ainsi qu'être d'accord.

- Moi, je pense que l'argent, c'est...

- Pour ma part, c'est très important parce que... (ПВ).

- Je suis tout à fait d'accord avec A. qui parle de... (ПВ).

- Mais je ne peux pas partager l'opinion de B. qui dit...(ПВ).

- Je ne peux pas être d'accord avec lui parce que...

B.- Les querelles ne dureraient pas longtemps si le tort n'était que d'un côté. C'est La Rochefoucauld, qui disait comme ça.

- J'envisage la question d'argent d'un autre côté. Il me semble que l'argent se ressemble plus à...

- Pour me justifier, je voudrais citer en qualité d'exemple (la phrase, le proverbe etc.)...(ПВ).

- L'opinion de C. est assez proche de la mienne. Elle s'accorde avec la mienne quand C. dit que...(ПВ).

- Mais il m'est difficile d'être d'accord avec D. Il est d'avis que l'argent...(ПВ). Peut-être qu'il ait raison mais moi, je pense que...

C.- Quant à moi, l'argent se ressemble à...

- Il existe (le proverbe, la citation, phrase etc.) qui en parle... (PIB).
- Je partage le point de vue de D. D'après lui... (PIB).
- Mais l'opinion que... (PIB) ne me plaît pas. Justement, cette opinion est digne de considération, mais moi, j'en pense autrement parce que...

Les proverbes et les paraboles de Salomon peuvent nous aider.

-
- Les richesses ne serviront de rien au jour de la vengeance, mais la justice délivrera de la mort.
 - Les uns donnent ce qui est à eux et sont toujours riches ; les autres ravissent le bien d'autrui et sont toujours pauvres.
 - Celui qui donne abondamment sera engraisé lui-même, et celui qui enivre sera lui-même enivré à son tour.
 - Celui qui se fie en ses richesses tombera, mais les justes germeront comme l'arbre dont la feuille est toujours verte.
 - Le trompeur ne jouira point du gain qu'il cherche, les richesses de l'homme juste sont précieuses comme l'or.
 - Tel paraît riche qui n'a rien, et tel paraît pauvre qui est fort riche.
 - Les richesses de l'homme sont la rançon de son âme, mais celui qui est pauvre ne peut résister aux menaces.
 - Où l'on travaille beaucoup, là est l'abondance ; mais où l'on parle beaucoup, l'indigence se trouve souvent.
 - Peu avec la justice vaut mieux que de grands biens avec l'iniquité.
 - Possédez la sagesse, parce qu'elle est meilleur que l'or ; et acquérez la prudence, parce qu'elle est plus précieuse que l'argent.
 - Un peu de pain sec avec la joie vaut mieux qu'une maison pleine de victimes avec des querelles.
 - Le pauvre qui marche dans sa simplicité vaut mieux que le riche qui a les lèvres doubles, et est insensé.

- Les richesses donnent beaucoup de nouveaux amis, mais ceux mêmes qu'avait le pauvre se séparent de lui.
 - N'aimez point de sommeil, de peur que la pauvreté ne vous accable : ouvrez les yeux, et rassasiez-vous de pain.
 - L'héritage que l'on se hâte d'acquérir d'abord ne sera point à la fin béni de Dieu.
 - La bonne réputation vaut mieux que les grandes richesses, et l'amitié est plus estimable que l'or et l'argent.
 - Le riche et le pauvre se sont rencontrés : le Seigneur est le créateur de l'un et de l'autre.
 - Le riche commande au pauvre, et celui qui emprunte est assujetti à celui qui prête.
 - Achetez la vérité et ne la vendez point, et faites le même à l'égard de la sagesse, de la doctrine et de l'intelligence.
 - Un homme qui se hâte de s'enrichir, et qui porte envie aux autres, ne sait pas qu'il se trouvera surpris tout à coup de la pauvreté.
-

vengeance, f. – месть, мщение.

assujettir – покорять, подчинять.

rançon, f. – расплата, возмездие, выкуп.

indigence, f. – besoin, misère, pauvreté.

iniquité, f. – injustice.

se rassasier – насыщаться, наедаться.

délivrer – освободить, избавлять.

ravisser – похищать, уносить.

enivrer – опьянять.

engraisser – жиреть.

germer – прорасти, развиваться.

jouir – наслаждаться, пользоваться чем-либо.

7. Et maintenant, il est temps de parler des Français, de nous-mêmes et de nos rapports avec l'argent. Ici, elle ne nous convient pas, la citation de Rousseau : « **les gens qui savent peu parlent beaucoup, et les gens qui savent beaucoup parlent peu** ». C'est celle de Molière qui vient à l'esprit en ce moment : « **quand on se fait entendre, on parle toujours bien** ».

Nous avons appris du texte que :

- les Français (n') aiment (pas)... ;
- si, dans certains pays, il est normal..., en France... ;
- il est de mauvais goût..., mais **il n'y a pas de règle sans exception**, en cas de... ;
- exhiber sa fortune... Ça va au point que... ;
- les signes extérieurs de richesse, on les...

En compagnie de quelqu'un qu'on connaisse peu il (ne) faut (pas) :

- le prix de ce qu'on achète ou possède, on (ne) le donne (pas) ;
- quant aux restaurants où chacun partage l'addition, ... ;
- pour éviter les manipulations de billets, on utilise... ;
- on juge de mauvais ton de...

Bien que **l'emprunt soit le premier-né de la pauvreté** et il vaudrait mieux l'éviter, en pareille cas on doit ...

- si notre ami omet de nous rendre l'argent emprunté, on est ...

8. Si, pour les Français, la question est celle de :

- parler d'argent,
- demander à quelqu'un ce qu'il gagne,
- pouvoir exhiber sa fortune,
- des signes extérieurs de richesses,

- des prix des achats,
 - faire des achats en compagnie de quelqu'un,
 - choisir un restaurant,
 - utiliser une carte de crédit ou des billets,
 - emprunter de l'argent à un ami,
 - prêter de l'argent à un ami,
- ils se laissent guider par des «règles» proposées ci-dessous :

Celui qui n'ouvre pas les yeux quand il achète doit ouvrir la bourse quand il paie ;

Si vous voulez savoir le prix de l'argent, essayez d'en emprunter ;

Celui qui attend la fortune est moins sûr de la rencontrer que celui qui va au-devant d'elle ;

Bien qu'ils soient des frères, leurs poches ne sont pas des soeurs ;

Qui réclame une vieille dette cherche une dispute nouvelle ;

Du cuir d'autrui, on tire de longues courroies ;

On ne peut marcher en regardant les étoiles quand on a une pierre dans son soulier ;

Les dettes sont les ciseaux de l'amitié ;

Trompe-moi sur les prix, ne me trompe pas sur la marchandise ;

L'emprunteur reçoit une corde et il rend à l'usurier une courroie ;

Plus vous laissez à vos héritiers, moins ils vous regrettent ;

Le beau moment d'une dette, c'est quand on la paie ;

La richesse des riches agite incessamment la langue des pauvres ;

Du pauvre au riche, deux mains; du riche au pauvre, deux doigts ;

Le paysan meurt de faim et son maître de gourmandise ;

Le pauvre cherche la nourriture, le riche cherche l'appétit ;

Il y a cinq degrés pour arriver à être sage : se taire, écouter, se rappeler, agir, étudier ;

Si vous n'avez pas des flèches dans votre carquois, n'allez pas avec des archers
(Prov. et dict.).

La modestie argente l'or (Hugo) ;

On est orgueilleux par nature, modeste par nécessité (Pierre Reverdy) ;

La modestie n'est qu'une sorte de pudeur de l'orgueil (Jouhandeau) ;

Il n'y a si bonne et désirable finesse que la simplicité (Saint François de Sales) ;

Il y a quelques rencontres (circonstances) dans la vie où la vérité et la simplicité sont le meilleur manège du monde (La Bruyère) ;

Il n'y a pas de simplicité véritable. Il n'y a que des simplifications
(Fauconnier).

§5. Опытное обучение с применением прецедентных текстов и высказываний.

Опытное обучение по теме «Деньги» проводилось в девятом классе специализированного класса многопрофильного лицея г. Тамбова на уроках французского языка в течение полугодия 1999 – 2000 уч.г. Опытному обучению предшествовали многолетние наблюдения за учебным процессом в школах г. Тамбова и области, а также за влиянием прецедентных текстов и высказываний в реальных ситуациях общения с представителями французской и немецкой культур. Анализу подвергалось наличие/отсутствие *образности* в речи в обоих вышеотмеченных случаях. Наблюдения свидетельствовали о том, что ошибки в речи, как фонетические, так и грамматические, менее ведут к «отчуждению» коммуникантов, чем различие интересов и проблем. Это подтверждают и анкетные данные, которые одновременно выявляют интерес к

образности в речи, к желанию ею (образностью) обладать в речи и её положительному влиянию на самих себя со стороны иностранцев (прилож. 3).

Опытное обучение состояло из двух вариантов:

- а) разведывательный,
- б) собственно опытное обучение и анализ данных.

Первый вариант обучения преследовал цель – выявление наличия/отсутствия в речи учащихся прецедентных текстов и высказываний французского узуса для интерпретирования полученной информации и аргументирования собственной точки зрения.

Второй вариант представлял собой обучение по введению в речь и использованию с различными целями прецедентных текстов и высказываний, в том числе, для подтверждения гипотезы о возможностях их применения в межкультурной коммуникации.

Опытное обучение проводилось в одной группе, поскольку в данном случае, сопоставление контрольной и экспериментальной групп не имело бы смысла по причине его (обучения) однозначности (возможность введения в речь ПТ и ПВ).

По условиям организации работы, учащиеся не предупреждались об опытном обучении ни в период разведывательного варианта, ни в дальнейшем для получения наиболее объективных данных в ходе естественного (обычного для них) процесса обучения. В каждом варианте опытное обучение состояло из нескольких этапов. Их количество зависело от различных факторов: учебно-методического пособия, характера работы, режимов работы, собственных методических предложений, интересов учащихся, субъективной оценки степени охвата темы и др.

В первом варианте, на первом этапе, обучение велось на основе учебно-методического комплекса (УМК) «Fréquence jeunes 1» (G.Capelle, M.Cavalli, N.Gidon 1994) по теме «L'argent de poche». Обучение проходило предложенными авторами методами за исключением того, что учащимся

визуально представлялись различного рода ПТ и ПВ (см. §4), но их внимание на это не обращалось. Так было сделано для более полного представления об исходном отношении школьников к подобного рода языковым явлениям.

Этап предусматривал проверку способов изложения воспринятого (аудированием) текста (диалога) и вычленения основной идеи.

Texte.

Olivier. Vous savez à quoi je pense ?

Tous. Non. Dis-nous !

Olivier. Si on joue dans des soirées, on peut gagner de l'argent.

Karim. C'est pas idiot, cette idée. Mais on ne nous connaît pas.

Coralie. C'est vrai, ça ! On a besoin de pub.

Mathieu. On peut mettre une affiche dans l'entrée du collège...

Anna. ...et passer une annonce dans un journal.

Quelques jours plus tard, chez Olivier. Le téléphone sonne.

Le père d'Olivier. Olivier, c'est pour toi. Une jeune fille veut te parler. Réponds-lui, mais ne reste pas longtemps !

Bérénice. Olivier ?

Olivier. Oui, c'est moi. Qu'est-ce qu'il y a ?

Bérénice. Bonjours. Je m'appelle Bérénice. Je te téléphone pour le groupe.

Le père. Olivier, dépêche-toi ! J'attends un coup de téléphone.

Olivier. Oh ! Excuse-moi, c'est mon père. Il a besoin de téléphone.

Bérénice. Je peux te rappeler dans une heure, si tu veux.

Olivier. D'accord, à tout à l'heure.

Проверочные задания вводятся фразой учебника «Réunissez les deux parties des énoncés» (соедините две части сообщения) и нашей, для первого диалога, «Quelle est l'idée maîtresse du sujet ?» (Какова основная идея?). Режим работы – в парах. Нас интересовали, в первую очередь, ответы на второй вопрос, как связанные с абстрагированием. Они были вполне удовлетворительными, однако без фантазии и «излишней» многословности:

- L'idée du sujet est le problème de l'argent.
- L'idée maîtresse est de gagner de l'argent.
- Il s'agit des problèmes de se faire connaître pour gagner de l'argent.
- L'idée maîtresse est de bien passer son temps.
- L'idée principale est la distraction des jeunes gens.

Последние три ответа несколько отличаются от ведущей темы денег, хотя и могут быть легко связаны с ней.

Дальнейшие задания имели грамматически направленный характер:

- Exprimer la condition : SI
- Les pronoms compléments
- Le verbe « vouloir »
- Evitez les répétitions !

Фонетический: l'accent tonique.

Речевой: répondez aux questions ; jeu de rôle.

В результате анализа были сделаны следующие выводы:

- 1) для изложения основной мысли сюжета применяются языковые модели, взятые из текста, реже – лексические единицы и обороты, связанные с темой и не встречающиеся в тексте;
- 2) небольшие изменения порядка следования текстовых фактов ведут к замешательству в речи и нарушению логики;
- 3) знание вводных, разговорных речевых оборотов почти не играет роли, если нет понимания смысловых пунктов текста;
- 4) учащимся не используется материал прецедентного (и иного) характера без *соответствующей установки*, что, в определённой степени, может свидетельствовать о «несамостоятельности» мышления.

На втором этапе первого варианта опытного обучения задача состояла в необходимости выражения собственного отношения к информации, представленной, как в предыдущем тексте, так и в иной, например :

« Les jeunes ont la parole »

- C'est de l'argent pour faire des cadeaux à la famille et aux copains.
- C'est un supplément donné par la famille pour t'acheter des choses.
- Ça sert à acheter des choses sans demander aux parents.
- L'argent de poche, c'est important : il est à nous et on achète des choses tout seuls.

Мнения:

- 1) L'argent de poche, c'est la possibilité de faire des cadeaux.
- 2) L'argent de poche, c'est mon argent.
- 3) C'est plutôt le cadeau de nos parents.
- 4) Sans de l'argent de poche on ne peut pas faire sans demander aux parents.
- 5) Ce n'est pas toujours le donée de la famille, on peut le gagner quelque part.
- 6) On peut travailler pour gagner l'argent de poche.
- 7) ...

Всего 12 ответов подобного рода.

« Comment gagner son argent de poche ? »

Мнения, исходя из текстовой информации :

- 1) Il faut travailler.
- 2) On peut faire quelque chose.
- 3) On peut aider ses parents.
- 4) On peut faire la cuisine.
- 5) On peut gagner l'argent et on fait des courses.
- 6) Il est possible de laver des voitures.
- 7) On s'occupe les animaux pour gagner l'argent.
- 8) ...

и другие, всего также 12 ответов (почёркнуты ошибки). Таблица 2 представляет собой данные ответов учащихся.

Таблица 2.

| ответы учащиеся | правильно | неправильно | Применение ПТ и ПВ |
|--------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| 1. | ** | | |
| 2. | ** | | |
| 3. | ** | | |
| 4. | 2* | 1* | |
| 5. | 1* | 2* | |
| 6. | ** | | |
| 7. | 1* | 2* | |
| 8. | ** | | |
| 9. | ** | | |
| 10. | ** | | |
| 11. | ** | | |
| 12. | ** | | |

Исключая параметры правильности/неправильности, наблюдается полное отсутствие прецедентных единиц в высказываниях. Что касается первого, то большинство правильных ответов свидетельствуют об умении работать с материалом аутентичного характера, соблюдается речевой узус, однако учащиеся чаще всего не проявляют инициативы по поиску дополнительных средств самовыражения, что, безусловно, снижает педагогические возможности развития и инокультурного обогащения. Кроме того, анализ выявил следующие недостатки:

- 1) если с пониманием смысла текста проблем в основном нет, то выделение логических фрагментов уже представляет определённые трудности, если фрагменты не соответствуют абзацам;

- 2) выражение собственного отношения к проблемам (фрагментам) представляет собой чаще всего наложение на иностранный язык собственного мысленного прототипа, который в языковом отношении часто бывает обычным переводом русской мысли на иностранный язык;
- 3) выражение собственного отношения к проблемам не является положительно оцениваемым видом работы на уроке, так же как, например, повелительный характер заданий по сравнению с тестовым, где предлагается выбор одного из ряда ответов;
- 4) сам процесс «думанья», а затем перевода русских мыслей на иностранный язык оценивается учащимися отрицательно, возможно из-за противоречий культурологического характера.

Нужно отметить, что учебный материал УМК «Fréquence jeunes» нагляден, информативен, аутентичен, разнообразен и интересен. Однако, как уже отмечалось не один раз, в нём, также как и в абсолютном большинстве других изданий подобного типа, почти нет прецедентных текстов и высказываний, которые мы имеем в виду в данном исследовании. В данной теме, например, к ним можно отнести, пожалуй, лишь два маленьких анекдота под рубрикой «Histoires », мало относящихся к теме.

Si le téléphone sonne, répondez :

« C'est une erreur, nous n'avons pas le téléphone ici ».

- Mais qu'est-ce que c'est ? Tu prends mes pommes ! Tu va voir, petit garnement ! Je vais le dire à ton père.

Le jeune garçon regarde dans l'arbre.

- Papa, descends ! Un monsieur veut te parler !

Таким образом, если речь идёт об обучении коммуникации, овладении иноязычной речевой деятельностью, то современные методики вполне оправдывают своё назначение. Если же мы имеем в виду передачу наших, тематически обусловленных мыслей соответствующими языковыми ментальными моделями изучаемого языка, то нет. Поэтому, второй вариант

опытного обучения строился, исходя из исследований данной диссертации, то есть основывался на применении в содержании обучения прецедентных текстов и высказываний (ПТ и ПВ). Представленные ПТ и ПВ были отобраны в соответствии с соответствующими критериями параграфа 1 данной главы.

Поскольку список ПТ и ПВ (на котором не заострялось внимание в первом варианте) в классе уже имелся, то нам оставалось лишь сделать соответствующую установку о возможности их использования. Данная установка имела следующий вид :

« Pour exprimer nos penses, nos opinions, on peut nous servir des phrases ci-dessus. Ils peuvent nous bien aider . Connaissez-vous que *celui qui a appris le livre des proverbes n'a plus à apprendre la langue*. Il est possible de dire comme ça sur les phrases qui sont devant nous ».

На первом этапе второго варианта обучения, после прочтения текста (приведён ниже), каждому учащемуся было предложено определить его логические фрагменты (подтемы).

Comment gagner son argent de poche ?

Avant 16 ans on n'a pas le droit de travailler. Mais on peut recevoir de l'argent de ses parents pour mettre la table, faire des courses ou laver la voiture. On peut aussi garder des enfants et s'occuper d'animaux (chats, chiens, perroquets ...), faire des courses pour les personnes âgées, porter des paquets ... Il faut avoir de l'imagination et être gentil avec tout le monde !

Les jeunes sont les clients de demain. Beaucoup de banques, et maintenant même la Poste, offrent la possibilité d'ouvrir des « comptes jeunes ». Mais pour ouvrir le compte, l'accord des parents est nécessaire.

« Fréquence jeunes 1 » (1994).

Таким способом происходило привлечение внимания к кругу проблем, заданных текстом, и обращение внимания к общим, актуальным для них самим и для носителей изучаемого языка. Проблемы превращались из национальных в универсальные. Такой приём даёт возможность сблизить культурные оценки,

поскольку деньги как явление представляют во всём мире *эквивалент какого-либо труда*. Поэтому вопрос «*Qu'est-ce qui est pour vous l'argent*» также универсален и имеет отношение, как к моментам текстовым, так и к реальным. Проблемы становятся общими, и нам остаётся выразить их с помощью языковых ментальных моделей изучаемой культуры.

Вопрос спровоцировал следующие ответы:

- 1) *C'est la clé d'or qui ouvre toutes les portes.*
- 2) *Ce sont des pirouettes (les possibilités). Qui a de l'argent a des pirouettes.*
- 3) *La source de la liberté. Argent que j'ai tant méprisé, tu a pourtant ton mérite, source de la liberté tu arranges mille choses dans notre existence.*
- 4) *Le travail, parce que gagner, c'est toujours le travail.*
- 5) *La possibilité faire quelque chose, parce que avec de l'argent on peut tout acheter, même la discrétion.*
- 6) *La possibilité d'ouvrir des comptes.*
- 7) *Le travail. Les mains noirs font manger le pain blanc.*
- 8) *C'est faire des courses, mettre la table etc.*
- 9) *C'est garder des enfants et s'occuper d'animaux.*
- 10) *C'est la nécessité. Quand l'argent manque, tout manque.*
- 11) *La possibilité. Marteau d'argent ouvre porte de fer.*
- 12) *L'argent, c'est l'argent. Il n'y a rien de plus éloquent que l'argent comptant.*

Данные представлены в таблице 3.

Таким образом, 8 учащихся из 12 (66.6%) выбрали для характеристики мнений прецедентное высказывание, что говорит о возможности и сравнительной лёгкости их использования на уроках. Домашнее задание заключалось в переводе представленных ПТ и ПВ. Перевод не требовал поиска соответствующих эквивалентов в родном языке.

Таблица 3.

| ответы учащиеся | правильно | неправильно | Применение ПТ и ПВ |
|--------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| 1. | * | | * |
| 2. | * | | * |
| 3. | * | | * |
| 4. | * | | |
| 5. | | * | * |
| 6. | * | | |
| 7. | * | | * |
| 8. | * | | |
| 9. | * | | |
| 10. | * | | * |
| 11. | * | | * |
| 12. | * | | * |

Второй этап второго варианта опытного обучения логически продолжал развитие поднятых проблем в соответствии с заданиями учебника, сформулированными в форме вопросов:

1. Qu'est-ce que vous mettez dans votre tirelire ? Pourquoi ?
2. Est-ce que vous faites des économies ? Comment ?
3. Comment est-ce que vous dépensez votre argent ? Pourquoi ?
4. Est-ce que vous prêtez de l'argent ? A qui ?

Ответы требовалось изложить письменно в 3-х, 4-х фразах с опорой на любой материал. Режим работы – по трое. Таким образом, было сформировано 4 группы, у каждой соответствующий вопрос. Приводим примеры ответов (с исправленными ошибками).

1. On met dans nos tirelires des billets et des monnaies. On fait comme ça des économies pour acheter quelque chose plus tard car toujours *mieux vaut acheter qu'emprunter. L'argent est rond pour rouler, dit le prodigue, l'argent est plat pour s'entasser, dit l'avar.* Mais nous, nous ne sommes pas avares, mais économes.
2. Quand nos parents nous prêtent de l'argent, nous le mettons dans le tirelire ou bien dans la caisse de la table. On ne fait pas longtemps comme ça pour ne pas *crier famine sur un tas de blé* comme *l'avar*. Faire des économies c'est aussi acheter quelque chose moins cher, bon marché. *Pas tout qui coûte cher est bon, pas tout qui coûte bon marché est mauvais.*
3. *Mieux vaut acheter qu'emprunter.* Nous dépensons notre argent pour faire des achats de toute sorte. *Mais on ne peut pas tout avoir, abondance de bien ne nuit pas. Trop de profit crève la poche.* Nous regrettons, mais ça est loin de nous, peut-être, heureusement.
4. Bien sûr. *Les uns donnent ce qui est à eux et sont toujours riches.* Mais, en ce cas, on risque de réclamer une vieille dette. *Qui réclame une vieille dette cherche une dispute nouvelle.*

Результаты представлены в таблице 4.

Таким образом, применение прецедентных текстов и высказываний не только помогает «оформлению» своей мысли, но и её *продуцированию* в соответствии с практически любой ситуацией.

Итак, на основе данного опытного обучения, можно заключить, что цели и задачи, связанные с возможностями применения прецедентных текстов и высказываний в обучении иностранному языку были достигнуты. Анкетные данные носителей различных культур показывают роль (комплиментарность) вышеназванных языковых единиц в коммуникации и, следовательно, их «правомочность» быть полноправными участниками процесса обучения иностранным языкам.

Таблица 4.

| ответы учащиеся | правильно | неправильно | Применение ПТ и ПВ |
|--------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| 1, 2, 3. | **** | | ** |
| 4, 5, 6. | **** | | ** |
| 7, 8, 9. | ***** | | ** |
| 10, 11, 12. | *** | | ** |

Выводы к главе II.

1. Использование в содержании обучения так называемых языковых ментальных моделей (репрезентация менталитета), под которыми мы подразумеваем прецедентные тексты и высказывания способствует формированию способности и готовности к социокультурной коммуникации.
2. Прецедентные тексты и высказывания представляют собой языковой «архив» почти не используемый в качестве «живого» языка. При этом, практически каждый ПТ и каждое ПВ являются сгустком мысли, оформленной в соответствии с породившей её (мысль) культурой, как лингвистически, так и ментально, поскольку является произведением автора-носителя данной культуры и языка. Последнее есть условие для рассмотрения ПТ и ПВ как ментально значимых.
3. Представляется более целесообразным при репрезентации менталитета в обучении руководствоваться лексико-семантической (смыслосодержащей) составляющей, а не языковой (грамматической и фонетической). Жизненный опыт подсказывает, что «говорение» на одном и том же (формально) языке не является условием бесконфликтности, комплиментарности. В тоже время, грамматические и фонетические ошибки почти никогда (за исключением смылосодержащих) не приводят к отчуждению, если нет разности в фундаментальных, универсальных оценках конкретной проблемы.
4. Следствием универсальности оценочной составляющей выступают *тематически* оформленные проблемы различных культур, которые могут служить точками соприкосновения при коммуникации. Разрешение этих проблем, или хотя бы *схожие намерения* в разрешении, лежат в плоскости *схожих* оценок, а значит и в применении соответствующих языковых моделей.

5. Отбор языкового/речевого материала производится на основе обоюдоострых интересов, в том числе, для поддержания мотивов разработки и обсуждения проблем самими обучающимися, так как немотивированное обучение чему-либо не эффективно по определению. Такими интересами в содержании обучения выступают *темы-проблемы* и связанные с ними явления (подтемы).
6. Основным критерием отбора обучающего материала является *культуросодержащий*, представляющийся как универсальный смысл в пределах определённой ситуации, выраженный (репрезентируемый) национальным языком и поэтому отражающий (репрезентирующий) национальный менталитет.
7. Опытное обучение подтверждает возможность применения в обучении иностранному языку и использования в речи прецедентных текстов и высказываний, а анкетные данные их комплиментарный характер.

Заключение

В данном диссертационном исследовании предпринята попытка теоретического обоснования подходов к практическому решению проблемы межкультурной коммуникации (диалога культур) на основе применения в методике обучения иностранным языкам языковых ментальных моделей прецедентного характера, отражающих аксиологическую (оценочную) составляющую национального менталитета французов.

Необходимость подобного рода исследований диктуется интенсификацией межкультурных контактов и возросшими, в связи с этим, требованиями к владению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации. Применение ранее практически не используемого материала (прецедентных феноменов) в плане интенсивного использования, как в обучении иностранному языку, так и непосредственной коммуникации, способствует одновременно решению педагогических, образовательных и дидактических задач.

В связи с целью диссертации, связанной с определением ментально значимых языковых моделей французской культуры и гипотезой об их значимости в диалоге культур были решены следующие задачи:

- на основе существующих определений менталитета синтезировано общее, способствующее определению методических подходов к проблеме;
- выделен аксиологический аспект менталитета (оценка), определяющий проблемы отбора обучающего материала;
- определены критерии отбора материала, основными из которых являются критерий соответствия материала актуальным интересам французов и критерий культурологической совместимости;
- определены условия формирования готовности и способности к социокультурному взаимодействию на основе использования в

- обучении и коммуникации прецедентных феноменов (прецедентные тексты и высказывания – ПТ и ПВ);
- осуществлён отбор материала по представленным темам, проблемам;
 - представлена схема организации учебного материала на основе ПТ и ПВ;
 - создан фрагмент учебного пособия с использованием прецедентных феноменов;
 - проведено анкетирование представителей русской, французской и немецкой культур, направленное на выявление отношения к употреблению в речи ПТ и ПВ;
 - проведено опытное обучение, которое совместно с анкетированием подтвердило гипотезу исследования.

Одновременно, данное диссертационное исследование определяет ряд перспективных направлений, связанных с менталитетом и его ролью в человеческих внутрикультурных и межкультурных отношениях. Базой этих направлений может стать синтезированное определение менталитета как **культурообусловленного алгоритма реализации целей (идей), интересов и потребностей на основе оценки окружающей действительности и опыта социальных отношений** и схемы, соответствующей определению. Пункты будущих исследований могут быть обозначены не конкретизированными в данной диссертации секторами «восприятие» и «деятельность» ментального алгоритма. При этом, сектор восприятия может быть соотнесён с *аспектными* (фонетическими и грамматическими) проявлениями национального языка, а сектор деятельности с *профессиональными*. В данном исследовании эти пункты не конкретизируются во избежание чрезмерного усложнения как теоретической, так и практической части.

Результаты, полученные в ходе исследований, могут быть использованы при обучении иностранному языку, при составлении учебных пособий, а также

применены в реальной коммуникации с целью достижения комплиментарности.

Библиография

1. Абульханова-Славская, К.А. Новые возможности комплексного изучения человека // Вестник Росс. гуманитар. фонда, 1999, №3, с.72-76.
2. Акимова, М.А. « Ох уж эти французы!» (Менталитет и образ жизни французов) – Сборник века. Иностр. языки и методика их преподавания. Калуга, КГПУ, 2000. – с.176-178.
3. Андреевская-Левенстерн, Л.С. Методика преподавания французского языка в средней школе. Учеб. пособие. М., «Высшая школа», 1973. – 272с.
4. Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. Т.1, СПб, Университетская книга, 1997. – 728с.
5. Антонов, В.И. Язык и культура: особенности этносемантической интерпретации // Вестник МГУ, сер. 7, Философия. – 2001, №2, с.50-59.
6. Ануфриев, Е.А., Лесная Л.В. Российский менталитет как социально-политический и духовный феномен // Социально-политический журнал. – 1997. - №3. – с.16-27; №4. – с.28-44.
7. Арнольдov, А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240с.
8. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: «Наука». – 1976. – 384с.
9. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 1-XV, 896с.
10. Афанасьева, А.А. Отражение во фразеологии разных языков специфики разных культур // Проблемы идеотнической фразеологии, 2000, вып.3, с.28-33.
11. Бабашкин, В.В. Крестьянский менталитет как системообразующий фактор советского общества. // Менталитет и аграрное развитие России

(XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.276-284.

12. Баграмов, Э.А. К вопросу о научном содержании понятия «национальный характер». М., Наука. – 1973. – 15с.
13. Баранов, А.Н. Когнитивное моделирование значения: внутренняя форма как объяснительный фактор // Русистика сегодня, 1998, №3/4, с.92-100.
14. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423с.
15. Белик, А.А. Культурология. Антропологические теории культур. М., Росс. гум. ун-т, 1999. – 238с.
16. Бельчиков, Ю.А. Культуроведческий аспект филологических дисциплин // Филологические науки, 1998, №4, с.48-56.
17. Бёме, Г. Коммуникативный (функциональный и ситуативно-семантический) подход к отбору и организации учебного и языкового материала // Русский язык за рубежом, 1982, №7, с.24-25.
18. Березин, П.Ф. История лингвистических учений. М., Высшая школа, 1975. -
19. Библер, В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1989, №6, с.31-43.
20. Библер, В.С. О культуре, об её доминанте и ещё – о цивилизации // Здесь и теперь, 1992, №1, с. 118-131.
21. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в ср. школе. – М., 1988. – 195с.
22. Бобрышева, И. Е. Менталитет и национально-ориентированные технологии начального этапа обучения иностранным языкам: новый подход.// Сб. науч. тр. Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранного языка. Изд-во Московской медицинской академии им. И.М.Сеченова, 1996, с.13-21.

23. Бобылёва, Г.А. Развитие умений говорения в пересказе кратких фабульных текстов // Проблемы развития умений иноязычной устной речи: Сб. науч. тр. – Владимир, 1982. – с. 56-75.
24. Богатырёва, М.А. Анализ учебников иностранного языка с позиции социокультурного подхода к обучению данному предмету // Сб. науч. тр. МГЛУ, 1999, вып. 443, с. 43-60.
25. Болдырев, Н.Н. Значение и смысл с когнитивной точки зрения и проблема многозначности // Когнитивная семантика. Материалы второй междунар. школы-семинара. Ч.2. Тамбов, 2000, с. 11-17.
26. Болдырев, Н.Н. Функциональная категоризация английского глагола: Дисс. ... доктора филол. наук. – СПб., 1995. – 445с.
26. Болотоков, В.Х., Суншев, З.Ш. Этнопсихологические теории в России. Нальчик, 1997. – 158с.
27. Бондаренко, О.Р. Некоторые аспекты межкультурной коммуникации // ИЯВШ, вып. 22, 1989, с.43-51.
28. Борзенков, В.Г., Гранин, Ю.Д., Юдин Б.Г. К «центру человеческой души» // Свободная мысль, 1997, №12, с.33-43.
29. Бороноев, А.О., Смирнов, П.И. Россия и русские. Характер народа и судьбы страны. СПб, 2001. – 192с.
30. Бродель, Ф. Что такое Франция? Т.Т. 1-3, М., Изд-во им. Себашниковых. 1997. – 407с., 246с, 512с.
31. Бромлей, Ю.В. Этнические функции культуры и этнография / Этнознаковые функции культуры/ АН СССР. Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1991. – с.5-23.
32. Брычков, А.С. Всероссийская конференция по проблемам ментальности // Психологический журнал. – 1997. - №1. – Т.18. – с.175.
33. Булычёв, И.И. О психике как фундаментальной философской категории // Вестник ТГУ. Сер. Гуманит. науки. 1997, Вып.1. – с.9-16.

34. Булычѳв, И.И. Классификация западных социально-философских (аксиологических) учений как теоретическая проблема // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки. 1996, Вып. 3-4.
35. Бургин, М.С. Культурологический подход как средство достижения высшего уровня владения языком // Язык и культура=Мова і культура. – Киев, 1997. – Т.1. – с.25-26.
36. Бутенко, А.П., Колесниченко Ю.В. Менталитет россиян и евразийство: их сущность и общественно-политический смысл // Социс, 1996, №5, с. 92-102.
37. Буховец, О.Г. Ментальность и социальное поведение крестьян // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.183-193.
38. Быкова, О.И. Фразеологизм как способ вербализации культурного конвенционального стереотипа // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. М., 1999, вып.2, с. 5-10.
39. Валицкая, А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика, 1998, №4, с. 12-18.
40. Василенко, И.А. Диалог культур, диалог цивилизаций // Вестник РАН. – 1996. - №5. – с.385-480.
41. Вдовина, Л.Н. Крестьянское понимание права на землю в первой половине XVIIIв. // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.124-134.
42. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. – М. «Русский язык», 1976. – 248с.
43. Вернь, Б. Принимаем гостей. Кулинарные рецепты и сервировки стола. Пер. с французского. М. БММ АО: Терра, 1998. – 96с.

44. Веселова, В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания // Педагогика, 1999, №8, с. 91-99.
45. Витлин, Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // ИЯШ. – 1999. - №1. – с.21-25.
46. Витлин, Ж.Л., Московкин, Л.В. Международная конференция «Совр. методы преподавания и изучения иностранных языков» // ИЯШ. – 1998. - №3. – с.87-92.
47. Воркачёв, С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии // Вопросы языкознания. – 1997, №4. – с.115-124.
48. Воронов, В.В. Формы представления знания в педагогическом образовании // Педагогика, 1997, №2, с. 13-18.
49. Воронцова, Е.П. соотношение денотативной и сигнификативной информации при реализации картины мира лексико-семантическими средствами (на мат-ле французского языка). Автореф. дисс... канд. пед. наук, М., 1987. – 26с.
50. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Издание 5-е, исправленное. М., Лабиринт, 1999. – 350с.
51. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М., Педагогика-пресс, 1997. – 533с.
52. Вылцан, М.А. Индивидуализм и коллективизм крестьян // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.334-347.
53. Гак, В.Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) // Вопросы языкознания, 1997, №5. – с.55-65.
54. Гак, В.Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) // Логический анализ естественного языка: ментальные действия. М., 1993., с.22-29.

55. Гак, В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768с.
56. Гачев, Г.Д. Ментальность или национальный космопсихологос // Вопросы философии, 1994. - №1. – с.25-29.
57. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира: Курс лекций. – М.: Издат. центр «Академия», 1998. – 430с.
58. Гераскевич, Н.В. Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному художественному тексту учащихся старших классов школ гуманитарного типа (На материале французского языка): Дисс. ... канд. пед. наук. – Томск., 2000. – 237с.
59. Голованивская, М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка: Монография / МГУ им. М.В.Ломоносова. Филол. фак. – М.: Диалог МГУ, 1997. – 279с.
60. Голованивская, М.К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка (контрастивный анализ лексических групп со значением «высшие силы и абсолют», «органы наивной анатомии», «основные мыслительные категории», «базовые эмоции». Автореф. дисс... доктора филол. наук. М., МГУ. – 43с.
61. Гольдин, Л. Российская культура и мир // Международная жизнь, №1, 1993. – 160с.
62. Горбовский, Н.К. Сравнительный социокультурный компонент в преподавании иностранных языков. Сб. Россия и Запад: диалог культур. М., МГУ, 1994. – 37с.
63. Горюнов, И.А. О восприятии мира умом и сердцем // Философские исследования. 1998, №3, с. 32-56.
64. Groshov, I.V. Экономические реформы России через призму русской ментальности // Социально-гуманитарные знания, 2000, №6, с. 25-46.
65. Гумбольдт, А. Картины природы. /Пер. с немецкого/ - М., Географгиз, 1959. – 269с.

66. Гумбольдт, А.-ф.Г. Космос: Опыт физического мирописания /Пер. с нем. Н.Фролова. – Печ. во Франц. Типографии. 1848. – 331с.
67. Гумилёв, Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. – М.: Мысль, 1993. – 781с.
68. Гуревич, А.Я. История ментальностей и социальная история // Вестник Росс. гуманитар. науч. фонда, 1999, №3, с. 94-101.
69. Гуревич, А.Я. Социальная история и историческая наука // Вопросы философии, 1990, №4, с.23-35.
70. Гуревич, А.Я. Уроки Люсьена Февра / Ф. Люсьен. Бои за историю: (Сб. ст.). –М.: Наука, 1991. – с.501-541.
71. Гуревич, П.С. Культурология. Уч. пособ. – М.: Знание, 1999. – 288с.
72. Гуревич, П.С. Проблема Другого в философской антропологии М.М.Бахтина. Сб. ст.: М.М.Бахтин как философ. Отв. ред. С.С.Аверинцев, М., 1992. – 95с.
73. Гуревич, П.С., Шульман О.И. Ст. «ментальность, менталитет» / Культурология. XX век: Словарь. – СПб: Университетская книга, 1997. – с.271.
74. Гурицкая, И.А. Отбор страноведческого и лингвострановедческого материала в целях включения его в учебные тексты (с учётом места обучения) // Лингвострановедение и текст. М., Русский язык, 1987, с. 118-135.
75. Данилова, Л.В., Данилов, В.П. Крестьянская ментальность и община // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.22-39.
76. Джидарьян, И.А. Представления о счастье в русском менталитете // Психологический журнал. – 1997. - №3. – с.13-25.
77. Дмитриев, Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика, 2000, №10, с. 3-11.

78. Дмитриева, О.А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского языка). Дисс... канд. филол. наук, Волгоград, Перемена, 1997. – 318с.
79. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания, 1997, №6, с. 37-48.
80. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. – 1997, №6. – с.37-48.
81. Дробот, Г.А. Россия и Европа (обзор междунар. конф.) // Соц.-политич. журнал. – 1997. - №1. – 256с.
82. Дубов, И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. – 1993. - №5. – с.20-29.
83. Епишин, В. Язык и природа. Природа существует только в языке. – М.: Знание, 1989. – 95с.
84. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: Пособие для студентов вузов. – М.: Аспект пресс, 1996. – 591с.
85. Есин, А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 216с.
86. Жоль, К.К. Мысль. Слово. Метафора: Проблемы семантики в философском освещении. – Киев: Наукова думка, 1984. – 303с.
87. Залевская, А.А. Ментальный лексикон с позиций разных подходов // Психо-педагогические аспекты многоуровневого образования. М., 1999, №12, с. 70-87.
88. Земцовский, И.И. Представление о целостности фольклорного жанра как объект реконструкции и как метод // Фольклор и этнография: Проблемы реконструкции фактов традиционной культуры. Сб. науч. тр. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1990. – 231с.
89. Зимняя, И.Л. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.

90. Зонов, И.М. Процесс переориентировки российской ментальности в условиях реформирования общества // Проблемы региональной политики, 1998, №3-4-5, с. 60-62.
91. Зотов, А.Ф. Культура, общество, образование // Вопросы философии, 1997, №2, с. 28-34.
92. Зуева, Т.А. «Не покладая рук»... (Тема труда в образных выражениях) // Русская речь, 1987 июль-август. – с.108-111.
93. Зэлдин, Т. Всё о французах: Послесл. И.М.Бунина. – М.: Прогресс, 1989. – 440с.
94. Ибрагимова, Д.Х. Рыночные свободы и сельский менталитет. Чего жаждал крестьянин при НЭПе? // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.260-275.
95. Иванов, В.Н., Назаров, М.М. Политическая ментальность: опыт и перспективы исследования // Соц.-политич. журнал. – 1998. - №2. – с.42-58.
96. Иконникова, Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социс, 1995, №11, с. 26-34.
97. Иконникова, Н.К. Современные западные концепции межкультурной коммуникации: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. – М. – 1994. – 22с.
98. Кабакова, Г.И. Французская этнолингвистика: проблематика и методология // Вопросы языкознания, 1993, №6, с. 100-113.
99. Кантор, В.К. Меняется ли российская ментальность? // Вопросы философии, 1994. - №1. – с.39-45.
100. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., Наука, 1987. – 261с.
101. Караулов, Ю.Н., Красильникова Е.В. Предисловие. Русская языковая личность и задачи её изучения / Язык и личность (Сб. ст.). Отв. ред. Д.Н.Шмелёв. – М.: Наука, 1989. – 211с.

102. Касавин, И.Т. Деятельность и рациональность / Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – с.35-52.
103. Кефели, И.Ф. Культура и цивилизация // Соц.-полит. журнал. – 1995. - №4. – 240с.
104. Кирнозе, З.И. О национальной концептосфере // Филол. и культура: Материалы науч. конф. 16-18 мая 2001г. Ч.2. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – с.80-81.
105. Климов, Е.А. Профессиональный менталитет и психодиагностическая гипотеза // Обществ. науки и современность. – 1995. - №6. – с.140-149.
106. Климова, А.В. Учёт кросс-культурных особенностей при ведении деловых переговоров (на примерах франко-российского бизнеса): Автореф. канд. ... социол. наук. – М., 1998. – 24с.
107. Ковальчук, В.М. «Психология народов» в современной французской философии и социологии: Автореф. канд. ... филос. Наук. – Л., 1975. – 24с.
108. Козлова, О.Н. Повседневность как источник и итог социального бытия // Социально-гуманитарные знания, 2001, №6, с. 69-82.
109. Кознова, И.Е. Историческая память российского крестьянства о попытках преобразования деревни в XX веке. // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.238-246.
110. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: Уч. пособие. -- М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 176с.
111. Колесов, В.В. Культура речи – культура поведения. – Л.: Лениздат, 1988. – 271с.
112. Кон, М.В. К проблемам национального характера: История и психология. – М., 1971. – 255с.
113. Кондаков, И.В. Введение в историю русской культуры. М., Аспект-пресс, 1997. – 688с.

114. Копотев, М.В. Марксизм-Ленинизм и философия языка: Проблемы коммуникации / Коммуникация в культуре. Мат-лы научно-теоретич. семинара. Петрозаводск, изд-во Петрозаводск. Ун-та. – 1996. – с.66.
115. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как отражения национального менталитета. Автореф. дисс... доктора филол. наук., М., МГУ. – 43с.
116. Корнилов, О.А. Языковые модели мира // Россия и Запад: диалог культур, М., МГУ, 1994. – 89с.
117. Корнилова, Т.В., Григоренко, Е.Л. Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов // Вопросы психологии, 1995, №5, с. 108-115.
118. Костенко, Н.В. Отражение менталитета человека в языковых картинах мира // Когнитивная лингвистика, Тамбов, 1998, Ч.2, с.
119. Кочетков, В.В., Шапошников В.Н. Заметки о современных клише и ходячих выражениях // Русская речь, 1998, №6, с. 59-62.
120. Краевский, В.В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика, 2000, №7, с. 3-12.
121. Красных, В.В., Гудков, Д.Б., Захаренко, И.В., Багаева, Д.В. а) Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. – Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1997.- №3. – с. 62-75.
122. Красных, В.В., Гудков, Д.Б., Захаренко, И.В., Багаева Д.В. б) Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. – Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 1997.- №4. – с.106-117.
123. Крюков, А.Н. Фоновые знания и языковая коммуникация / Этнопсихоллингвистика. – М.: Наука, 1988. – с.19-34.
124. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. – 156с.

125. Кузнецов, В.Г. Язык как орудие культуры в концепции лингвистов Женевской школы Ш.Балли, А.Сеше и С.Карцевского // Филол. науки. – 1975. - №2. – с.22-29.
126. Кузнецов, С.В. Вера и обрядность в хозяйственной деятельности русского крестьянства // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.285-293.
127. Кузнецова, Т.В. Проблема культуры в европейской философской традиции (немарксистские течения) // Вестн. моск. ун-та, сер. 7, философия. №6. – 1996. – 95с.
128. Кукушкин, В.И. Понятие и структура национальной психологии: Автореф. дисс. ... канд. филос. Наук. - Л., 1974. – 22с.
129. Культурология. Уч. пособ. Для вузов / Под ред. Г.В.Драча. Р.-н.-Д: Изд-во «Феникс», 1998. – 576с.
130. Культурология: Учебник для студентов тех. Вузов / Под ред. Н.Г.Багдасарьян. – М.: Высш. школа, 1998. – 511с.
131. Лебедев, П.Ф. Пословица вовек не сломится // Русская речь, 1987, январь-февраль. – с.126-129.
132. Леонард, К.С. К вопросу о модели социального выбора в отношении участия русских крестьянок в рынке труда: изменение менталитета крестьян в девятнадцатом веке? // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.353-358.
133. Леонтьев, А.А. Восприятие текста как психологический процесс / Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. – с.18-30.
134. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. М., Смысл, 1999. – 287с.

135. Лесная, Л.В. Менталитет и ментальные основания общественной жизни // Социально-гуманитарные знания, 2001, №1, с. 133-146.
136. Листрова-Правда, Ю.Т. Антропонимы в составе формул речевого этикета в дореволюционной разговорной речи (На мат-ле прозы И.А.Бунина) // Совр. прагмалингвистич. Исслед. романских, германских и русского языков: Сб. ст. / Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 1996. – с.107-112.
137. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – нач. XIX в.): «Искусство – СПб», 1994. – 415с.
138. Ляпина, А.Ю. Текст как концептуальный знак отражения картины мира в языке // Филол. и культура: Мат-лы III-й междунар. науч. конф. 16-18 мая 2001г. Ч.2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – с.173-174.
139. Макаренко, В.П. Российский политический менталитет // Вопросы философии, 1994. - №1. – с.38-39.
140. Маковский, М.М. У истоков человеческого языка. – М.: Высш. школа., 1995. – 157с.
141. Макшанцева, Н.В. Языковые концепты в межкультурной коммуникации // Филол. и культура. Ч.2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – с.29-30.
142. Марасинова, Е.Н. Вотчинник или помещик? // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.135-145.
143. Марков, Б.В. Разум и сердце: история и теория менталитета. СПб, Университетская книга, 2000. – 412с.
144. Масликова, Г.А. Межкультурный подход к обучению французскому языку в ср. школе: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 252с.
145. Менталитет и аграрное развитие России (XIX-XXвв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: РосспЭН, 1996. – 439с.
146. Ментальная репрезентация: динамика и структура / РАН, Ин-т психологии. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1998. – 319с.

147. Микулина, Л.Т. национальное своеобразие русской коннотативной лексики. – Из опыта созданий лингвострановедческих пособий. Под ред. Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова и Ю.Е.Прохорова. М.,Изд-во МГУ, 1977. – с.74-82.
148. Мильруд, Р.П. «Порог» ментальности в общении английских и российских студентов. (Размышления по материалам наблюдений и бесед) // Вестник Тамбовского Ун-та. Сер.: гуманитарные науки, 1996, вып. 3-4.
149. Мильруд, Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. – 1999. - №1. – с.26-34.
150. Мильруд, Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // ИЯШ, 2000, №4, с. 9-15; №5, с. 17-22.
151. Миронов, В.В. Наука и «кризис культуры» (или затянувшийся карнавал?) // Вестник Моск. Ун-та. Сер.7, философия. №4. – 1996. – 85с.
152. Михайлова, Е.П. Мыслительно-коммуникативная деятельность человека и её социобиологическая детерминация. М., Изд-во ММСИ им. Н.А. Семашко, 1995. – 256с.
153. Мишин, И.Ф. Интеграция модели курса страноведения Франции с доминантой центра «История» // Проблема лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Вып. IV, М., МГУ, 2000, с.176-178.
154. Мишин, И.Ф. Освоение инокультурного пространства в концепции диалога культур // Державинские чтения. Филология и журналистика, Тамбов. ТГУ, 2002. – с.114-115.
155. Мишин, И.Ф. Развитие общей культуры студентов средствами французского языка / Методология педагогического исследования: современные языки (гносеология и практика). Материалы междунар. научно-практич. Семинара. Отв. ред. Р.П.Мильруд, О.Г.Поляков. Тамбов, ТГУ, 2001, с. 77-79.

156. Мишин, И.Ф. Речевой узус и стилистика речи / Обучение иностранным языкам в вузовский период подготовки специалиста. Сб. науч.-методич. статей. Тамбов, ТГУ, 1997, с. 10-19.
157. Мишин, И.Ф. Языковое сознание и узус речи // Державинские чтения. Филология, Тамбов ТГУ, 1998. – с. 66-67.
158. Мыркин, В.Я. В какой мере язык является отражением действительности // Вопросы языкознания, 1986, №3, с. 54-61.
159. Нагаева, К.Э. Роль лингвострановедческого анализа устойчивых сравнений французского языка в раскрытии национальной языковой картины мира и выделении основных черт национального характера // Филол. и культура: Мат-лы 111-й междунар. науч. конф. 16-18 мая 2001г. Ч.2. Тамбов, 2001. – с.161-163.
160. Научные основы методики обучения иностранным языкам нового поколения: психология, педагогика, информатика. Отв. ред. А.А.Леонтьев. М., Смысл 2002. – 508с.
161. Никитина, Т.Г. Проблемы изучения этнокультурной специфики фразеологии. Псков, 1998. – 205с.
162. Никифоров, А.Л. Деятельность, поведение, творчество / Деятельность: теории, методология, проблемы /Сб. ст./ – М.: Политиздат, 1990. – с.52-70.
163. Никольский, С.А. Деколлективизация как раскрестьянивание: современная бюрократия и крестьянская ментальность // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.348-352.
164. Оберемко, О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V - VI кл. ср. школы: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 246с.
165. Огурцов, А.П. Трудности анализа ментальности // Вопросы философии, 1994. - №1. – с.50-53.

166. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286с.
167. Павловская, А.В. Россия и Запад: диалог культур//Вестник МГУ, сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация, 1998, №3, с.152-155.
168. Панарин, А.С. Процесс модернизации и менталитет // Вопросы философии, 1994. - №1. – с.33-38.
169. Пантин, И.К. Национальный менталитет и история России // Вопросы философии, 1994. - №1. – с.29-33.
170. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 1998. – 159с.
171. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223с.
172. Пахнова, Т.М. Текст как основа создания на уроках развивающей речевой среды // Русский язык в школе, 2000, №4, с. 3-11.
173. Петренко, В.Ф. Ведение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М., МГУ, 1983. – 170с.
174. Петренко, В.Ф. К вопросу о систематическом анализе чувственного образа / Воспр. и деятельность. Под. ред. А.Н.Леонтьева. Изд-во московского ун-та, 1976. с.268-293.
175. Петренко, В.Ф., Нистратов А.А., Романова Н.В. Рефлексивные структуры обыденного сознания (на мат-ле семантического анализа фразеологизмов) // Вопросы языкознания, 1989, №2, с. 26-38.
176. Петров, А.В. Социологическая концепция Фернана Броделя и типология менталитетов // Вестник СПбУ, сер. 6, 1997, №4, с. 73-79.
177. Пименова, Н.В. Ментальность: лингвистический аспект. Уч. пособие. Кемерово, 1996. – 82с.
178. Писанова, Т.В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики: эстетические и этические оценки. – М.: Изд-во ИКАР, 1997. – 320с.

179. Пономарёва, В.В. Московская междунар. науч.-практич. конф. «Современные тенденции языкового образования». М., МИПКРО. – 1999. –124с.
180. Почепцов, О.Г. Языковая ментальность: Способ представления мира // Вопросы языкознания. - М.: Наука. – 1990. - №6. – 160с.
181. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в преподавании иностранцам русского языка. Автореф. дисс... доктора пед. наук. – М., 1996. – 38с.
182. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Вестник высшей школы. Альма Матер, 1998, №12, с.13-19.
183. Пыхина, Н.В. Социокультурная компетенция вторичной языковой личности // Филол. и культура. Ч.2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – с.92-93.
184. Пятигорский, А.М. Мифологические размышления: Лекции по феноменологии мифа. – М.: Языки русской культуры: Кошелев, 1996. – 279с.
185. Райхштейн, А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. – 1986. - №3. – с.10-14.
186. Ромах, О.В. Культурология. Теория культуры. Ч.1: Учеб.пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 1998. – 88с.
187. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., Изд-во АН СССР, 1957. – 328с.
188. Рысева, Е.А. Международный симпозиум «Фразеология в контексте культуры» // Изв. Росс. АН, серия литературы и языка, 1998, т.57, №5, с. 77-80.

189. Савенкова, И.Е. Структурно-семантические преобразования пословиц и поговорок в речи // Изв. АН ТССР. Сер. обществ. наук. – Ашхабад, 1989. - №1. – с.48-53.
190. Саланович, Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах ср. школы (на мат-ле французского языка): Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 180с.
191. Саранцев, Г.И. Метод обучения как категория методики преподавания // Педагогика, 1998, №1, с. 28-34.
192. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 232с.
193. Сахно, С.Л. «Свое – чужое» в концептуальных структурах // Логический анализ языка. Культурные концепты. М., Лист, 1991, с. 95-101.
194. Секерина, И.А. Психолингвистика / Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – с.231-256.
195. Семёнов, В.В. Философия как психология мышления // Философские исследования, 1998, №3, с. 57-87.
196. Сенчакова, Л.Т. Приговоры и наказания – зеркало крестьянского менталитета 1905-1907гг. // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.173-182.
197. Синцов, В.Ю. Образные характеристики человека через неживые объекты как отражение национального менталитета английской языковой личности // Филол. и культура. Ч.2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – с.86-87.
198. Слепнёв, И.Н. Новые рыночные реалии и их преломление в менталитете пореформенного крестьянства // Менталитет и аграрное развитие России

(XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.215-227.

199. Смирнов, Ю.Б. Эволюция и особенности ценностно-нормативных ориентаций западно-европейской и российской ментальности: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. – М., 1995. – 25с.
200. Соколов, А.С. Коммуникация как проблема философии. Ценностно-рациональная дихотомия в совр. культуре. Коммуникация в культуре. Мат-лы научно-теоретического семинара (14-16 марта 1996г.). Изд-во Петрозаводского Ун-та. – Петрозаводск., 1996. – 126с.
201. Сологуб, Ю.П. Национальная специфика и универсальные свойства фразеологии как объект лингвистического исследования // Филологические науки, 1990, №6, с. 55-65.
202. Сонин, В.А. Всероссийская конференция по проблемам ментальности // Психологический журнал. – 1997. - №1. – Т.18. – с.176.
203. Сорокин, Ю.А. Вторая всероссийская конференция по проблемам ментальности // Психологический журнал. – 1997. - №1. – Т.18. – с.175-178.
204. Сорокин, Ю.А. Речевые маркеры этнических и институциональных портретов и автопортретов (какими мы видим себя и других) // Вопросы языкознания, 1995, №6, с. 43-53.
205. Сорокин, Ю.А., Михалёва И.М. Прецедентные тексты: Типология и функции // Изв. АН ТССР. Сер. обществ. наук. – Ашхабад, 1989. - №1. – с. 41-48.
206. Соссюр, Ф.де. Курс общей лингвистики / Пер. с фр. А.М.Сухотина. – М.: Логос, 1998. – 235с.
207. Спивак, Д.Л. Лингвистика изменённых состояний сознания. – Л.: наука, 1986. – 92с.
208. Стернин, В.А. О понятии «менталитет». Сб. науч. статей Язык и национальное сознание. Воронеж. – 1998. – с.

209. Суринова, Е.А. Формирование литературных фоновых знаний как компонента иноязычной культуры в практическом курсе языка: Дисс. ... канд. пед. наук. – Орёл., 2001. – 228с.
210. Сысоев, П.В. Феномен американской ментальности // ИЯШ, 1999, №5, с. 68-73.
211. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ, 2001, №4, с. 12-18.
212. Тарасов, Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения // Культура, человек и картина мира: (Сб. ст.). Отв. ред. А.И.Арнольдов, В.А.Кругликов. – М.: Наука, 1987. – с.14-38.
213. Тарнавский-Воробьёв, В.В. Ценностные ориентации и различные типы социокультурного менталитета французов, отражаемые в языке // Язык и культура: V Международная науч. конф. Т.2. – Киев, «Collegium», 1997. – с. 148-152.
214. Телия, В.Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., ММА им. И.М.Сеченова. – 1996, с.82-89.
215. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288с.
216. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб.пособ.). – М.: Слово/Slovo, 2000. – 262с.
217. Тимофеева, А.М. Проблема репрезентации картины мира в языке // Проблемы подготовки, аттестации и повышения квалификации пед. кадров. 2001, вып.1, с. 99-101.

218. Тодоров, Л.В. Раса и расизм. Мы и другие: французская мысль // Новое литературное обозрение. 1998, №6, с. 5-36.
219. Томахин, Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе. – 1981. - №1. – с.64-69.
220. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. – 1997. - №3. – с.13-18.
221. Трескова, С.И. Язык и массовая коммуникация в США // Язык как средство идеологического воздействия. Сб. обзоров. М.: АН СССР, ИНИОН, 1983. – 218с.
222. Тульцева, Л.А. Божий мир православного крестьянства // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.294-305.
223. Туляев, С.А. О роли метафоры в процессе обучения иностранному языку // Проблемы содержания и методики преподавания иностранных языков. Доклады и материалы сообщений на междунар. науч. конф. 25-27 марта 1998г. – Владимир, 1998. – с.68-69.
224. Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика, 1999, №1, с. 103-110.
225. Уфимцева, Н.В. Психолингвистика и преподавание французского языка : особенности русского и французского менталитетов. – Сб : XII сессия Ассоциации преподавателей французского языка России. М., МГЛУ, 1999.
226. Февр, Л. Бои за историю: /Сб. ст./ – М.: Наука, 1991. – 629с.
227. Фесенко, Т.А. Концептуальное моделирование как метод изучения ментальной репрезентативности человека // Когнитивная семантика. Материалы второй междунар. школы-семинара. Ч.2. Тамбов. – 2000. с.149-151.
228. Фесенко, Т.А. Ментальные процессы в аспекте когнитивной этнопсихолингвистики // Когнитивная лингвистика. Современное

- состояние и перспективы развития. Труды Первой междунар. школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов: ТГУ, 1998, с. 38-40.
229. Фесенко, Т.А. Психолингвистические основы обучения иностранному языку // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков, М., МГУ, 2000, с. 181-183.
230. Фесенко, Т.А. Реальный мир и ментальная реальность: парадигмы взаимоотношений. Монография. Тамбов, ТГУ, 1999. – 248с.
231. Фесенко, Т.А. Эмоциональные концепты в структуре вербальной модели менталитета // Филол. и культура. Ч.2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – с.23-26.
232. Фесенко, Т.А. Языковое сознание в интраэтнической среде: Уч. пособ. К спецкурсу. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. – 147с.
233. Филд, Д. История менталитета в зарубежной исторической литературе // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.7-21.
234. Флиер, А.Я. Ст. «культура» / Культурология. XX век: Словарь. – СПб: Университетская книга, 1997. – с.203-208.
235. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. Автореф. дисс... доктора пед. наук, М., 1994. – 56с.
236. Халеева, И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. С. науч. тр. М., Изд-во МГЛУ, 1999, с.5-14.
237. Халеева, И.И. Нарративный текст как форма национального социокультурного сознания. М., МГЛУ, 1996. – 134с.
238. Цветкова, Т.К. Проблема сознания в контексте обучения иностранному языку // Вопросы психологии, 2001, №4, с.68-81.

239. Чабан, Н.А. Политические мифы в языке, дискурс, ментальные модели // Язык и культура. – Киев, 1997. – Т.1. – с. 137-138.
240. Чанышев, А.Н. Философия как «филология», как мудрость и как мировоззрение // Вестник МГУ, Сер.7 Философия, 1991, №1, с. 3-19.
241. Челышев, Е.П. Культура России в мировом контексте // Вестник РАН, Т.66, №11, 1996. – с.961-1056.
242. Черданцева, Т.З. Идиоматика и культура (постановка вопроса) // Вопросы языкознания, 1996, №1, с. 58-70.
243. Черткова, Т.В. Образность глагольной лексики как результат варьирования многозначности слова // Державинские чтения IV: Мат-лы науч. конф. молодых учёных. Февр. 1999.- Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 1999. – с.120-121.
244. Шаклеин, В.М. Этноязыковое видение мира как составляющая лингвокультурной ситуации // Вестник МГУ, сер.19, 2000, №1, с. 73-78.
245. Шанский, Н.М., Быстрова Е.А. 700 фразеологических оборотов русского языка. – М., Русский язык, 1976. – 128с.
246. Швырёв, В.С. Проблемы разработки понятия деятельности как философской категории / Деятельность: теории, методология, проблемы (Сборник / Сост. И.Т.Касавин). – М.: Политиздат, 1990. – с.9-20.
247. Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении иностранным языкам. – Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. – 349с.
248. Шестопал, Е.Б., Брицкий Г.О., Денисенко М.В. Этнические стереотипы русских//Социс, 1999, №4, с.62-70.
249. Шибутани, Т. Социальная психология. – Р-н-Д: Феникс. – 1999. – 539с.
250. Шульгин, Д.Н. Язык как модель человеческой культуры: Дисс. ... канд. филос. наук. – М., 1998. – 183с.
251. Этнознаковые функции культуры / АН СССР. Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н.Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1991. – 223с.

252. Явчуновская, Р.А. Социальная экология этносов: (Философский анализ). Рос. акад. гос. службы при президенте РФ. – М., 1995. – 137с.
253. Язык и личность: (Сб. ст.) / АН СССР, Ин-т русского языка. Отв. ред. Д.Н.Шмелёв. – М.: Наука, 1984. – 277с.
254. Яковенко, И.Г. Эсхатологическая компонента российской ментальности (связи, обусловленности, логика актуализации) // Общественные науки и современность. – 2000. - №3. – с.87-95.
255. Ярцева, В.Н. Проблема языкового варьирования: исторический аспект // Языки мира. Проблемы языковой вариативности: /Сб. ст./. – М.: Наука, 1990. – 211с.
256. Яхшиян, О.Ю. Собственность в менталитете русских крестьян // Менталитет и аграрное развитие России (XIX – XX вв.): Мат-лы междунар. конф., Москва, 14-15 июня 1994г. – М.: Росспэн, 1996. – с.92-105.
257. Amossy, R., Herschberg-Pierrot A. Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société. Paris Nathan, 1997, 128p.
258. Ariès, P. Histoire des populations françaises et des mentalités en France. – Paris. Ed. Du Seuil, 1971. – 412p.
259. Beacco, J.-C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris. Hachette, 2000, 192p.
260. Bombardier, D. Lettre ouverte aux Français qui se croient le nombril du monde. – Paris., Ed. Albin Michel. – 2000. – 143p.
261. Deldique, P.-E. Les Têtes de Turcs. Un tour du monde des préjugés sur les peuples. Paris. Horay, 269p.
262. Denuelle, S. Larousse de Poche. Le savoir-vivre / Guide des règles et des usages d'aujourd'hui. Paris. – Larousse. – 1996. – 320p.
263. Duhamel, J. Vous les Français. Paris. : Albin Michel. – 1989. – 431p.
264. Goldmann, L. Structures mentales de la création culturelle. Paris : Union générale d'éditions, 1970 (coll. 10/18), - 148p.

265. Goupil, G., Lusignau G. Des théories de l'apprentissage à l'enseignement // Sciences Humaines. №98 – Octobre 1999. – p. 26-34.
266. Hessel, S. La France et la pluralité des cultures. Colloque. En Sorbonne, 1987, №1124. – p.10.
267. Holmes, E. La science du mental. – Paris, Editions Dangles, 1963. – 368p.
268. Ibrahim, A.-H. Nouveaux stéréotypes populaires // Le français dans le monde, 1983, №181, p.95-102.
269. Kimmel, A. Tendances, comportements et valeurs // Le français dans le monde, 1999, №303, p.40-43.
270. L'action culturelle de la France dans le monde. Analyse critique. Thèse pour le doctorat d'état es lettres présentée par Albert Salon. 1981. Tome 3. p.1379-2015.
271. La France et la pluralité des cultures. Colloque : Journée d'études organisée par la Fondation Danielle Mitterrand France – Libertés le lundi 18 mai 1987, en Sorbonne. 51p.
272. La politique culturelle de la France. Programme européen d'évaluation. La Documentation Française, 1998. – 396p.
273. La Rochefoucauld. Maximes et réflexions diverses. Paris. Librerie Larousse. – 1975. – 176p.
274. Mauchamp, N. Mentalités et comportements. P., Clé International, 1995. – 238p.
275. Mitterrand, F. La France et la pluralité des cultures. Colloque. En Sorbonne, 1987, №1124. – p.51.
276. Nora, P. Le présent et la mémoire // Le français dans le monde. Novembre – décembre 1983. – p. 10-18.
277. Pugibet, V. Des stéréotypes de la France et des Français // Le français dans le monde, 1983, №181, p.45-53.
278. Radiguet, A. Les Français et les Russes : quelques observations dans le domaine de la parole et des moeurs // ИЯШ, 1998, №4, с. 104-106.

279. Reboullet, A. L'image de la France à l'étranger : comment on voit le Français // *Le français dans le monde*, 1964, №25, p.15-20 et 36-40.
280. Reynaud, J.-D., Grafmeyer I. Français, qui êtes-vous ? Paris. – 1981. – 497p.
281. Rivarol, A. Discours sur l'universalité de la langue française suivi des pensées, maximes, réflexions, anecdotes et bons mots. Paris, Belfond, 1966. – 263p.
282. Roesch, R., Rolle-Harold R. La France au quotidien. Presses Universitaires de Grenoble. 2000. – 96p.
283. Santoni, G. Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales // *Le français dans le monde*, 1983, №181, p.84-94.
284. Schifres, A. Les Hexagons. Paris. Robert Laffont. – 1994. – 495p.
285. Tour de France. Frankreich in kleinen Geschichten (erzählt und übersetzt von Irène Kuhn). München. 1992. – 145S.
286. Verbunt, G. Les obstacles culturelles aux apprentissages. Guide des intervenants. Centre national de documentation pédagogique. Paris. 1994, 179p.
287. Vigner, G. L'enseignement de la civilisation. Une nouvelle définition du contenu culturel // *Le français dans le monde*. 1974, №106, p.25-37.
288. Vinsonneau, G. Culture et comportement. Paris. Armand Collin, 1997, 192p.
289. Zarate, G. Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle // *Le français dans le monde*, 1982, № 170, p. 28-32.
290. Zarate, G. Objectiver le rapport « culture maternelle / culture étrangère » / *Le français dans le monde*, 1983, №181, p.34-39.

СЛОВАРИ :

1. Антология афоризмов. Автор-составитель Н.Л.Векшин, М., Лист, 1999. – 766с.
2. Гринёва, Т.Ф., Громова, Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка. 2-е изд., стереотипное. М., Русский язык, 1988. – 640с.

3. Дубровин, М.И. Иллюстрированный словарь идиом на пяти языках. – М. : Арсис Лингва, 1993. – 224с.
4. Душенко К.В. Словарь современных цитат: 4300 ходячих цитат и выражений XX века, их источники, авторы, датировка. М., Аграф, 1997. – 632с.
5. Крылатые фразы наших дней. Словарь. Под ред. А.П.Ходасовой. М., РИПОЛ – классик, 1999. – 573с.
6. 50/50. Опыт словаря нового мышления: мы и другие. М., Прогресс-Пайо, 1989. – 560с.
7. Работа не волк. Афоризмы. Словарь. Сост. К.Душенко, М., ЭКСМО-Пресс, 1999. – 361с.
8. Словарь современного английского языка : В 2-х томах. – М. : Русский язык, 1992. – Т.2 М-Z. – 1220с.
9. Флиер, А.Я. Культура. Культурология. XX век: Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 630с.
10. Французско-русский словарь пословиц и поговорок. Составитель В.А.Гнездилова. – М.: «Мирта-Принт», 2001. – 64с.
11. Французско-русский фразеологический словарь. Под ред. Я.И.Рецкера. – М., Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. - 1112с.
12. Энциклопедический социологический словарь. Общ. ред. акад. РАН Осипова Г.В. РАН. Ин-т соц.-полит. исследований. 1995. – 940с.
13. Agnès Pierron. Dictionnaire des proverbes. Proverbes de France et d'ailleurs. De « Abondance » à « Voyage ». ?arabout, Alleur (Belgique). 1997. – 287p.
14. Dictionnaire de Français. – Paris, Larousse. – 1993. – 1096p.
15. Dictionnaire des citations françaises. Larousse. Paris, 1994. – 660p.
16. Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes. Par M.Maloux, Paris, Larousse, 1960. – 628p.
17. Dictons et proverbes. P., Lattès, 1985. – 122p.
18. Hachette. Le Dictionnaire du français. – Н. – 1989. – 1816p.

19. Le Grand Robert de la langue française. Deuxième édition. Tome VI. Paris, Le Robert, s.a. – 1048p.
20. Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. Paris. – 2000. – 2844p.
21. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 4 Band. – Berlin.: Akademie-Verlag, 1978. – S.2405-3212.

Приложение 1.

Дополнительные тексты к выделенным в диссертации темам.

Les jeunes et la famille.

« Il s'agit de savoir ce que je veux et ce que je peux. S'il ne tenait qu'à moi, j'irais immédiatement revendre chez un bouquiniste mes manuels de droit et je prendrais le train pour Paris. Mais l'aventure ressemblerait beaucoup trop à une fugue. Essayons de tenir un an. Voilà qui me permettrait d'enlever un premier certificat de licence ès lettres. J'aurais la licence désirée, celle que veut mon père...

Il m'est pénible de devoir mes études à la fortune des miens. Je ne suis pas assez sot pour regretter l'instruction qu'ils m'ont donnée mais maintenant que je parviens à l'âge d'homme me devoir le reste. J'ai toujours jalosé les boursiers à qui nul ne peut dire :

- Vous avez eu de la chance d'être un fils à papa.

Interminable jeunesse ! Pourquoi faut-il si longtemps exister avant de vivre, demander avant de prendre, recevoir avant de donner ».

H.Bazin, « La mort du petit cheval »

Les loisirs

« Nous appartenons à la civilisation des loisirs. Le problème de la production sera résolu par la science. Les usines marcheront toutes seules, les ordinateurs remplaceront les cadres. Le travail perdra son importance. Le vrai problème ce sera l'organisation des loisirs.

Pour moi, je ne crois pas qu'une civilisation toute de loisirs soit souhaitable. Sans doute, il est excellent que les hommes ne travaillent plus ... dix ou douze heures par jour. Chacun de nous aurait alors trois ou quatre heures par jour pour lire, cultiver son jardin, s'occuper de ses enfants, faire du sport, aller aux spectacles, voir ses amis.

Imaginez la durée du travail réduite à deux ou trois heures par jours. Alors je crains que les hommes ne se sentent tristes et désœuvrés. Les loisirs tirent leur

charme essentiel du contraste entre le travail et le repos. Le jour où aucun travail ne viendra plus interrompre le loisir, l'ennui menacera ».

André Maurois, « Lettre ouverte à un jeune homme ».

Au travail

Dans une entreprise.

Chaque entreprise a son style particulier. C'est pourquoi il est difficile de donner des règles précises de comportement. En observant la manière d'agir des autres employés, chacun doit être capable de découvrir ce qu'on attend de lui.

Premiers contacts:

- Tout d'abord apprendre à se présenter en indiquant son nom et sa fonction, à serrer la main ni trop mollement, ni trop durement, à sourire sans être obséquieux ou hypocrite.
- Vous aurez le temps, si vos relations deviennent plus amicales, de les tutoyer plus tard. Mais il est peu probable, sauf exception, que vous tutoyiez un jour votre patron ou votre secrétaire: c'est une question de hiérarchie. Une trop grande familiarité, même si elle part d'un bon sentiment, est souvent interprétée comme un manque d'éducation.

S'intégrer dans l'entreprise:

- Chaque entreprise développe sa propre culture: son langage particulier, ses rites, ses systèmes d'évaluation. C'est en vivant dans l'entreprise et en observant les autres qu'on parvient à comprendre la signification des comportements.
- Travailler dans une entreprise c'est aussi apprendre à vivre en groupe: si vos collègues ont l'habitude de faire une pause-café, ne refusez pas systématiquement de vous joindre à eux (même si vous n'aimez pas le café!). C'est l'occasion d'avoir des échanges et de nouer des liens dans une atmosphère détendue.

D'après O. Grand-Clément. "Savoir-vivre avec les Français"

La table

Un dîner n'est pas seulement l'occasion de découvrir de nouvelles saveurs, et d'apprendre de nouvelles règles de savoir-vivre. C'est aussi, et surtout un moment convivial où chacun fait connaissance, échange des idées.

En France, on peut rester des heures à table car on parle, on parle beaucoup. Les sujets de conversation à éviter sont, en principe, la politique, le sexe et la religion... Mais en fait, on peut parler de tout: la seule règle étant de ne pas heurter la sensibilité des autres invités, de les agresser, ou de les choquer inutilement, ou encore de parler de ses maladies.

En fait, le grand ennemi est le silence, car un silence prolongé provoque un malaise que la maîtresse de maison s'empresse de dissiper en relançant la conversation.

D'après O.Grand-Clément. "Savoir-vivre avec les Français"

Le bonheur

Le grand partage

Tant de joies pour autant de paine
 Tant de rire pour autant de pleurs
 Tant d'amour pour autant de haine
 Tant d'épines pour autant de fleurs
 Car la vie est un grand partage
 Tant de jours pour autant de nuits
 Le bonheur qui vient à tout âge
 Porte en soi ses revers d'ennui...
 Et l'on sait qu'il n'y a pas que la chance
 Quand elle tourne on dit "C'est fatal"
 Mais on garde au coeur l'espérance
 Car le bien vient après le mal
 Mais l'on sait qu'il n'y a pas que la chance
 Quand elle tourne on dit "C'est fatal"
 Mais on garde au coeur l'espérance
 Car le bien vient après le mal

Charles Trenet.

Приложение 2

Французы глазами «других»

| Par les Anglais | | | |
|---------------------|----|------------------|----|
| Qualités | | Défauts | |
| Accueillants | 22 | Contents d'eux | 23 |
| Travailleurs | 18 | Entêtés | 21 |
| Débrouillards | 18 | Bavards | 18 |
| Sérieux | 18 | Hypocrites | 17 |
| Intelligents | 17 | Froids, distants | 16 |
| Propres | 16 | Agressifs | 15 |
| Sympatiques | 15 | Vieux jeu | 9 |
| Energiques | 13 | Malhonnêtes | 5 |
| Honnêtes | 9 | Paresseux | 5 |
| Courageux | 5 | Menteurs | 5 |
| Sans opinion (s.o.) | 35 | S.o. | 34 |
| Par les Américains | | | |
| Sympatiques | 38 | Bavards | 21 |
| Intelligents | 33 | Contents d'eux | 20 |
| Travailleurs | 28 | Froids, distants | 16 |
| Accueillants | 22 | Entêtés | 14 |
| Débrouillards | 19 | Hypocrites | 13 |
| Energiques | 19 | Vieux jeu | 11 |
| Propres | 16 | Agressifs | 10 |
| Honnêtes | 16 | Menteurs | 8 |
| Sérieux | 14 | Paresseux | 5 |
| Courageux | 12 | Malhonnêtes | 4 |
| Sans opinion (s.o.) | 32 | S.o. | 45 |

| Par les Allemands | | | |
|---------------------|----|------------------|----|
| Accueillants | 50 | Bavards | 21 |
| Débrouillards | 43 | Contents d'eux | 20 |
| Sympatiqués | 37 | Paresseux | 16 |
| Intelligents | 19 | Entêtés | 14 |
| Honnêtes | 11 | Froids, distants | 6 |
| Par les Russes | | | |
| Sympatiqués | 78 | Bavards | 48 |
| Intelligents | 73 | Contents d'eux | 38 |
| Débrouillards | 71 | Paresseux | 23 |
| Accueillants | 70 | Hypocrites | 10 |
| Energiques | 69 | Agressifs | 10 |
| Travailleurs | 56 | Vieux jeu | 10 |
| Courageux | 51 | Froids, distants | 9 |
| Propres | 43 | Menteurs | 8 |
| Sérieux | 38 | Malhonnêtes | 7 |
| Honnêtes | 36 | Entêtés | 6 |
| Sans opinion (s.o.) | | S.o. | |

Le Figaro-magazine. 22 octobre 1988.

Приведённые данные опроса не являются определяющими выводы данной диссертации. Они представляют собой пример субъективного стереотипизированного отношения к французам со стороны англичан, американцев, немцев и русских. Тем не менее наблюдается определённая схожесть в определениях. Положительные качества: гостеприимные, симпатичные, находчивые, умные...; недостатки: самодовольные,

«разговорчивые», упрямые, лицемерные... и т.д., что не является, безусловно, приложимым к каждому отдельному французскому гражданину.

Французы с точки зрения « самих себя ».

| Qualités | | Défauts | |
|--|---|---|---|
| Bons-vivants | 6 | Chauvins | 8 |
| Fins gourmets | 4 | Indisciplinés | 7 |
| Optimistes | 2 | Râleurs | 5 |
| Originaux | 2 | Individualistes | 4 |
| Forts dans le domaine de la mode, de l'élégance et du parfum | 2 | Prétentieux | 3 |
| Indépendants | 2 | Orgueilleux | 3 |
| Persévérants | 1 | Contestataires | 2 |
| Sûrs d'eux. | 1 | Séducteurs | 2 |
| Généreux | 1 | Conservateurs | 2 |
| Cultivés | 1 | Bavards | 1 |
| Prévoyants | 1 | Pas très soucieux d'hygiène et de la propreté de l'environnement. | 1 |
| Bricoleurs | 1 | | |
| Pacifiques | 1 | | |
| Accueillants | 1 | | |

Argenteuil, 26.11.02. В анкетировании приняли участие 15 французов в возрасте от 18 до 40 лет.

Приложение 3

Анкеты, выявляющие отношение представителей русской, немецкой и французской культур к прецедентным феноменам.

АНКЕТА

1. Иностранец «хорошо» говорит на Вашем родном языке, когда он:

- не делает ошибок. 4ответа (26,7%).

- говорит бегло. 7 (46,6%).
 - использует в речи афоризмы, пословицы, крылатые выражения и т.д. Вашего языка. 4 (26,7%).

2. Вам интересно с иностранцем, если Вы:

- умеете хорошо говорить на его языке. 10 (66,7%).
 - имеете общие проблемы. 5 (33,3%).
 - рассказываете ему что-то своё. 0 (0%).

3. Что, на Ваш взгляд, повлияло бы на отчуждение при общении с иностранцем?

- ошибки в его речи. 2 (13,3%).
 - необычная жестикуляция. 4 (26,7%).
 - разные интересы и проблемы. 9 (60%).

4. Сколько приблизительно Вы можете вспомнить прямо сейчас пословиц и поговорок, афоризмов, интересных цитат, крылатых выражений и т.д.?

- 5-10. 9 (60%).
 - 10-15. 5 (33,3%).
 - более 15. 1 (6,7%).

5. «Красивая» речь для Вас – это:

- отсутствие грамматических и фонетических ошибок. 2 (13,3%).
 - логика изложения чего-либо. 10 (66,7%).
 - образность. 3 (20%).

6. Вы, лично, часто общаетесь с иностранцами?

- менее двух раз в год. 14 (93,3%).
 - 3-4 раза в год. 1 (6,7%).
 - более 4-х раз. 0 (0%).

7. У Вас есть словарь пословиц и поговорок, цитат, крылатых выражений и т.д.?

- да. 4 (26,7%).
 - нет. 11 (73%).
 - мне это неинтересно. 0 (0%).

8. Вы хотели бы научиться применять образные выражения в своей речи применительно к конкретной ситуации?

- да. 14 (93,3%).
 - нет. 1 (6,7%).
 - я думаю, что это ничего мне не даст. 0 (0%).

9. Вам приходилось когда-либо использовать образные выражения в своей речи при общении с иностранцами?

- да. 3 (20%).
 - нет. 9 (60%).
 - не помню. 3 (20%).

10. Какое впечатление на Вас производит наличие в речи иностранца (когда он говорит на Вашем родном языке) образных выражений?

- хорошее. 13 (86,7%).
 - плохое. 0 (0%).
 - никакого. 2 (13,3%).

В анкетировании приняли участие 15 студентов факультета романо-германской филологии (французское отделение) ТГУ им. Г.Р.Державина.

FRAGEBOGEN

1. Ausländer sprechen „gut“ Ihre Muttersprache wenn sie:

- keinen Fehler machen? 1 (4,4%)
 - sprechen fließend? 13 (56,5%)
 - bildhafte Redewendungen (Aphorismen, „schöne“ Zitate, Sprichwörter usw.) Ihrer Muttersprache verwenden? 9 (39,1%)

2. Es ist für Sie interessant Ausländern zu sprechen, wenn Sie:

- Ihre Sprache gut kennen? 1 (4,4%)
 - gemeinsame Probleme Besprechen? 14 (60,9%)
 - etwas von sich selbst erzählen? 8 (34,7%)

3. Was, nach Ihrer Meinung, könnte bei einem Kontakt mit Ausländern, zu inneren Entfremdung führen?

- Fehler in der Sprache. 1 (4,4%)
 - Ungewohntes Gebärdenspiel. 3 (13 %)
 - unterschiedliche Probleme und Interessen. 19 (82,6%)

4. An wieviele bildhafte Redewendungen einer bekannten Fremdsprache (Sprichwörter, Aphorismen, Zitate, geflügelte Ausdrücke usw.) könnten Sie sich sofort erinnern?

- 2-5. 14 (60,9%)
 - 5-10. 4 (17,4%)
 - mehr als 10. 5 (21,7%)

5. „Schöne“ Rede ist für Sie:

- Fehlerabwesenheit in Grammatik und Phonetik. 0 (0%)
- etwas gut und logisch darzustellen. 17 (73,9%)
- Bildhaftigkeit. 6 (26,1%)

6. Wie oft kommen Sie mit fremdsprachigen Ausländern (pro Jahr) zusammen?

- 5-10 Mal. 2 (8,7%)
- 10-20. 0 (0%)
- sehr oft. 21 (91,3%)
- weniger als 5. 0 (0%)

7. Haben Sie ein Sprich- Zitate- usw. Wörterbuch bei sich?

- Ja. 1 (4,4%)
- Nein. 19 (82,6%)
- Das ist für mich nicht interessant. 3 (13%)

8. Möchten Sie nicht die Anwendung bildhafter Redewendungen in Ihrer Sprache lernen?

- Doch. 8 (34,8%)
- Nein. 0 (0%)
- Ich denke, daß es mir nicht nützlich ist. 15 (65,2%)

9. Haben Sie schon mal bildhafte Redewendungen in Ihrer Sprache (mutter- und fremdsprachlich) verwendet?

- Oft. 0 (0%)
- Selten. 20 (87%)
- Nein. 0 (0%)
- Errinere mich nicht. 3 (13%)

10. Welchen Eindruck machen auf Sie Ausländer, (wenn sie Ihre Muttersprache sprechen), die bildhafte Redewendungen verwenden?

- Guten. 21 (90,3%)
- Schlechten. 0 (0%)
- Keinen. 2 (9,7%)

В анкетировании приняли участие 23 представителя немецкой культуры, из них 15 учеников (11-13 классы) гимназии г. Кобленц (ФРГ).

ENQUÊTE

1. L'étranger parle « bien » Votre langue natale s'il :

- ne fait pas de fautes. 2 (5,3%)
- parle couramment. 7 (26%)
-

- utilise dans son langage des expressions imagées (proverbes et dictons, aphorismes, idiomes et locutions etc.) de Votre langue natale. 18 (66,7%)

2. Il Vous est intéressant avec l'étranger si Vous :

- savez bien parler sa langue. 8 (29,6%)
 - avez des problèmes et des intérêts communs. 18 (66,7%)
 - lui récitez quelque-chose qui Vous concerne. 1 (3,7%)

3. Qu'est-ce qui pourrait, à Votre avis, produire un effet négatif dans les contacts personnels avec un étranger ?

- Les fautes dans son langage. 1 (3,7%)
 - Gesticulation inattendue/démesurée 4 (14,8%)
 - La différence dans la vision des problèmes communs. 22 (81,5%)

4. Combien d'expressions imagées pouvez-Vous Vous rappeler tout de suite (de la langue étrangère) ?

- 5-10. 6 (22,2%)
 - 10-15. 2 (7,4%)
 - Plus de 15. 4 (14,8%)
 - moins de 5. 15 (55,6%)

5. Un « beau » langage pour Vous – c'est :

- l'absence des fautes grammaticales et phonétiques. 3 (11,1%)
 - pouvoir s'exprimer logiquement. 8 (29,6%)
 - le langage du caractère imagé. 16 (59,3%)

6. Est-ce que Vous parlez souvent avec des étrangers (par an)?

- Moins de deux fois par an. 2 (7,4%)
 - 3-4 fois. 5 (18,5%)
 - Plus de 4 fois. 20 (74,1%)

7. Avez-Vous un dictionnaire des expressions imagées chez Vous ?

- Oui. 8 (29,6%)
 - Non. 18 (66,7%)
 - Ça ne m'intéresse point. 1 (3,7%)

8. Voulez-Vous apprendre à utiliser des expressions imagées dans Votre langage conformément aux situations concrètes ?

- Oui. 24 (88,9%)

- Non. 2 (7,4%)
 - Je pense que ça ne sert à rien. 1 (3,7%)

9. Est-ce que Vous avez déjà utilisé des expressions imagées dans Votre langage en communiquant avec les étrangers ?

- Oui. 16 (59,3%)
 - Non. 7 (25,9%)
 - Je ne peux pas m'en souvenir. 4 (14,8%)

10. Quel effet sur Vous produit le langage de Votre interlocuteur étranger (quand il parle Votre langue natale), s'il utilise des expressions imagées ?

- Positif. 25 (92,6%)
 - Négatif. 0 (0%)
 - Aucun. 2 (7,4%)

В анкетировании приняли участие 27 французов старше 18 лет, представляющих различные социальные слои.

Данные анкет позволяют сделать следующие выводы:

- пункт 1 - ошибки и «беглость» являются значительными факторами качества речи для русских студентов (75,3% - вместе) и немцев (59,9%); для французов большую роль играет образность – 66,7%, чем беглость – 26%; это может быть следствием того, что в России требования к владению видами РД превалируют над образностью и «красотой» речи;
- пункты 2-3 – общие проблемы являются определяющим фактором взаимодействия в сравнении с умением изъясняться на чужом языке, хотя для русских студентов большое значение играет и умение говорить на иностранном языке (66,7% - п.2);
- пункт 4 свидетельствует о не большом внимании к «прецедентам» в речи и в обучении языкам (в том числе родному);
- пункт 5 говорит о том, что красота речи для русских и французов более проявляется в образности, чем в отсутствии ошибок и логичности. Последнее имеет большее значение для немцев;

- пункт 6 является в большей мере отвлекающим, но позволяет судить о соотношении ответов тех, кто часто общается с иностранцами (немцы и французы) и тех, у кого это происходит эпизодически (русские);
- пункт 7 – у большинства анкетированных нет словаря образных выражений, что косвенно может свидетельствовать о не высоком внимании к прецедентам или недооценки их значения;
- пункт 8 говорит о желании русских и французов научиться образной речи (подавляющее большинство - от 88,9%); 65,2% немцев не видят в этом особой пользы;
- пункт 9 – большинство опрашиваемых русских и немцев не имели опыта употребления «прецедентов» в общении с иностранцами или не могут об этом вспомнить; 59,3% французов пользовались ими в своей речи;
- пункт 10 – наличие в речи иностранцев образных выражений (прецедентов) производит хорошее впечатление на собеседника (86,7% - русские; 90,3% - немцы; 92,6% - французы), что подтверждает «комплиментарность» описываемых языковых явлений.