

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Лакитун Елена Валерьевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Познание лексического фона слова как компонента иноязычной культуры  
учащимися

Направление подготовки 44.03.05 – педагогическое образование


Направленность (профиль) - иностранный язык(французский)и иностранный язык(английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой – к. п. н., доцент Майер И.А.

« 00 » 06 2018 г.   
(дата, подпись)

Руководитель - к. п. н., доцент Богданова О.С.

« 20 » июня 2018 г.   
(дата, подпись)

Дата защиты: « 30 » 06 2018 г.

Обучающийся: Лакитун Е. В.

« 30 » июня 2018 г.   
(дата, подпись)

Оценка отлично  
(подпись)

Красноярск  
2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	4
<b>1. Новая парадигма в области преподавания иностранных языков</b> .....	11
1.1. От обучения иностранным языкам к иноязычному образованию.....	11
1.2. Би-/поликультурно-языковая личность как базовая категория цели иноязычного образования.....	16
1.2.1 Определения би-/поликультурной-языковой личности.....	18
1.2.2 Основные черты би-/поликультурной-языковой личности.....	23
1.3 Иноязычная культура как основа содержания иноязычного образования.....	25
1.3.1 Аспекты иноязычной культуры.....	30
<b>Выводы по главе 1</b> .....	33
<b>2. Лексическая составляющая в компонентном составе иноязычной культуры</b> .....	35
2.1. Онтологическая природа и основные свойства лексического фона слова.....	35
2.2. Отражение лексического фона слова в лингвокультурах, логоэпистемах.....	41
2.3. Способы объективизации лексического фона слова.....	47
2.4. Экспликация лексического фона слова в процессе иноязычного образования.....	50
2.5. Анализ результатов первичного опробования стратегии познания лексического фона слова как компонента иноязычной культуры.....	55

<b>Выводы по главе 2</b> .....	60
<b>Заключение</b> .....	62
<b>Библиографический список</b> .....	65
<b>Приложение А</b> .....	70
<b>Приложение Б</b> .....	72
<b>Приложение В</b> .....	75
<b>Приложение Г</b> .....	78

## Введение

В условиях бурно развивающейся глобализации и расширения контактов между представителями разных наций вопрос о связи языка и культуры не только не утратил своей актуальности, но превратился в самостоятельное направление в лингводидактике со своими собственными подходами и методами исследования. На сегодняшний день язык выступает как средство познания иноязычной культуры, приобщения к ценностям, созданным другими народами. Язык – это важнейшее средство человеческого общения, выражения и формирования мыслей. Знание же иностранного языка дает возможность непосредственной или опосредованной коммуникации и способствует делу обеспечения необходимых условий для прогрессивного обновления общества. Вместе с тем, только лингвистические знания без соответствующих сведений о стране и культуре того или иного народа -носителя изучаемого языка недостаточны для успешного осуществления общения между представителями различных языковых общностей. Исходя из этого, Г.В. Колшанский писал: "Включение в программу обучения иностранным языкам страноведческих элементов связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса общения". [Колшанский, 1990, с. 13]

Вслед за сменой целевых установок происходят изменения в подходах к иноязычному образованию и требованиях к отбору содержания и уровню владения языком, и уже иностранный язык приобретает статус средства личностного и профессионального развития, инструмента непрерывного самообразования и межкультурного взаимодействия. Значимое место проблеме соизучения языка и культуры в комплексе в своих работах отдают такие известные ученые как Е.И. Пассов, А. Вежбицкая, С. Г. Тер-Минасова, Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева; по пути развития этой темы с точки зрения

лингвострановедения идут Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин. Важно отметить, что Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров сделали большой шаг в развитии феномена лексического фона слова, как средства становления лингвокультурологической компетенции. Однако, до сих пор недостаточно работ теоретико-практического характера, где был бы представлен ряд педагогических стратегий, а также методик работы с ними; остается невысокой степень разработок для изучающих французский язык и культуру.

В этой связи возникает ряд проблемных вопросов:

- почему, в связи со сменой парадигм в иноязычном образовании и столь обширной теоретической базой, все еще недостаточно разработаны учебные материалы, которые были бы ориентированы на обогащен иноязычной культуры, в частности использование лексического фона слова?
- почему даже с учетом нынешних изменений в мире и смещение центра внимания на принцип культуросообразности, как правило, уроки иностранного языка чаще всего определены традиционными подходами?
- почему, если иноязычная культура определена в качестве содержания иноязычного образования, до сих пор не определены пути ее обогащения?
- почему, несмотря на значимость лингвокультурологических аспектов иноязычного образования, круг теоретической базы по данному направлению очевидно узок и до сих пор ощущаются явные неточности в разработках методических приемов экспликации или другими словами – объяснения, разъяснения, уточнения лексического фона слова?

Таким образом, актуальность нашей работы, на наш взгляд, весьма очевидна и именно она определила тему нашей выпускной

квалификационной работы: **Познание лексического фона слова как компонента иноязычной культуры учащимися.**

**Объектом** данного исследования является процесс обогащения учащихся иноязычной культурой, в этой связи **предметом**— способы и приемы экспликации лексического фона слова.

**Цель** состоит в том, чтобы теоретически обосновать необходимость познания лексического фона слова, проанализировать и систематизировать различные способы объективизации и экспликации лексического фона слова, а также разработать методические рекомендации, своего рода «паспорт» наиболее частотной и употребляемой фоновой лексики. На основе вышесказанного мы предполагаем, что **разработанные способы экспликации лексического фона слова значительно повысят уровень владения иноязычной культурой учащихся при условии их системного использования в процессе иноязычного образования. Попутно мы надеемся на повышение мотивационных установок учащихся в процессе данной работы.** Заметим, что в последнее время психологами настоятельно подчёркивается мысль о том, что наше внимание надо направлять не только и не столько на личность, сколько на её мотивы, потребности, установки.

Поставленная цель и гипотеза требуют решения комплекса следующих **задач:**

1. Теоретически обосновать необходимость поиска подходов к повышению уровня иноязычной культуры учащихся.
2. Выделить основные свойства лексического фона слова и проанализировать их отражение в лингвокультурах и логоэпистемах.
3. Отобрать, систематизировать способы объективизации и структурировать способы экспликации лексического фона слова.
4. Разработать приемы, позволяющие презентовать лексический фон слова наглядно.

5. Провести опробование разработанных приемов и способов экспликации в процессе работы с фоновой лексикой.

Для выполнения цели, задач исследования и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

Теоретические методы:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования;
- изучение справочных материалов и анализ учебно-методических комплексов.

Эмпирические методы:

- проведение анкетирования и обработка полученных результатов в процентах и диаграммах;
- наблюдение, анализ и обобщение результатов проведенного исследования.

Статистические методы:

- анализ и обработка полученных результатов в цифрах, процентах, диаграммах, схемах, таблицах.

Праксиметрические методы:

- анализ речевых произведений учащихся, учителя, текстов, контрольных работ.

Метод интроспекции:

- переживание, рефлексия самого исследователя, самонаблюдение.

**Методологической основой** исследования является концепция слова, отражённая в трудах Л. В. Щербы, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Г. Д. Томашина. Мы опирались также на философскую концепцию о роли знания и культуры в развитии личности (Д.С. Лихачёв, М.М. Бахтин). Для нашего исследования важны идеи межкультурного подхода к образованию (С.Г. Тер-Минасова, Е. Г. Тарева, Г.В. Елизарова). В качестве объединяющей

идеи принят концепт развития личности, обогащение её картины мира в процессе иноязычного образования.

**Теоретико-практическая значимость** нашего исследования состоит в:

- а) систематизации иноязычного материала по проблеме исследования;
- б) организации способов объективизации, как возможности обогащения информацией о лексическом фоне слова;
- в) выделении и описании способов экспликации, а также разработке собственной стратегии работы непосредственно с лексическим фоном.

Кроме того, практические разработки нашего исследования могут быть использованы в курсе лекций и семинаров по лингводидактике и методике преподавания иностранных языков, а также на уроках французского и английского языков на всех ступенях образования.

**Научной базой** исследования послужили труды В.В. Виноградова, Л.В. Щербы, О.С. Ахмановой по лингвистике и языкознанию, а также работы по лингводидактике и методике преподавания иностранных языков О.С. Богдановой, И.А. Зимней, Ю.Н. Караулова, И.И. Халеевой, которые послужили базой для разработки таких понятий как «языковая личность» и «вторичная или би-/поликультурная языковая личность». Так, работы Е. И. Пассова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой помогли нам установить проблемы определения целей иноязычного образования. Важнейшее место среди исследований в ракурсе нашей проблемы занимают работы Г.Д. Томашина, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, ставшие фундаментальной базой в рассмотрении проблем развития феномена лексического фона и его составляющих. Для нас особенно представляет интерес взгляды ученых А. Вежбицкой, С.Г. Тер-Минасовой в вопросе диалога культур и межкультурной коммуникации. Также мы опирались на идеи В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, А.А. Потебни о взаимосвязи языка и



культуры. Труды этих и других ученых помогли нам выделить необходимые нам определения, чтобы глубже понять связь языка и культуры, а также выделить особенности отражения национально-культурных явлений посредством языка.

**Ведущей идеей** в нашей выпускной квалификационной работе является следующее: применение способов **экспликации** лексического фона слова обогащают картину мира учащихся, повышают их иноязычную культуру и способствуют осознанию необходимости познания языка в единстве с культурой.

**База исследования:** МАОУ СШ №.151 Советского района г. Красноярск, исследование проводилось в 7 классе; уровень владения учащимися французским языком определялся как недостаточно высокий.

**Источниками материала для исследования** послужили УМК по французскому языку, а именно: А. Кулигина, А. Шепилова. «Le Français, c'est super!» и Н.Селиванова, А.Шашурина, «L'oiseau Bleu - 7-8. Methode de Francais»; наблюдение за речью носителей иностранного языка, теоретические и практические исследования по проблеме; публикации зарубежных авторов по проблеме исследования.

**Апробация** результатов исследования осуществлялась в ходе педагогической практики, защиты курсовой работы, а также в процессе предзащиты выпускной квалификационной работы и представлении доклада в рамках XIX Международного научно-практического форума «Молодёжь и наука XXI века», Красноярск 17 апреля 2018 г.

Работа осуществлялась поэтапно:

1. На подготовительном этапе нами была определена тема исследования, составлен его план, определена проблематика, выдвинуто предположение, осуществлён основной отбор источников используемой литературы.
2. Собственно – исследовательский, где мы выполняли анализ литературы, наблюдение, опрос, составили анкеты и проводили

диагностический срез, благодаря которому пришли к прогнозируемым результатам; в дальнейшем провели обработку этих результатов.

3. На аналитическом этапе был проведен качественный и количественный анализ полученных результатов. Здесь же уточнялись основные положения работы, происходил отбор дополнительного материала.
4. Корректировочно-рефлексивный этап представлял собой выявление причин трудностей и неудач исследования, вследствие чего мы выполнили корректировку допущенных недочетов научного аппарата. Также на этом этапе осуществлялось опробование наших методик.
5. Обобщающий этап состоял в оформлении выводов, создании приложения, подготовке к защите.

На защиту выносятся следующие положения:

- Акцентирование внимания учащихся на познание лексического фона слова значительно обогащает их иноязычную культуру и повышает интерес к изучению иностранного языка вместе с культурой;
- Применение разработанных способов экспликации фоновой лексики на уроке иностранного языка является эффективными в решении поставленных задач.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения, в котором описаны национально-специфические фоны слов с их комментированием, глоссарий и наглядные примеры приемов «фонолексическое дерево» и «лингвокультурологическое поле».

## **I. Новая парадигма в области преподавания иностранных языков**

### **1.1. От обучения иностранным языкам к иноязычному образованию**

На пороге третьего тысячелетия в теории обучения иностранным языкам продолжают происходить трансформационные процессы, связанные с уточнением терминологического аппарата. В научных трудах известных российских ученых можно наблюдать смещение акцента с понятия «обучение иностранным языкам» на «языковое образование» (Н.Д. Гальскова), «языковое поликультурное образование» (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) и «иноязычное образование» (Е.И. Пассов). Терминологический переход от обучения к образованию свидетельствует об интегративном подходе к сути явления «иностранный язык» и укреплении его образовательного потенциала.

В настоящее время перед школой стоит глобальная задача - создание «человека культуры» (в определении В. С. Библера) или, как отмечает Е. И. Пассов, «единственно достойная цель – человек духовный». [Пассов, 2000] «Взращивание» человека-культуры или человека духовного предполагает синтез образования и воспитания, направленных на формирование его ценностного сознания и развития. В этой области критическое мышление и творческая сторона человека должны быть некими катализаторами, движущей силой, способной привести его к намеченной цели. Именно поэтому приоритетным направлением в современной парадигме образования выступает межкультурный компонент.

Новый подход к преподаванию иностранного языка имеет свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте от 2012 года, по которому все образовательные учреждения выполняют переход

от обучения иностранному языку к иноязычному образованию [Федеральный государственный..., 2009]. Так чем вызвана необходимость такой трансформации в подходах в области преподавания иностранного языка?

Для ответа на вопрос целесообразно рассмотреть понятия «обучение иностранному языку» с тем, чтобы проследить и увидеть причины этой смены парадигм.

Рассмотрим суть перехода от обучения иностранному языку к иноязычному образованию, разницу этих подходов.

Е.И. Пассов в одной из работ указывает на различие определений «обучение иностранному языку» и «иноязычное образование» как в сознании человека, так и в определениях толковых словарей [Пассов, 2000]. При этом в рассуждениях ученого кроется позиция «братства» языка и культуры и он поясняет, что язык – это могущественный и божественный инструмент общения. Но за ним стоит реальный мир, который отражается в языке. И если бы за языком не стоял мир культуры, то язык перестал бы быть тем, чем он есть. Язык и культура - братья – близнецы, но ведущим в этой паре является культура.

Обратимся к энциклопедиям.

В толковом словаре С. И. Ожегова термин «обучение» определено одним словом – учить, а в Большом энциклопедическом словаре определяется как «основной путь получения образования, процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников и т. д.». В Большой советской энциклопедии можно увидеть следующее определение этому понятию: «обучение – это процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду». Во французском словаре «Le Petit Larousse» слово «éducation» или «обучение» трактуется как обучение кого-либо в той или иной сфере деятельности; обучение совокупности знаний, интеллектуальных, культурных, нравственных, полученные в этой области [Le Petit Larousse, 2006]. Тогда, если мы говорим об обучении иностранному

языку, то подразумеваем передачу и формирование определенных навыков и умений у учащихся. Мы обучаем языку, следовательно: грамматике, лексике, говорению, чтению и т.д. Цель в этом случае невольно сводится к освоению практических умений - говорить, писать, читать, а вот роль культуры сводится к минимуму. И было бы ошибкой с этим не согласиться. Вслед за этим, рассмотрим определение термина «образование».

Обращаясь к толковому словарю французского языка, термин «formation» / «образование» - это обучение кого-то как интеллектуально, так и нравственно, но во французском языке общеупотребительным является слово «éducation», которое чаще всего имеет черты как образования, так и обучения [Le Petit Larousse, 2006]. В таком случае трудно обосновать разницу этих понятий с точки зрения французского языка. Вернемся к рассмотрению определения понятия «образование» в отечественных источниках.

В электронном сборнике «педагогический глоссарий» можно увидеть следующее определение феномена «образование» - специальная сфера социальной жизни, созидаящая внешние и внутренние условия для развития индивида в процессе освоения ценностей культуры.

Рассмотрим более подробное определение термину «образование» в национальной педагогической энциклопедии, этот термин определен как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государственных уровней – цензов (Закон «Об образовании»); процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков в ходе обучения; уровень умственного развития личности и ее профессиональной квалификации; система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый; социокультурный институт, способствующий экономическому, социальному и культурному функционированию и совершенствованию общества посредством специально организуемой целенаправленной социализации и инкультурации отдельных индивидов. Образование

рассматривается как процесс, результат и система: как процесс освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений; как результат – характеристика достигнутого уровня в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений; как система – совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием [Национальная педагогическая энциклопедия....]. Такое, более подробно представленное, определение подчеркивает мысль о том, что все же разница между образованием и обучением весьма существенна. Чтобы ее подчеркнуть рассмотрим еще одно определение.

В Большом энциклопедическом словаре термин «образование» трактуется как процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощённым в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие деятельности личности и общества по сохранению и развитию материальной и духовной *культуры*. Основной путь получения образования - обучение и самообразование. Мы четко видим, что в основе иноязычного образования лежит не только развитие и воспитание личности школьника, но и овладение культурой. Образование состоит из четырех неотделимых аспектов: познавательного, развивающего, воспитательного и учебного. Только в ходе комплексной реализации всех четырех аспектов происходит формирование нравственных, духовных качеств школьника, осуществляется познание им культуры, изучаемого языка и углубление в свою собственную культуру, происходит осознание неразрывной связи языка и культуры, овладение учащимися навыками говорить, писать, читать. Следуя этой концепции, не сложно обозначить формулу иноязычного образования: иноязычное образование = познание +

развитие + воспитание + учение. Меняется отношение к самому субъекту учебного процесса, он становится его центром. В требованиях основной образовательной программы основного общего образования не употребляется термин «должен», а «выпускник научится» и «выпускник получит возможность научиться». Если в государственном стандарте 2004 года особое внимание уделялось предметным умениям, то в государственном стандарте нового поколения особо подчеркнуты метапредметные и личностные умения. Образование - это создание образа - себя, мира, своих действий в мире. Образ - образец может задаваться извне, но лучше, если человек выстраивает его сам; поэтому всякое образование есть, в конечном счете, самообразование: человек преобразует себя, становится индивидуальностью. Следовательно, образование - это становление человека путем вхождения в культуру, когда, благодаря её присвоению, он становится её субъектом [Пассов, 2000].

И главное отличие иноязычного образования от обучения иностранному языку состоит в новом назначении, в новой цели, вставшей перед учителями иностранных языков - это развитие личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурном общении, формирование у учащегося общей картины мира, адекватной современному уровню знаний, общей культуры личности и интеграции её в систему мировой и национальной культуры. Перед нами встала задача найти более точное определение феномену «иноязычное образование». В нашего исследования нами было обнаружено несколько различных определений данному понятию.

Например, Е. А. Павлова понимает под иноязычным образованием двуединый процесс: с одной стороны, передачи учителем иноязычной культуры, а с другой - присвоение учащимися иноязычной культуры. В отличие от обучения, где и целью, и содержанием являются знания, умения и навыки учащихся, в образовании целью является духовное развитие

обучаемого как индивидуальности, подготовка к адекватному восприятию представителей других культур, а содержанием – культура [Павлова, 2009].

На наш взгляд, в приведенных определениях феномен «иноязычное образование» раскрыт не достаточно полно, поэтому в нашем исследовании мы будем опираться на определение, предложенное О.С. Богдановой. «Иноязычное образование - это процесс, благодаря которому и в ходе которого происходит не просто обучение учащихся знаниям языка, речевым навыкам и умениям, но и лингвокультурологическое развитие, обогащение картины мира средствами иностранного языка, обретение опыта общения вообще и иноязычного общения в частности, рождение и проявление способностей к такого рода общению и, что очень важно, желания и готовности его осуществлять. Иноязычное образование - это процесс содержательный, требующий от учителя погружения в него, это процесс, в котором реализуются личностные установки учителя и учащихся, процесс, обогащающий картину мира (и учителя и учащихся), позволяющий рождаться чувству собственного достоинства и уже поэтому воспитывающий благотворное к нему отношение.» [Богданова, 2017].

Рассмотрев отличия процессов обучения и образования, приходим к выводу о том, что процесс образования понимается не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющий инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Уместно привести слова преподавателя французского университета Тьерри Какуридиса: «По большому счету мы учим иностранному языку не для того, чтобы объясняться с иностранцами, а для того, чтобы понять мир, понять другие культуры, другие народы, чтобы открыть для себя мир и почувствовать, что все в нем взаимосвязано и взаимозависимо» [Богданова, 2017].



## **1.2. Би-/поликультурно-языковая личность как базовая категория цели иноязычного образования**

В условиях глобализации и перехода от обучения иностранным языкам к иноязычному образованию появляется такой термин как «языковая личность» и в дальнейшем «би-/полукультурная языковая личность».

Современное иноязычное образование направлено на формирование языковой личности. Языковая личность стала объектом внимания теории и методики обучения иностранным языкам лишь в последние годы в связи с изменением парадигмы и идеологии лингвистических исследований.

Теперь «человек и культура» занимают значительное место в научно-исследовательских работах как зарубежных, так и отечественных методистов, лингвистов и культурологов. Это обусловлено диалогом различных культур в мировом сообществе, их взаимовлиянием и проблемой сохранения языкового и культурного многообразия мира.

Следовательно, развитие у учащегося свойств «би-/поликультурной языковой личности», позволяющих ему быть эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть, своего рода, стратегическая цель иноязычного образования. Реализация данной цели позволит не только развивать у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружать» его колоссальной сверхязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развивать в нем качества, позволяющие осуществлять непосредственное и опосредованное общение с представителями иных культур.

В то же время, многие ученые единодушны в том, что возможность общения носителей разных культур в значительной степени усложняется восприятием «картин мира», расхождением концептуальных систем разных социумов, а также встречей со значительными трудностями в области использования лексики, в частности фоновой, в связи с этим во второй главе

мы рассматриваем фоновую лексику, как пласт межкультурного общения. Таким образом, остается актуальной проблема формирования би-/поликультурной личности учащегося, способной преодолеть культурный и языковой барьер посредством различных видов речевой деятельности, что является одним из наиболее значимых и основополагающих в современной лингводидактике.

Необходимость формирования би-/поликультурной языковой личности продиктована именно условиями глобального мира, для эффективного функционирования в котором недостаточно изучать и понимать лишь культуру страны изучаемого языка (что характерно для системы обучения иностранным языкам). Необходим принципиально иной подход к формированию языковой личности, подход, который базировался бы на когнитивном уровне осмысления как универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, так и на понимании специфического культурного характера выражения данных концептов в различных этнокультурах.

Сформировав такой тип языковой личности, мы подготовим ее к продуктивному участию в ситуации поликультурной коммуникации.

### **1.2.1. Определения би-/поликультурной-языковой личности**

Как уже было сказано, термин «языковая личность» становится одним из ключевых в процессе смены парадигмы в области преподавания иностранных языков. Следовательно, необходимо определить, что же такое «языковая личность» и «би-/поликультурная языковая личность».

Впервые в науку понятие «языковая личность» было введено В. В. Виноградовым [Виноградов, 1980]. Первые описания конкретных языковых личностей принадлежат трудам этого ученого (глава «Опыты риторического анализа» монографии «О художественной прозе») [Виноградов, 1980].

Рассматривая изучение проблемы индивидуального в языке, ученый указал, что Бодуэна де Куртенэ «...интересовала языковая личность как вместилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус смещения и смешения разных социально-языковых категорий» [Виноградов, 1980]. Описывая пути выделенной Ф. де Соссюром лингвистики *de la parole*, автор говорит о том, что при изучении словесного творчества личности «...социальное ищется в личностном через раскрытие всех структурных оболочек языковой личности» [Виноградов, 1980]. Несколько раз включая в текст работы словосочетание «языковая личность» (кстати, там же и таким же образом употребляются «поэтическая личность» и «литературная личность»), В.В. Виноградов, однако, не раскрывает его.

В книге «Родной язык и формирование духа» Й.Л. Вайсгербер пишет: «...язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу...» [Вайсгербер, 2009].

В 1980 г. Г.И. Богин в книге «Современная лингводидактика» дал одно из первых определений термина «языковая личность». «Центральным понятием лингводидактики, – писал он, – является языковая личность – человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [Богин, 1980].

В дальнейшем Ю.Н. Караулов уже более детально изучал понятие «языковая личность». Он уточняет, что языковая личность – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью [Караулов, 1987].

В этой же монографии автор дает и принципиально другое толкование: «...языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [Караулов, 1987]. Оба они с несколько измененными формулировками вошли в энциклопедию «Русский язык» под ред. Ю.Н. Караулова.

На наш взгляд, определение Ю.Н. Караулова является более точным и корректным, а также мы поддерживаем его утверждение о том, что исходным в лингводидактических построениях были данные именно о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а вовсе не сама личность и тем более не языковая личность. «Над лингвистикой же слишком тяготело сосюрское – "язык в самом себе и для себя» [Караулов, 1987]. То есть языковая личность, в понимании ученого, это та важная часть лингводидактики и лингвистики, на которую должно опираться обучение языкам, поскольку даже психолингвистический аспект владения культурой речи связан с понятием языковой личности. Овладение языком создает внутренний образ мировоззрения людей и каждого человека.

Тем временем бурное развитие во второй половине XX века лингвистики, лингводидактики и методики преподавания и изучения иностранных языков привело к выдвиганию на первый план теории языковой личности с ее концептами первичной, вторичной, и так далее личности. Концепт «вторичная языковая личность», по мнению некоторых ученых, становится характерной чертой иноязычного образования. Современная лингводидактика рассматривает эту категорию в качестве основной в содержании цели иноязычного образования. Термин «вторичная языковая личность» определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и адекватному взаимодействию с представителями других культур. Лингводидактическое толкование понятия было предложено И. И. Халеевой,

которая рассматривает формирование вторичной языковой личности, как одну из главных целей обучения иностранному языку. «В результате овладения языком обучающийся приобретает черты вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная *коммуникация*.» [Халеева, 1995].

Но правомерно ли называть **личность** «вторичной»?

Соглашаясь с мнением К.Н. Хитрика, кандидата педагогических наук, если мы говорим о личности как о единой системе, то неверно полагать, что вторичная языковая личность способна существовать отдельно от первичной, что она является «надстройкой», не влияющей и не меняющей структуру первичной языковой личности [Хитрик, 2001]. В таком случае перед нами встает ряд вопросов: есть третичная вторая личность? Имеем ли мы дело с раздвоением личности? Анализ многочисленных исследований в области лингводидактики, этно- и социолингвистики, психологии, педагогики, теории речевой деятельности и т.д. позволяет утверждать, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного общения должно лежать представление именно о принципиально *едином* строении и функционировании социально-психологической, языковой и «вторичной» языковой личности.

На наш взгляд, личность **едина**. Другое дело, что эта единая языковая личность проходит процесс ассимиляции, аккомодации собственного языкового сознания, расширения его, включения в него новых связей и отношений, присущих изучаемому иностранному языку.

Исходя из вышеизложенного, мы соглашаемся с мнением О. С. Богдановой и считаем, что термин «вторичная языковая личность» не является удачным.

Хотелось бы добавить: несмотря на то, что мы не придерживаемся точки зрения личности как вторичной, мы все же не можем не согласиться с мнением И.И. Халеевой в том, что пришло время элиминировать так

называемую «чужеродность» иностранного языка и культуры. Они могут быть *другими*, но в сознании учащихся культура и язык не должны быть *чужими*. А если же личность едина, и она воспринимает в себя знания *другой* культуры и языка через призму своей, то весьма правомерно можно назвать такую личность поликультурной [Халеева, 1989].

Определение термина «поликультурная языковая личность» было дано Л. П. Халяпиной и звучит оно следующим образом: поликультурная языковая личность – это личность, в структуре которой средствами иностранного языка сформирован такой комплекс компетенций, который позволяет ей ориентироваться в концепт о сферах социокультурного, универсального, этнокультурного, и индивидуально-культурного типов, что обеспечивает развитие её способности к позитивному активному взаимодействию с представителями поликультурного мира. Иначе говоря, поликультурная языковая личность владеет концепт о сферами собственной и других культур и способна на основе анализа языковых средств и речевого поведения определять содержание концептов, которыми оперирует партнер по коммуникации [Елизарова, Халяпина, 2005, с.18].

Согласно мнению Ю.В. Агранат поликультурная личность — это личность, воспринимающая себя в качестве субъекта культур, обладающая развитым чувством толерантности и эмпатии, обладающая активной жизненной позицией, способностью жить в согласии с представителями различных культурных и этнических групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях глобализации [Агранат, 2009].

В обобщенном виде поликультурная языковая личность определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Итак, в нашей работе понятие би-/поликультурная языковая личность трактуем как полилингвальный, толерантный индивид, обладающий

навыками поликультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды на всех уровнях межкультурной коммуникации: глобальном, межэтническом и межличностном.

Но важно отметить, что каждая личность, тем более би-/поликультурная имеет свои характерные особенности, черты, которые ее определяют. Основные черты би-/поликультурной личности описаны в следующем параграфе. Для нас необходимость рассмотрения этого вопроса аргументирована спецификой нашего исследования: именно языковая личность определяется знанием фоновой лексики, умением распознавать фоны и понимать их в целях продуктивного межкультурного общения.

### **1.2.2 Основные черты би-/поликультурной-языковой личности**

Необходимость формирования у учащихся черт би-/поликультурной языковой личности требует не только выявления путей достижения заданной цели, но и в первую очередь определения основных черт би-/поликультурной языковой личности.

З.А. Малькова утверждает: «глобализация выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях поликультурной среды. Важно научить молодежь общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, понимать и ценить своеобразие различных культур, воспитать ее в духе толерантности и веротерпимости». Следовательно, по мнению З. А. Мальковой, би/поликультурная личность должна не только уметь вести коммуникацию на иностранном языке, но и быть поликультурной, толерантной и веротерпимой [Малькова, 1999].

Такие черты би-/поликультурной личности как толерантность и умение понимать различия культур и их носителей, также подчеркивает и

российский исследователь Г.Д. Дмитриев и к первостепенным качествам поликультурной личности относит умение «работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [Дмитриев, 1999].

Л.В. Колобова, изучая процесс становления личности в поликультурном образовании, выделяет такие ее особенные характеристики/черты: интеркультурная коммуникация, интеграция личности в культуру, ее самоидентификация, возможность самореализации при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой [Колобова, 2006].

Согласно же П.В. Сысоеву, следует говорить о «формировании средствами родного и изучаемого языков единой поликультурной личности, отличительной чертой которой является осознанное самоопределение в спектре культур современных поликультурных обществ» [Сысоев, 2003].

Ввиду всего вышесказанного, возникает вопрос: возможно ли сформировать все черты поликультурной языковой личности в школьных условиях?

На наш взгляд, невозможно в школьных условиях (и даже вузовских) сформировать все черты поликультурной языковой личности. Однако это не означает невыполнимость задачи. Важно выделить такие параметры культурно-языковой личности, которые успешно могут развиваться в условиях школьного образования на уроках иностранного языка. О.С. Богданова выделяет следующие черты поликультурной языковой личности, формирование которых может и должно реализовываться в процессе диалога культур на уроках иностранного языка: желание, готовность и умение порождать различные дискурсы; выражать личностное отношение к предмету иноязычной-речевой деятельности; формулировать оценочное суждение, придавать высказыванию субъектность; находить необходимую информацию для использования ее при выполнении заданий; использовать в речи различные стилистические средства, образные выражения, ключевые



для выражения мысли слова и т.п.; иметь и уметь представлять более целостно лингвокультурологическую картину мира; обладать более глубоким внеязыковым контекстом; понимать контексты, смыслы, идеи в национальном звучании слов [Богданова О. С. 2017].

Таким образом, при взаимодействии, взаимопроникновении языка и культуры задача формирования названных черт поликультурной языковой личности вполне достижима. В этой связи культура и иноязычная культура в частности играют важную роль в процессе иноязычного образования.

### **1.3 Иноязычная культура как основа содержания иноязычного образования**

Поскольку одной из основных задач нашего исследования является проблема перехода от обучения иностранному языку к иноязычному образованию, мы не можем обойти стороной вопрос о содержании иноязычного образования.

И. Л. Бим к содержанию иноязычного образования относит все то, о чем говорится, что воспринимается на слух, читается, пишется, чем при этом оперирует ученик, что он должен усвоить, чтобы решать конкретные коммуникативные задачи [Бим, 2002].

По мнению Л. М. Перминовой, содержание иноязычного образования представляет собой «интегративную систему, включающую знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений к людям, к миру, к себе и к самому образованию, овладение которой в инвариантной структуре деятельности является собой субъективированный, организованный и управляемый процесс, осуществляемый в диалоговом режиме, результатом которого является нравственное, гражданское и профессиональное самоопределение личности, осуществляемое путем самоидентификации и саморегуляции в жизненном

пространстве» [Перминова, 2000]. Не следует в целом отталкивать такую позицию, однако для учителя вышеупомянутые определения не несут особой конкретики, они несколько расплывчаты. В этой связи мы обратились к автору, который первым кратко и точно определяет суть содержания иноязычного образования.

Е. И. Пассов утверждает, что в качестве содержания иноязычного образования выступает *иноязычная культура* и определяет ее как **часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования во всех четырех аспектах: познавательном, воспитательном, развивающем, учебном** [Пассов, 2010]. Уточняется, что иноязычная культура - это *синтез иностранной культуры и самого иностранного языка, как средства ее познания*. В дальнейшем, в нашей работе, термин «иноязычная культура» мы будем понимать именно так как описано выше.

Как уже не раз было сказано, изучение иностранного языка неразрывно связано с приобщением к иноязычной культуре и основополагающим моральным ценностям и установкам, то есть этот процесс предопределяет формирование иноязычной культуры. Становление иноязычной культуры возможно путём передачи практических знаний и умений в процессе изучения иностранного языка, в ходе которого учебный процесс рассматривается как процесс анализа примеров иноязычной коммуникации, изучения практических потребностей представителей различных культур, в результате чего расширяется иноязычная культура, и всевозможные трудности в повседневном общении с людьми другой культуры удается преодолеть. Путь к овладению иноязычной культурой лежит не только через усвоение ценностей, но и через усвоение национально языковой специфики их выражения [Тер-Минасова, 2008].

Следовательно, смеем предположить, что в содержании иноязычного образования, на первое место ставятся не сами навыки, умения, не сам язык, а то, для чего используется эта лингвистическая составляющая. А

используется она для межкультурной коммуникации в различных видах речевой деятельности. Данное утверждение имеет важное значение для идеи нашего исследования, а именно, проблемы обогащения учащихся фоновой лексикой, без знания которой невозможно реализовать продуктивный процесс межкультурной коммуникации.

Следуя своей идее, Е.И. Пассов в своих работах вводит такое слово как «языКультура». К сожалению, этот термин не может стать общепризнанным, но существует дугой термин для обозначения связи языка и культуры - *лингвокультура* [Гальскова, 2015]. Все еще новое понятие требует пояснения. В.В Красных дает следующее определение лингвокультуры – культура оязыковленная, овнешненная и закреплённая в знаках языка и явленная нам в языковых процессах [Красных 2103]. Этот феномен позволяет нам проследить смещение ориентиров в содержании иноязычного образования, где основным объектом становится Человек Говорящий (*Homo Loguens*), рассматриваемый и изучаемый во всей совокупности своих проявлений. Поясним: как носитель сознания, носитель языка, представитель *своей* культуры и лингвокультуры, участник коммуникации, творящий и разгадывающий смыслы, созидающий и читающий их, их кодирующий и декодирующий, а так же, выступающий как личность языковая, речевая и коммуникативная; как человек разумный, человек культурный; как уникальная личность со своими собственными, неповторимыми чертами и как представитель своего общества; как творец мира, в котором он живет, материального и духовного; как личность формирующая, живущая, выражающая себя на пересечении культур.

В нашей работе мы будем использовать термин «лингвокультура» в дальнейших рассуждениях.

Говоря об иноязычной культуре, мы неосознанно делаем акцент на слове «культура», но все еще не попытались раскрыть его определение. Сложно дать определение такому комплексному понятию как «культура». Однако, это необходимо, так как от того, как мы его определим, зависит то,

чему и как мы будем учить детей. В отечественной и зарубежной науке существует более 200 определений понятию «культура», но ни одно из них нельзя назвать всеобъемлющим или исчерпывающим.

Со стороны изучения иностранных языков культура начинается тогда, «когда мы начинаем использовать иностранный язык». Часто культура воспринимается как нечто, присущее людям. Но когда мы начинаем использовать иностранные языки, из ряда абстрактных понятий культура переходит в нечто личное, происходящее с нами. «Культура начинается, когда ты понимаешь, что у тебя проблемы с языком, и проблемы эти имеют отношение к тому, кто ты есть» [Елизарова, 2005].

Данная цитата подтверждает все, что нами было сказано до этого. Язык – это инструмент, средство, с помощью которого мы оживляем свои мысли, свою культуру и культуру всего мира. Мы не учим язык для языка, мы учим язык для реализации себя через язык, для понимания окружающих через язык. А язык без культуры немислим, поскольку язык пуст без культуры, а значит изучение языка и культуры должны быть единым процессом, происходящим одновременно.

Наша задача заключается в том, чтобы выяснить, каким образом культура может быть представлена в иноязычном образовании в частности и в контексте поставленной проблемы: обогащение картины мира учащихся посредством лексического фона.

Знакомство с культурой в контексте иностранных языков, в первую очередь, способствует познанию своей культуры и культуры изучаемого языка как о различных формах коллективного бытия. Во-вторых, это расширяет информацию о выдающихся образцах материальной и духовной деятельности представителей своей и иных культур как фонда мирового культурного наследия. Также в процессе образования учащиеся знакомятся и с оценочной стороной культуры, им прививается чувство гордости за свою культуру, а также воспитывается чувство уважения и толерантности по отношению к другим культурам [Мильруд, 2012].

Несмотря на столь расширенный спектр разработанных методик, в которых основное место занимает культура, ознакомление с культурой изучаемого языка все еще носит попутный характер и выражается в том, что ученикам в эпизодическом аспекте предлагается информация о некоторых достопримечательностях, иногда традициях народа, знакомство с отдельными произведениями искусства, выдающимися деятелями науки, туристическими местами и, как правило, подобная информация носит отрывочный характер. В подобных случаях ученики лишены возможности проникновения в неразделимый пласт лингвокультуры, который не должен быть чем-то случайным, эпизодическим. Он должен быть пронизан соприкосновением языка и культуры непосредственно. И только соизучение этих двух феноменов в синтезе, с использованием знаний языка и реалий культуры как единого процесса позволит нам осуществить поставленные задачи. Важно подчеркнуть, что язык есть органическая часть культуры, часть наследия любого народа. Факты языка - это те же факты культуры. Трудно понять культуру, не углубляясь в язык. Изучая лексику, грамматику и т.д. можно с легкостью провести параллели с культурой. Например, время французского языка «Plus-que-parfait» можно перевести – «более чем идеально(е)», время, которое предопределяет другое действие, но не совершает его, то есть является неким идеалом, который помог или поспособствовал выполнению другого действия. Или же при изучении лексического материала можно использовать лингвокультуремы: если вы решите предложить французу пойти поужинать в кафе/*café*, он, скорее всего, удивится, поскольку для русских сходить в кафе поужинать не является чем-то особенным, но когда дело касается ужина, то французы предпочитают кушать дома, в кругу семьи или близких друзей, в кафе французы только обедают в определенное время и пьют чай или кофе и именно поэтому у них также существует *café au tomistique*-кафе-автомат, в котором только чай, кофе и несколько разновидностей батончиков и булочек исключительно для перекуса. В добавлении существует несколько другой вид кафе - *café-concert*

(концертное кафе) - кафе, в которых посетителям предлагается концертная программа, где принимают участие поэты-песенники, поэты, уличные певцы и художники.

Используя лингвокультуремы (*cinéma muet, cinéma de boulevard*) логоэпистемы (*La fête continue, Fête de la Fédération*), лексический фон слова, фразеологизмы (*Il a le cœur sur la main*), этимологию и многое другое, мы тем самым, лучшим образом осуществляем синтез языка и культуры, а значит следуем в правильном направлении по отношению к иноязычному образованию [Le Petit Robert, 1991].

Таким образом, можно сказать, что культура по праву должна и может являться содержанием иноязычного образования, как способ достижения его основных целей. Существует небольшое количество адекватных и продуктивных методик (стратегий, технологий), которые помогут реализовать потенциал культуросозидающего иноязычного образования. Одну из таких стратегий- «использование лексического фона слова» - мы более подробно рассмотрим во второй главе.

### **1.3.1 Аспекты иноязычной культуры**

Когда определена цель иноязычного образования, его содержание и иноязычная культура, как его основная составляющая, важно более подробно рассмотреть аспекты иноязычной культуры, которые и станут «ступеньками» на пути становления би-/поликультурной личности. В контексте нашего исследования такое рассмотрение вопроса полезно уже потому, что познание фоновой лексики охватывает все аспекты иноязычного образования и связаны с обогащением картины мира учащихся напрямую.

Е. И. Пассов выделяет следующие аспекты: развивающий, воспитательный, познавательный и учебный [Пассов, 2000]. В нашей работе

мы будем отталкиваться именно от этих аспектов, поскольку на данный момент они являются общепринятыми и более точными.

Первый аспект: познавательный. Задача этого аспекта – создать модель культуры того или иного народа, которая бы могла в функциональном плане замещать реальную систему культуры. Необходимо дать возможность ученику проникнуть в ментальное пространство народа, преодолеть культурный барьер, дополнить свою картину миру. Е. И. Пассов утверждает, что главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько *духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной* [Там же]. Перед учеником стоит задача проникнуться иной культурой, то есть пережить факт иной культуры как личной жизни. Главная идея данного аспекта – *культура через язык, язык через культуру*. Пассов уточняет: “присвоение фактов культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения фактов культуры” [Там же]. Действие этой формулы позволяет нам иначе посмотреть на познавательный аспект, изменить его понимание в нашем сознании, что в будущем поможет найти иные подходы для его реализации.

Но не менее важным является развивающий аспект. Сущность развивающего аспекта иноязычной культуры заключается в том, что он направлен на развитие в целостной индивидуальности ученика (как индивида, субъекта деятельности, личности). Задействовав психику учащегося и включив ее в учебный процесс, мы стремимся развить в нем становление индивидуальности, превратить в *homo moralis*. Прежде всего важно делать акцент на словах «хотеть» и «творить», ведь индивидуальность полностью раскрывается именно посредством творческой деятельности. Система иноязычного образования нацелена на развитие и саморазвитие личности учащегося, так как развитие личности – это раскрытие и реализация способностей. Но эта реализация будет невозможна, если не развиты умения

учиться и особенно мотивационная готовность к образовательной деятельности. При этом важно помнить, что основным пусковым механизмом мотивации является творчество человека, точнее, свобода творчества. Именно в деятельности, освященной свободой творчества, приобретается опыт положительного к ней (деятельности) отношения, ориентированного на систему ценностей ученика как индивидуальности [Там же].

Но с культурой также связан и её воспитательный аспект. Он понимается как процесс становления, обогащения и совершенствования духовного мира человека через творческое наследование (присвоение) всей доступной ему культуры. Осуществление этого процесса невозможно без учителя, как ориентира. Благодаря коммуникативной технологии, которая занимает особое место в развитии современной методики, учитель может вовлечь учащихся в коммуникативное пространство, обеспечивая своего рода духовное общение, которое в сущности и является воспитательным процессом [Larsen-Freeman D. 2000]. Учитель, как интерпретатор чужой культуры и носитель родной, должен делать все от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая присуща идеалу образования - человеку духовному (*homo moralis*) [Пассов, 2000].

Не маловажно отметить значение и учебного аспекта, это как раз то, на что обращаем особое внимание, но часто без связи с культурой: говорение, аудирование, чтение и письмо (возможен и перевод), а также само умение общаться. Каждый из указанных выше компонентов учебного аспекта должен быть представлен в образовательной программе в необходимом количестве конкретных, более “мелких” объектов, которые и используются в качестве целей обучения (овладения) на уроках. Сама система работы должна содержать *адекватные* для каждого из умений упражнения в *достаточном количестве*, чтобы обеспечить достижение цели. Если мы говорим об овладении всеми видами речевой деятельности, которой обычно владеет носитель культуры, можно ли реально полагать, что за отведенное



количество уроков в общеобразовательной школе учащийся овладеет всей этой системой в полном объеме? Безусловно, нет. Следовательно, образовательный процесс все еще нуждается в создании и развитии таких стратегий, которые хоть и не выполняют задачу на 100%, но помогут приблизиться к развитию учащегося во всех этих четырех аспектах. Во второй главе мы подробно расскажем об одной из таких возможных стратегий. Важно сказать, что одно лишь создание таких стратегий не поможет учителю и учащемуся, продуктивной будет лишь комплексная и систематическая работа с подобными методиками.

Все вышесказанное подчеркнем мыслью о том, что *любой из аспектов значим практически*: познавательный аспект влияет на мотивацию, развивающий облегчает овладение, воспитательный способствует и тому, и другому, и т. д., ибо лишь все аспекты в комплексе интегрируются в то, что мы называем *иностранная культура, которая, являясь содержанием образования, служит в то же время средством для достижения цели образования* - воспитания человека духовного.

## **Выводы по главе 1**

Итак, на данный момент является очевидным переход от обучения иностранному языку к иноязычному образованию. Если в обучении иностранному языку цель сводилась к формированию у учащихся практических навыков: писать, читать, говорить, аудировать, то такая образовательная дисциплина как «иностранная культура» имеет своей целью развитие и воспитание личности школьника и создание у него целостной картины мира.

Исходя из новой цели, меняется и содержание образования. Иностранная культура выступает, как содержание иноязычного образования, как способ достижения его основных целей. Ученик познает язык через

культуру и культуру через язык, осознает эту неразрывную связь языка, культуры и национального менталитета.

В ходе реализации культуросозидающего иноязычного образования, учитель воспитывает и помогает развиваться своим ученикам как поликультурным личностям, личностям, знающим и гордящимся за свою собственную культуру, знающим и толерантно относящимся к иноязычным культурам, готовым и желающим вступать в содержательное иноязычное общение с аутентичными личностями и обогащать свою картину мира.

## **2. Лексическая составляющая в компонентном составе иноязычной культуры**

### **2.1. Онтологическая природа и основные свойства лексического фона слова.**

Изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком, как мы уже не раз отмечали в первой главе, однако, в свою очередь он входит в более широкий круг культурно-исторических значений соответствующей социальной действительности, усвоение которой — важное условие использования языка как средства общения. Так, например, О.С. Ахманова отмечает, что непременным условием реализации любого коммуникативного акта должно быть “обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения”, они получили в лингвистике название “фоновых знаний” [Ахманова, 1969].

В исследованиях феномена лексический фон слова фундаментальными являются труды таких известных ученых как Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. По их концепции, вокруг каждого слова складывается целый комплекс всевозможных сведений, которые всплывают в сознании человека не сразу, а постепенно, благодаря проходящему во времени процессу ассоциаций, как незапланированных, так и сознательно направляемых [Верещагин, Костомаров, 1990]. Эти ученые дали следующее определение лексическому фону слова, на которое мы будем опираться в данном исследовании: **лексический фон**

**слова**(ЛФ)– это те (взятые вместе) непонятные семантические доли (СД), которые входят в семему, но не участвуют в опосредованной языком классифицирующей деятельности человека. Или другими словами: Лексический фон слова - это совокупность смысловых компонентов, прячущихся за понятием слова. Приведем пример: французское слово *Boudin blanc* (колбаса из белого мяса, птицы) – которое в свою очередь является семемой, стоит в одном ряду с *Boudin noir* (кровяная колбаса), *Boudin aux pommes* (кровяная колбаса с яблоками) и *Boudin de foie* (ливерная колбаса) – семантические доли. Родовым понятием, т.е. общей характеристикой, для них является традиционные блюда французской кухни. У каждой из этих СД существуют частные характеристики требуемые разъяснения. Заметим, что все это лексический фон слова «*Boudin*». Существуют разновидности *колбасы Буден бланк из Льежа (Boudin Blanc de Liege)*, где в фарш добавляется курятина или телятина – эти колбаски ценятся еще выше. Добавляют в фарш и свиную кровь, но в этом случае кровяная колбаса уже называется *Буден Нуар (Boudin Noir)*.

Верещагин и Костомаров полагают, что если считать язык исключительно средством передачи информации, то надо действительно исключить лексический фон слова из лингвистической проблематики, признать его экстралингвистическим, внешним по отношению к языку, к лексике, явлениям [Верещагин, Костомаров, 1980]. И все это было бы верным, если бы язык был только средством общения. Безусловно, язык является средством коммуникации, но не только. Язык является еще и хранителем (а также выразителем) культуры, например, городской автобус может вызывать разный круг представлений, в одной стране - это талон, контролер; в другой - жетон, кондуктор; в третьей - касса-автомат; где-то еще - льготный, детский билет. Лексический фон слова же- явление пограничное между языком и культурой. Расхождения в лексическом фоне сказываются в различных тематических и синтаксических связях слов и могут вызвать трудности в общении или при обучении языку. Различия в лексическом фоне

охватывают большую часть словарного запаса языков. Совпадают по фону обычно термины, а в области неспециального словаря полное совпадение лексических фонов - явление редкое. Однако естественно, что чем ближе культура и быт двух народов, тем меньше различий в лексическом фоне соответствующих языков. И наоборот, культурное обособление приводит к лексической дивергенции.

Н.Г. Комлев высказал мысль о том, что слово, отражающее предмет или явление действительности определенного социума, не только означает его, но и создает при этом некоторый фон, ассоциирующийся с этим словом. Поэтому в семантике слова должен содержаться некоторый компонент, фиксирующий именно данный социальный фон, в котором слово существует. «Признавая наличие «внутреннего содержания слова», то есть факта, что слово-знак выражает нечто кроме самого себя, мы обязаны признать и наличие культурного компонента – зависимость семантики языка от культурной среды индивидуума» [Комлев, 2006].

Ученый Г. Д. Томахин, в течение многих лет занимающийся исследованием «фоновых знаний» носителей языка, тоже выделял некоторый набор информации которое несет за собой слово или высказывание. Так, существует огромное количество слов - топонимов, которые, имея культурный компонент в одном языке, утрачивают его при переводе. «Волга для русского человека – это совсем не то что *the Volga* для англичанина или американца, и в то же время нам неизвестна масса ассоциаций, связанных, скажем, с рекой *Mississippi* («*The Ol' Man River*» – «Старина», «Дедушка», как ее называют в негритянских блюзах)» [Томахин, 1988]. Такой набор смысловых экстралингвистических компонентов Г. Д. Томахин определяет, как фоновая лексика и предлагает считать ее обладающей *коннотативным культурным компонентом* или *коннотативным фоном*. В состав коннотации ученый включил все добавочные, сопутствующие значения: эмоциональные, экспрессивные, стилистические и т.д.

Но можно рассмотреть лексическую сторону с точки зрения философии. Так К. Маркс и Ф. Энгельс подчеркивали, что «язык есть непосредственная действительность мысли» и что «ни мысли, ни язык не образуют сами по себе особого царства», и на основе этих положений в марксистской философии принят тезис о единстве (но не тождестве!) языка и мышления. Этот тезис имеет приложимость не только к определенному индивиду, но и ко всему обществу, так что он может пониматься и как утверждение единства языка и сознания [Маркс К., Энгельс Ф. О языке]. Следовательно, вышеописанный философский принцип единства языка и сознания, равно как и лингвистический принцип представленности в слове «культурного компонента значения», распространяется не только на лексическое понятие, но и на лексический фон, т.е. лексический фон слова также имеет языковую природу. Но этот термин необходимо поддерживать фактами, поскольку он столь не очевиден.

Показывая языковую природу лексического фона, мы одновременно не должны забывать его обращенности к внешней языковой действительности, т.е. о том, что лексический фон слова, как и вся лексическая семантика, - это собственно, форма существования общественного сознания в языке, а также культура того или иного народа скрытая в простейшей лексической единице.

Говоря о лексическом фоне слова, о природе его происхождения и его значении в иноязычном образовании, важно выделить основные свойства ЛФ. С лингводидактической точки зрения выделенные свойства помогут определить путь избрания, отбора и разработки именно тех приемов, с использованием лексического фона, которые послужат толчком к достижению цели иноязычного образования, что для нас является практически самым важным.

Рассмотрим основные и, на наш взгляд, ключевые свойства лексического фона слова, выдвинутые Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым.

В одной из работ «Язык и культура» Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют **кумулятивную** функцию. Язык в этой функции выступает связующим звеном между поколениями, хранит и передает информацию внеязыкового коллективного опыта. Наиболее ярко кумулятивная функция проявляется в области лексики, в нашем случае, безусловно в лексическом фоне слова, так как именно она непосредственно связана с предметами и явлениями окружающей действительности. В то время, когда в толковых словарях описывалось только лексическое понятие, то в сознании людей, народа это слово может давать более широкое определение и более обширный круг слов-понятий относящийся к конкретной лексической единице. Например, в толковом словаре С. И. Ожегова, слово «вечер» — это время «*суток перед наступлением ночи*» или «*пора между концом дня и началом ночи, время около заката Солнца*» [Даль, 1955]. Но в сознании людей слово «вечер» уже будет иметь ассоциацию с временем, когда заканчивается работа, когда вся семья собирается вместе; свободное время (отсюда *вечер отдыха*); пора, когда готовиться к ночлегу; часть суток, когда начинаются занятия для студентов, обучающихся без отрыва от производства (*вечерники*), и т. д. Или же французское слово «guide», которое в французских словарях толкуется как – человек который знает все дороги и пути, а также сопровождает кого-либо в том или ином направлении. Но помимо прямого понятия «гид» вокруг этого слова образуется ореол других слов, и гид может быть и экскурсоводом- «guide-conférencier» и его обязанности отличаются от обязанностей гида. Или же «*Guides de France*» и оно означает женское движение внешкольных организаций скаутов, участниками которой являются девочки от 8 до 11 лет. Входит в Федерацию французских скаутов. Это объединение имеет свои правила, собрания, подразделения и собственную историю. Или же «*Guides verts*» "Зеленые гиды" и «*Guides rouges*» "Красные гиды" – специализированные справочники, издаваемые Компанией Мишлен с описанием туристических маршрутов, гостиниц, ресторанов. Таким образом

одно слово является неким «хранилищем» информации и в этой связи кумулятивная функция выступает как охранная, которая предупреждает конфликты на лингвистическом и экстралингвистическом уровне.

Наряду с кумулятивной функцией вступают такие свойства лексического фона, как историзм и динамичность. Динамика языка — явление константное, которое по природе своей внутренне присуща языку. Надо, однако, обратить внимание на заметное отставание динамики темпов изменения действительности. Когда определенный факт действительности исчез, вышел из активного употребления, это не означает, что и язык сразу же «забывает» о нем. Память языка обладает значительным запасом инерции. ЛФ, частью своих семантических долей отражая предшествующий этап развития национальной культуры, хранит «пережиточные» семантические доли довольно долго, в чем как раз очевидна самостоятельность хранительной, кумулятивной функции языка. Например, слово «дом» в толковом словаре понимается более лексически, но ассоциаты по отношению к слову *дом* типа *деревянный, кирпичный, высотный (блочный, панельный* и т. д.) вполне сопоставимы с ассоциатами типа *wooden, brick, high-rise*. Однако семантические компоненты, которые описывают традиционное русское жилище, его устройство, как правило, оказываются национально-культурными, т. е. свойственными лишь определенной национальной культуре и отсутствующими в другой. Примечательно, что даже если в двух языках ассоциаты совпадают, то это не значит, что их качество одинаково. Так, *окно* — элемент жилища и в нашей стране, и на Кубе, и в Индии, но у нас *окно* в первую очередь хранит тепло, а на Кубе или в Индии оно только защищает внутренность жилища от дождя и злоумышленников, но что касается тепла, то окно как раз должно выпускать как можно больше тепла, поэтому дома строятся таким образом, чтобы они лучше продувались. Понятие слова *дом* — понятие общечеловеческое. Но весь ореол *русского дома*, как культурно-исторического явления и как слова, зависит от национальных особенностей русского народа, его истории, культуры, быта.



Зависит также от общественных событий, особенно переломных, от социального развития. Быстротекущая жизнь меняет язык. Но что ушло из повседневной жизни, к счастью, не сразу уходит из языка. Значит, ЛФ — (в категориях относительного времени) явление динамичное. Подчеркнем явление динамичности словами Антуана де Сент-Экзюпери: «Язык выражает мир сегодняшний и помнит о мире вчерашнем».

В добавлении к вышеперечисленным свойствам добавим следующие свойства лексического фона, выделенные Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым: сопряженность со зрительным образом, словообразовательная и метафорическая деривация. Если же сопряженность со зрительным образом не требует пояснения и вполне понятно название говорит само за себя, то поясняя такое свойство как «словообразовательная и метафорическая деривация» важно отметить, что это способы, приводящие к появлению новых слов, возможность образования которых кроется в ЛФ исходного слова. Например, от слова *дом* образуются такие семантические компоненты как *домой*, *домовик*.

ЛФ представляет собой знания о социальной действительности, основанный на исторических данных, динамичен, а также является важной составляющей коммуникативной компетенции, часто подкрепленной визуально. Поэтому незнание лексического фона слова приводит к многочисленным нарушениям языковой нормы, узусу, а то и просто к построению бессмысленных для данной культуры фраз. Язык, а особенно «слово» - это главнейшее орудие социализации человека в родной, национальной культуре, а также в другой, иностранной культуре. В этом случае трудно согласиться с мнением, что изучение иностранного языка представляет собой не более чем овладение еще одним способом участвовать в коммуникации.

## 2.2. Отражение лексического фона слова в лингвокультурах, логоэпистемах

Исследуя лексический фон слова, крайне необходимо рассмотреть такие термины, которые не только выражаются в языке, но и главным образом отражают культуру и менталитет народа. Ученые предлагают несколько таких терминов: лингвокультура (В.В. Воробьев, Л.Г. Веденина, Ж.М. Арутюнова), лингвоидеологема (В.М. Шаклеин), прецедентные единицы (прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный феномен) (Ю.Н. Караулов, П.А. Сорокин и др.), логоэпистема (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова), культура (А.В. Вартанов, В.Г. Гак). В нашей работе рассмотрим именно лингвокультуры и логоэпистему.

Для начала изучим определения феноменов «логоэпистема» и «лингвокультура». Выражая схожие явления, данные термины имеют некоторые различия в плане содержания. Необходимо отметить, что в современных лингвокультурологических исследованиях нет единой точки зрения по поводу содержания понятий «лингвокультура» и «логоэпистема». Во многом это объясняется тем, что эти термины возникли в рамках лингвокультурологии сравнительно недавно и еще не столь активно используются исследователями.

Так что же такое лингвокультура?

Термин «лингвокультура» возник на базе понятия «культура», под которым понимается языковая актуализация реалии, лакуны того или иного языка [Костомаров, Бурвикова, 2003] Свое дальнейшее описание этот термин получил в работах В. В. Воробьева, который впервые использовал понятие «лингвокультура». Так, исследователь наряду с культурой выделяет лингвокультуру, при этом культурой признается элемент действительности (предмет или ситуация), присущий определенной культуре, а лингвокультурой – проекция элемента культуры в языковой знак. Термин лингвокультура был введен В.В. Воробьевым для

определения лексики с национально культурным компонентом значения. Например, слово *хоровод* имеет значение "народная игра - движение людей по кругу с пением и пляской, а также вообще кольцо взявшихся за руки людей - участников какой-нибудь игры, танца". Обращаясь к французскому языку (ФЯ), можно привести слово *bleu* (синий), которое является семиотической лингвокультуремой ФЯ, т. к. оно символизирует тоску, меланхолию (*les diables bleus*), чрезмерность чувств (*peur bleue, colere, en vie bleue*), неопытность (*brimer les bleus, n'etre plus un bleu*), что не свойственно русскому языку(РЯ). В. В. Воробьев считает, что «при изучении взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры как комплексной проблемы оказывается целесообразным выделение особой единицы, синтезирующей в себе оба коррелирующих феномена» [Воробьев,1996]. При этом лингвокультурема определяется как «совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак [Воробьев,1996], а также как «своеобразная призма, через которую проходит национально-специфическое видение мира» [Мамонтов, 2000]. В. В. Воробьев уточняет, что лингвокультурема представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания. Лингвокультурема и лексический фон слова неразрывно связаны или, если сказать точнее, лингвокультурема является частью лексического фона, поскольку именно в ней скрывается экстралингвистическая, культурная информация о народе, его традициях, что составляет фоновую лексику.

Вслед за В. В. Воробьевым этот термин использует Л. Г. Веденина, она относит к лингвокультуремам названия предметов, понятий, концептов одной лингвокультурной общности, не встречающихся или встречающихся в другом виде у представителей другой лингвокультуры [Веденина, 1997].

Таким образом, можно установить, что в широком смысле **лингвокультурема** – это единица языка, которая воплощает собой связь языковой и внеязыковой действительности, связующим звеном между

которыми выступает мышление. Современный семиотический подход к культуре позволяет рассматривать культуру как совокупность определенных знаков (культурем). При обосновании выбора единого методологического подхода для изучения лингвокультуры на основе знаковой природы языка и культуры, В. Н. Телия неоднократно ссылается на мнение Ю. С. Степанова: «Когда ставится задача объединить в рамках <...> единой теории данные языка и данные культуры, то, по-видимому, нельзя переносить языковую модель на предметную область культуры и, напротив, модель культуры на предметную область языка. Речь должна идти ... о том, чтобы выработать третий более общий аппарат понятий, приложимый к лингвистической теории, с одной стороны, и к теории культуры, с другой» [Телия, 2004]. Таким образом, в рамках лингвокультурологического направления закрепилось понятие «лингвокультурема», обозначающее комплексные межуровневые единицы, которые в плане содержания соотносятся как с языковым значением, так и с культурным смыслом. Именно в таком понимании данное понятие используется в нашей работе. Примером лингвокультуремы можно считать слова: *coq* («петух» - является одним из символов Франции и скрывает за собой несколько трактовок происхождения, как например, рыжий петух очень напоминал рыжих галлов (ныне французов), и в свою очередь слово *coq* с древнеримского означает – галл), *Tower Bridge*, *The White Rabbit* (персонаж книги Льюиса Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес». Он появляется в самом начале книги, в 1 главе, одетым в жилет и бормочущим себе под нос: «Ах, боже мой, боже мой! Как я опаздываю!»)

В качестве альтернативного обозначения содержания лингвокультуремы предложен термин **логоэпистема** (логос – греч. «слово», эпистема – греч. «знание») – «знание, несомое словом, как таковым – его внутренней формой, его индивидуальной историей, его собственными связями с культурой» [Верещагин, Костомаров, 1190]. Этот термин был впервые предложен В. Г. Костомаровым и Н. Д. Бурвиковой, которые

представляют его в качестве единиц, «которые являются формой вербализации смыслов, вкладываемых человеком в свои творения и действия» [Костомаров, Бурвикова, 2003]. Исследователи предлагают использовать термин «логоэпистема» для описания культурнообусловленных языковых единиц, которые формируют когнитивную базу представителей того или иного лингвокультурного и языкового пространства. Понятие логоэпистема используется учеными для обозначения лексических единиц, которые представляют собой лингвострановедческую ценность и выражаются на разных уровнях языка. Е. Н. Канаева разделяет мнение В. Г. Костомарова и вносит уточнение, что основная функция логоэпистем состоит в **повышении степени эмоциональности маркированности и экспрессивности межличностной коммуникации**. Исследователь не признает за логоэпистемами когнитивную функцию. С лингвистической точки зрения логоэпистема имеет словесное выражение, причем может быть выраженной не только в слове, но и в словосочетании, в предложении и сверхфразовом единстве. Например, в одной из своих книг французский писатель Гийом Мюссо пишет «-*On vase calmer avec les sucreries, d'accord? Cette gamine va finir par ressembler au bonhomme Michelin ! / -А может, мы уйдемся со сладостями? Скоро наша девочка будет точь-в-точь человечком Мишлен!*». Выражение «похож на человека Мишлен» поймет не каждый, но французы хорошо знают символ компании Мишлен, и именно той, что занимается производством шин, а символом этой компании является «зефирный человечек», как его называют, но на самом деле это большой и толстенький человечек состоит из шин, а не из зефира. В той же книге можно найти следующее: «*Son restaurant surtout, qui avait gagné l'année précédente une troisième étoile au Michelin (третья звезда Мишлен)*. / Эмма знала эту гостиницу, вернее, помнила здешний ресторан, получивший в прошлом году *третью звездочку престижного рейтинга Мишлен.*» и мы видим, что переводчику пришлось дополнить «престижный рейтинг», что говорит нам о том, что существует такой рейтинг Мишлен, звезды которого очень

престижны для ресторана, а вот для французов сразу понятно и без пояснения, если речь идет о ресторане трех Звезд Мишлен (которые заработать крайне трудно), то кухня этого ресторана является поистине одной из самых лучших, как и высокий уровень обслуживания и его соответствующую стоимость. Два разных примера из одной книги прекрасно показывают лексический фон слова «Мишлен», и в первом примере мы подчеркиваем экспрессивную и эмотивную направленность выражения, чем характерны логоэпистемы.

Также среди обязательных признаков логоэпистемы необходимо отметить отнесенность к конкретному языку; содержание в ее когнитивном составе указания на породивший ее текст, ситуацию, знание, информацию, событие, факт, которые за ней стоят. В ходе языковой коммуникации *логоэпистемы не создаются заново, а воспроизводятся из лингвокультурной памяти* представителей определенного языкового и лингвокультурного пространства. Логоэпистемы могут также видоизменяться в пределах сохранения опознаваемости. (это же просто Мишленовская звезда! похож на Мишленовского человечка! *La Maison Michelin*, как брат Мишлен! *Guide Michelin*) В любом случае логоэпистемы приобретают текстообразующую силу. Таким образом, для исследования роли логоэпистем в составе языка исследователь должен обладать, с одной стороны, идеальным знанием самого языка, а с другой – культурными фоновыми знаниями лингвокультурной общности.

В речи логоэпистемы становятся основой речеповеденческих тактик, которые есть в речевой культуре, в речевой этикете каждого народа [Канаева, 2008].

Анализируя содержание терминов «лингвокультурема» и «логоэпистема» важно понимать, что, соприкасаясь с другой культурой, человек интуитивно воспринимает ее сквозь призму своей локальной культуры, вследствие чего неизбежно возникает различной степени непонимания и расхождения. Тогда возникает необходимость преодолевать

эти непонимания, расхождения, т.е. сделать «слово» (понятным для других «языков» (носителей языков) для этого используют универсальный *метаязык*, где сможем истолковать все лингвоспецифичные и культурно специфичные особенности слова. Благодаря этому метаязыку мы сможем наглядно увидеть или даже почувствовать разницу не только на лексическом уровне, которая крайне тривиальна и знакома, но и увидеть разнообразие культур через слова и через их лексический фон. Ведь если бы значения всех слов были культуроспецифичны, то вообще было бы невозможно исследовать культурные различия.

Язык – и, в частности, его словарный состав – представляет собою лучшее доказательство реальности «культуры» в смысле исторически передаваемой системы «представлений» и «установок». Конечно, культура в принципе является неоднородной и изменчивой, но таков и язык.

### **2.3. Способы объективизации лексического фона слова**

Лексика играет важную роль в развитии уровня иноязычной культуры учащихся и вопрос о ее внедрении на уроках иностранного языка все еще остается открытым.

Работа с лексическим фоном слова позволит открыть новые возможности в процессе иноязычного образования. Разумеется, необходимо раскрывать и эксплицировать уже имеющийся лексический фон слова, поскольку только так, можно узнать о слове всю его суть и его историю. Существует достаточно большое количество лингвострановедческих словарей, например, лингвострановедческий словарь Л. Г. Ведениной, в котором значения имеют экстралингвистический характер. Но несмотря на это, такие словари не могут охватить каждое слово. Поэтому необходимо быть готовым к поиску, анализу, а точнее к объективизации лексического фона слова. Необходимо пояснить, что под объективизацией понимается

способ нахождения, добычи, извлечения информации их тех или иных источников.

Итак, существуют несколько способов объективизации фона слова, выделенные Верещагиным и Костомаровым, и *первый* из этих способов – работа с информантами [Верещагин, Костомаров, 1980]. Другими словами, это проведение *эксперимента* или *опроса*, благодаря которому мы узнаем информацию о фоне слова непосредственно у его носителя. Но этот способ поддается сомнениям, поскольку результаты опроса не гарантируют развернутых ответов. Часто носитель языка использует слова, но абсолютно не знает о их лексическом фоне. Например, когда русский говорит «Это русский Версаль», он не всегда осознает, почему именно Версаль. В его сознании это слово лишь ассоциация с чем-то восхитительным и зарубежным, что так свойственно русской ментальности. А в действительности - это Большой Петергофский дворец, который напоминает Версаль величием и красотой своих фасадов и садов. Настоящий Версаль представляет собой дворцово-парковый ансамбль во Франции (*Parc et château de Versailles*), бывшая резиденция французских королей в городе Версале.

*Второй* способ – анализ лексикографических источников. Этот способ уже может дать больше объективной и верной информации, поскольку он основан на фактах, зафиксированных в словарях, энциклопедиях, научных монографиях и т. д. И сразу же хочется сказать о третьем способе, который неким образом продолжает второй. Этот третий способ заключается в *анализе суждений лиц*, изучающих иностранные языки и попавших в новую для них национально-культурную общность. Верещагин и Костомаров поясняют, что воспринимая и оценивая непривычную культуру, пытаясь постичь образ жизни народа – носителя изучаемого языка, иностранцы нередко проявляют завидную наблюдательность и отмечают те фоновые реалии в семантике слова, которые ускользают от внимания члена национальной культуры [там же]. Например, русские часто говорят



«заварить чай», но никто не догадывается сказать «варить чай», такого словосочетания даже нет в русском языке. Но кто бы мог подумать, что в Венгрии чай именно *варят*, а не *заваривают*. То, что для нас может являться обыденностью и выражаться языковыми средствами, для других может оказаться полной неурядицей и непониманием. Такие примеры можно заметить в различных наблюдениях журналистов, путешествующих по миру и ведь только практический опыт, прекрасно демонстрирует нам подобные различия между культурами. Подобные наблюдения, являются еще и почвой для *третьего* способа выявления лексического фона слова – это *анализ наблюдений и впечатлений лиц*, попавших в условия новой для них национальной культуры. Как правило, люди, после погружения в новую для них культуру, очень четко подмечают различные нюансы иностранной культуры, которую сам иностранец заметить не может, поскольку для него это обыденная ситуация. К сожалению, фактологичность таких наблюдений поддается сомнениям, так как не всегда имеет научной обоснованности.

Переходим к *четвертому*, не менее важному способу объективизации фона слова – это *развёртывание* или *экспликация* (см. Приложение А) информации, которая присутствует в тексте в скрытом виде. Имеется ввиду в частности бытовые, публицистические и художественные тексты. Такие тексты часто переполнены лингвокультуремами и логоэпистемами. В них лучше всего можно проследить культуру народа. К сожалению, при переводе зарубежной литературы, тексты часто теряют свой национальный окрас, поскольку средний читатель все же остается в неведении и если переводить многие вещи дословно, не изменяя их смысла на русский лад, то такой читатель не поймет основной сути текста. Это одна из главных причин, почему советуют читать иностранную литературу в оригинале. Обратимся к примеру бытовых фраз, типа: «Взвесьте мне два кило слив; Сколько стоит десяток яиц?» Или же: «Анна, зайдём в кафе, пообедаем». Такие фразы имплицитно содержат фоновую лексику, и только носитель языка, человек сказавший фразу понимает, что фрукты продаются весом, на килограммы;

яйца, напротив – поштучно, т. е. десятками; в кафе можно зайти и пообедать, так как в русских кафе есть определённые блюда для обеда. Но такое далеко не каждому иностранцу будет понятно и может вызвать лингвистическую интерференцию.

И последний, возможно весьма актуальный способ на настоящий день, способ, непосредственно выделенный нами – это *поисково – аналитический*. Смысл такого способа заключается в поиске и анализе информации лексического фона целенаправленно, по тем или иным причинам, обращаясь в различные источники, коими могут быть книги, научные публикации, статьи, рефераты, диссертации, интернет, персоналии и многое другое. Этот способ не ограничен рамками, следовательно, исследователь может обогащать себя в полной мере информацией которую сможет найти и проанализировать.

Исходя из вышеизложенного, важно отметить что лексический фон слова не имеет смысла без его объективизации и без экспликации. В этой связи необходимо учитывать возможные способы и использовать их по мере возможности. Следовательно, пояснение лексического фона слова имеет важное место как в области методических разработок, так и в лингводидактике в целом.

#### **2.4. Экспликация лексического фона слова в процессе иноязычного образования**

Недостаточно только объективизировать лексический фон слова, также важно предоставить объяснение, прием, методику или стратегию, благодаря которым эти знания закрепятся в их сознании и поспособствуют развитию личной картины мира обучающихся. Для этого рассмотрим более эффективные, на наш взгляд, способы экспликации фоновой лексики или,

другими словами, способы погружения в лексический фон слова на уроках иностранного языка.

И первым способом экспликации, и возможно одним из популярных, можно назвать **комментирование**. Фоновые слова требуют разъяснения несопадающих единиц информации лексического фона, которые отражают специфику национальной культуры. Эту специфику и следует определять при толковании фоновых слов. Естественно, те единицы информации лексического фона, которые совпадают, в толковании не нуждаются.

Существуют несколько видов комментирования, такие как **системное комментирование**, где происходит разъяснение слов, объединенных одним родовым понятием, его характерная черта – это наличие общей и выделение частной характеристик разъясняемых слов. Например, французское слово *Boudin blanc* (колбаса из белого мяса, птицы), стоит в одном ряду с *Boudin noir* (кровяная колбаса), *Boudin aux rommes* (кровяная колбаса с яблоками) и *Boudin de foie* (ливерная колбаса). Родовым понятием, т.е. общей характеристикой, для них является – традиционные блюда французской кухни. Затем следует определить частные характеристики разъясняемых слов. Заметим, что все это лексический фон слова «*Boudin*». Существуют разновидности колбасы *Буден бланк из Льежа (Boudin Blanc de Liege)*, где в фарш добавляется курятина или телятина – эти колбаски ценятся еще выше. Добавляют в фарш и свиную кровь, но в этом случае кровяная колбаса уже называется *Буден Нуар (Boudin Noir)*. При приготовлении колбасы проходят через процесс пастеризации в продажу поступают в охлажденном виде, в сыром виде колбасы не едят, требуется их поджарить или разогреть в микроволновке. *Boudin aux rommes*-все те же колбаски, но уже с добавлением яблока, от того и название, где *rommes* - яблоки.

Такой комментарий желательно осуществлять на иностранном языке и он должен соответствовать уровню знаний учащихся, чтобы был понятен общий смысл комментария. Страноведческая информация в системном

комментарии может расширяться или сужаться в зависимости от потребностей аудитории.

Одним из интереснейших видов комментирования является – **этимологический комментарий**. Он раскрывает происхождение слова, тем самым предоставляет скрытую семантическую информацию этого слова. Рассмотрим слово «тужурка», производное от *toujours/ тужур*, заимствованное из французского языка, где *toujours* «всегда, постоянно» — сращение *tous jours* «все дни». *Тужурка* буквально — «повседневная одежда».

А также существует **комплексное комментирование**, которое применимо для семантизации тематической лексики. Его задачи – снять трудности в ее понимании и употреблении. Такая необходимость возникает часто при чтении произведений, связанных с вводом культурологической информации на конкретную тему. Например, в рассказе о семье можно встретить слова свёкр, сноха, падчерица, семейная реликвия и другие. Эти слова связаны тематически, но в разных языках звучат и пишутся по-разному, более того имеют разный «фондовый окрас». Методически эффективнее всего семантизировать их в совокупности. Это можно сделать, выбрав аутентичный текст, в котором максимально много использования таких слов, без комментирования которых, текст будет непонятен. В идеале, пояснение / комментирование должно содержаться в выбранном тексте. Так мы приблизились к следующему способу экспликации – **экспликация с помощью контекста**.

Название «экспликация с помощью контекста» говорит само за себя. В таком способе, объяснение слова, лингвокультуемы или логоэпистемы дается непосредственно в контексте. Преподаватель не объясняет, за него эту роль выполняет правильно отобранный текст или предложение, которое порой может лучше всего помочь раскрыть лексический фон слова. Хороший пример можно взять из французской литературы «– *Si t'es prêt à aligner cinq Benjamins, billets de 100 dollars, on peut commencer à discuter. C'ton problème,*

*après tout...*» «-Если раскошешься на 5 бенжаминов, (на купюре в 100 долларов изображен Бенжамин Франклин), можем потолковать.»

Известно, что визуализация играет большую роль в методике преподавания и способна выполнять различные лингводидактические функции [Puren]. Именно поэтому мы выделили **способ визуализации**. Ведь некоторые виды визуализации имеют чисто языковое значение: с помощью схем или подстановочных таблиц и т.д. Также известно, что наглядность применяется и для стимулирования речевой деятельности.

Суть данного способа состоит в том, чтобы изобразить лексический фон слова наглядно, будь то схема по технологии mind-мар или личная разработка учителя. К этому способу мы отнесли разработанный нами прием - **фонолексическое дерево**. Данный прием направлен на работу именно с лексическим фоном слова. Схематично это дерево можно увидеть на Рис. 1



Рис.1

Корень дерева представляет собой главную или основную лексическую единицу, лексический фон которой будет значиться в «листве» дерева. Выделенные красным являются лексические компоненты, или, как называют их Верещагин и Костомаров, – семантические доли (СД). Авторы отмечают, СД обладают свойством самостоятельности и могут входить в разные лексические понятия. Например, СД *предмет мебели* входит в лексическое понятие слов *шкаф, стол, диван, тумбочка* и т.д. Количество

повторяющихся СД в составе двух разных понятий может варьироваться. Наглядный пример такого дерева представлен в **Приложении Б**.

Еще один интересный и продуктивный способ экспликации лексического фона слова – лингвокультурологическое поле (ЛКП). О. С. Богданова поясняет его следующим образом: лингвокультурологическое поле– более или менее целостное образование, отражающее общую проблему темы и включающее определённую систему взаимосвязанных культурных ассоциаций. Каждое поле даёт для определённого народа свою «картину мира», сопоставление которых у разных народов вырисовывает сходства и различия в их языках и культурах.

Говоря о структуре поля, отмечаем, что оно включает в себя ядро и субполя, информация которых подобрана по принципу аналогии и ассоциации, что позволяет осознавать и прочнее запоминать языковой материал. Схематично поле представлено на Рис.2.

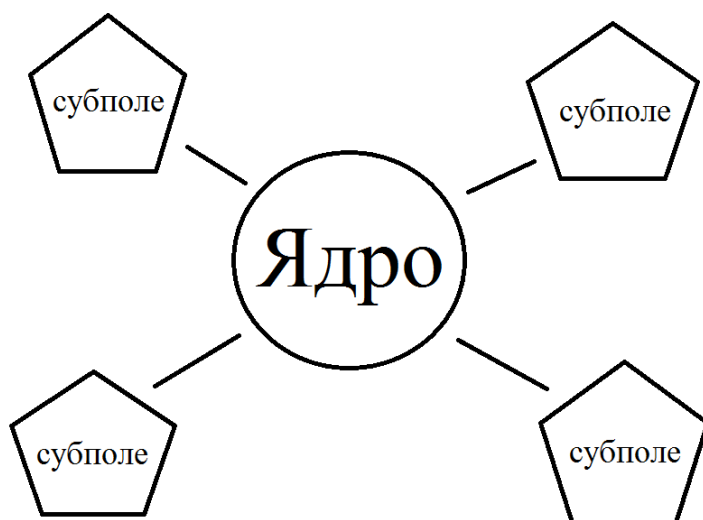


Рис.2

Количество единиц ЛКП может быть как ограниченным, так и очень большим (в самом широком смысле). В субполях ЛКП информация должна быть аналогичной, компоненты одного субполя должны вызывать ряд ассоциаций по отношению к другим субполям. Наглядные примеры представлены в **Приложении В**.

Работа с таким способом экспликации фоновой лексики может быть разнообразной и зависит от той методики, которую разработал учитель. Учитель может попросить учащихся самим составить собственные лингвокультурологические поля, или разделить учащихся на группы и дать разработку подполя каждой группе. Таких методик может быть несколько. Важно, что такая работа позволит учащемуся выразить свой потенциал, творческую сторону его личности, его собственные интересы и научиться заниматься поисково-аналитической работой.

Каждый из выделенных способов экспликации способствует обогащению картины мира обучающихся, стимулирует речемыслительную деятельность и повышаются уровень мотивационных установок. Для подтверждения выдвинутых предположений по проблеме исследования, было проведено первичное опробование, ход которого более подробно описан ниже.

## **2.5. Анализ результатов первичного опробования стратегии познания лексического фона слова как компонента иноязычной культуры**

В своих трудах А.А. Леонтьев писал: «Под именем языка мы преподаем культуру.» [Леонтьев, 1996]. Такое явление как лексический фон слова должно стать неизменной константой в процессе иноязычного образования, поскольку именно знания лексического фона способствует развитию иноязычной культуры обучающихся и способствуют повышению их мотивационных установок.

В своих работах Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров заостряют свое внимание на необходимости экспликации лексического фона иностранных слов и предлагают осуществлять ее с помощью нескольких способов:

- «Изыяснение» - семантизация на уровне толкования слова.
- Способ групповой семантизации, которая разделена на системную (представлена в виде лексической системы – октябренок, пионер и комсомолец) и на комплексную (слов в

общей тематической принадлежностью – высшее образование в России)

- Семантизация с учетом национальной культуры и ступени обучения.

Несмотря на возможность выбора, необходимо не разделять каждый из способов, а работать комплексно, учитывая и используя каждый из них. Ведь необходимо проявлять индивидуальный подход к слову, с учетом его специфики и конкретных образовательных условий.

Но нередко случается, когда экспликация осуществляется только одним из способов, чаще это именно знакомство только с энциклопедическим понятием, без учета соответствующих условий и с сокращением длительности семантизации. В результате этого, учащийся не усваивает слово с первого раза и, следовательно, оно не закрепляется в долговременной памяти. Мы должны не только учитывать способы семантизации и экспликации лексического фона слова, но и регулярно подкреплять полученную информацию, возвращаясь к значению слова с сообщением дополнительных культурологических единиц лексического фона. Такое возвращение называется методикой спиралевидного прогресса, что позволит как поддержать интерес и внимание учащихся, так и расширить собственную картину мира школьника.

Проведенные нами исследования послужили основанием для проведения первичного опробования в условиях средней общеобразовательной школы №151. Участниками первичного опробования стратегии познания лексического фона слова стали учащиеся 7 «И» класса, пятого года обучения французскому языку, как первому иностранному. Также хотим отметить то, что 90% учащихся данной группы имеют средний балл по французскому, 10% выше среднего, это школьники, которые являются постоянными участниками школьных и районных олимпиад и интеллектуальных конкурсов. При этом уровень владения языком в данном классе можно характеризовать как средний, скорее ближе к невысокому.



Опробование состояло из нескольких этапов:

- 1) диагностический;
- 2) обучающий;
- 3) контрольно-итоговый.

В качестве языкового был выбран лексический фон тематического ряда «La vacance». Тема «отдых за городом» была обозначена в качестве повторного изучения и значилась в программе, что являлось основанием для ее выбора. Более того, на данную тему во французском языке широко представлены различные языковые средства, которые, как правило, не имеют эквивалента в русском языке.

Опишем этапы опробования:

- 1) На первом этапе, был осуществлен диагностический срез, где мы проводили анкетирование для определения уровня информированности учащихся о конкретной фоновой лексике. Учащимся была предоставлена анкета с открытыми вопросами, например:

Вопрос: что вы знаете о...?

1. La vacance
2. Le camping
3. Les grandes vacances
4. Classe de neige
5. Piquique rouge / verte

Учащимся предлагалось дать развернутый ответ, опираясь на имеющийся объем знаний о данной языковой единице. Ответ учащихся мог быть как на французском, так и на русском языках. Как показали результаты, ни одна лексическая единица или лингвокультурема, не имела полного описания, перевод большинства из них учащиеся не знали, либо давали буквальный перевод и писали о своих предположениях.

Наглядно это представлено на Рис.3, на котором видно, что большая часть учащихся не владеют знаниями лексического фона слов по теме, которая изучалась ранее:

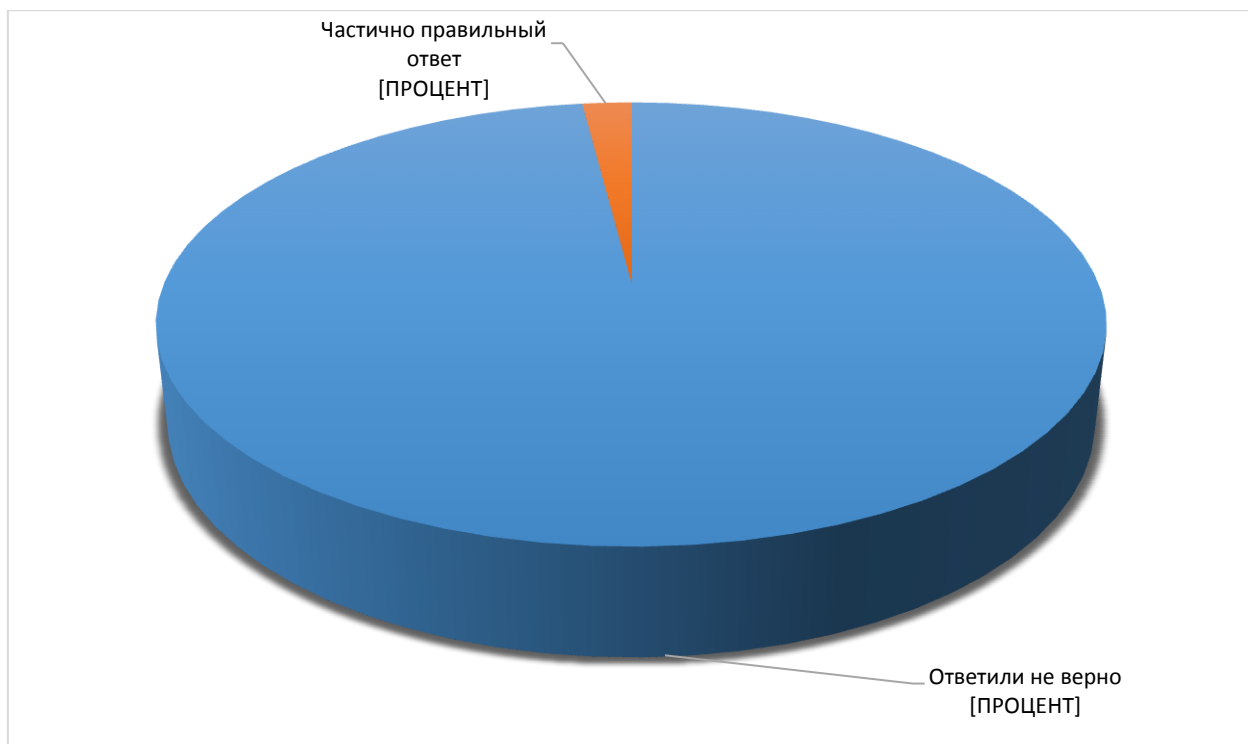


Рис.3

2) Второй этап – обучающий длился в течение двух месяцев, где выделенные нами языковые единицы были введены в ходе урока. Экспликация этих единиц была представлена различными способами: лингвокультурологическое поле, системное комментирование, фонолексическое дерево и другие способы визуализации. При этом особое внимание уделялось случаям, когда могла возникнуть ложные ассоциации и интерференция с родным языком, например:

- Les grandes vacances – самые долгие школьные каникулы;
- Le camping – место размещения туристов;
- La vacance– каникулы.

Работа с лексическим фоном не только вызвала интерес и мотивацию, но и желание рассказывать уже известные факты, касающиеся темы. Как правило, учащиеся не могли выразить свои мысли на французском языке из-за недостатка лексического материала, тем не менее, используя русский с вставками французских слов, можно было отметить эмоционально направленное монологическое высказывание. Большой интерес вызвали задания, в которых было необходимо предположить, представить,

вообразить, как, казалось бы знакомые им слова, понимают французы и чем они отличаются от нашего понимания, а также попытаться предположить, что означают слова: *classe de neige*, *picnique rouge / verte*, которые не имеют эквивалента в нашей стране. К сожалению, мы не обладали достаточным количеством времени для закрепления полученных знаний, поскольку потеряли некоторое количество уроков из-за различных школьных мероприятий. Тем не менее, в ходе урока учащиеся старались включить в свое монологическое высказывания любимившиеся лексические единицы, лингвокультуремы.

3) Контрольный этап был осуществлён с повторным анкетированием, но уже добавлением нескольких новых единиц. Результаты в классе, где было проведено опробование, можно наблюдать на сравнительной диаграмме, Рис.4:

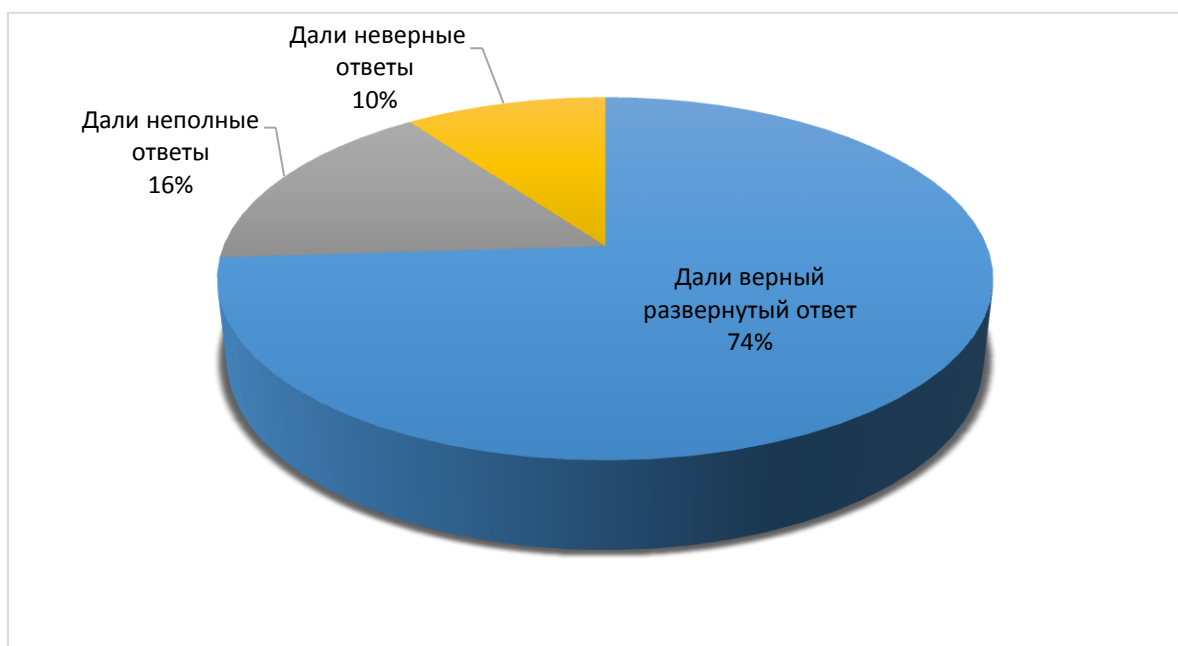


Рис. 4

Контрольный срез помог нам выявить следующие изменения:

- Заметно возросла мотивация школьников, появился интерес к познанию языка вместе с культурой, ученики стали способны понимать сообщения, в котором были употреблены изученные слова;

- 74% учащихся обогатили картину мира и повысили уровень иноязычной культуры и стали способны использовать лексические единицы с дополнительными значениями адекватно коммуникативной установке.

Таким образом, школьники не только расширили свою собственную картину мира, но и, в пределах освоенного, стали способны использовать полученные знания в рецептивной и репродуктивной речевой деятельности. Более того, ученики сделали шаги на пути к преодолению межкультурного барьера и вместе с этими повысился уровень мотивации.

Исходя из полученных нами результатов, можно констатировать тот факт, что большая часть учеников после применения экспликации лексического фона слова давали развернутый ответ, культуронаполненный и эмотивно окрашенный.

Безусловно, мы не имеем достаточное количество практических данных, чтобы делать стопроцентные выводы, но в результате наших подсчетов и наблюдений, можем отметить положительную тенденцию в постепенном развитии и становлении иноязычной культуры. Следовательно, работа с лексическим фоном и его включение в процесс иноязычного образования не только продуктивна, обоснована, результативна, но и способствует эффективности речепорождения.

**Вывод:** О размерах влияния экстралингвистического фактора на план содержания языка (в первую очередь слова) Е. Д. Поливанов выразился так: «Я уверен, что когда мы будем обладать полным списком факторов внеязыкового быта, способных проецироваться на языковом развитии, мы будем удивлены его размерами. Но учет этот — дело будущего, проблема, для которой еще надо собрать материал» [Поливанов, 1928]. Именно поэтому необходимо забыть, что изучение иностранного языка заключается лишь в овладении базовых лексических и грамматических навыков или что это лишь новый способ коммуникации. Интуитивно усваивая родной или иностранный язык, как кажется, только для того, чтобы общаться на нем, человек вдруг

осознает, что получает в значении слов колоссальное духовное богатство от своего или чужого народа. И действительно: язык, а в нем в первую очередь слово, — это главнейшее орудие социализации человека, поэтому крайне важно включать лексический фон слова в процесс иноязычного образования.

## **Выводы по главе 2**

В ходе работы мы установили, что современное целеполагание в области иноязычного образования ориентировано на развитие и воспитание школьника как поликультурной личности. В связи с этим нами был рассмотрен вопрос необходимости использования лексического фона слова на уроках иностранного языка. На базе научно-теоретического материала нами были выдвинуты некоторые идеи и гипотеза, указанные во введении, которые требовали проведения научно-практического опробования внедрения фоновой лексики на уроках иностранного языка посредством отобранных способов и разработанных нами стратегий. Анализ реальной действительности в ракурсе рассматриваемых вопросов показал, что учащиеся не знакомы с лексическим фоном ранее изученных слов. Несмотря на то, что работа с лексическим фоном как способом обогащения иноязычной культуры школьников процесс трудоемкий и требует системного использования, мы убеждены, что такая работа является высокопродуктивной на уроках иностранного языка, нужно лишь правильно подобрать методику или стратегию преподавания, такую, которая сможет соединить в себе соизучение языка и культуры. Именно поэтому мы предлагаем разные способы экспликации и объективизации фоновой лексики, разработали свой прием «фонолексического дерева», который, на наш взгляд, является одним из наиболее адекватных в работе с лексическим фоном слова. Результаты опробования подтвердили наши предположения и показали, что благодаря выделенным нами приемам работы с фоновой лексикой не только обогащается иноязычная культура учащихся, но и

повышаются их мотивационные установки в процессе познания языка вместе с культурой.

Считаем, что использование стратегии обогащения знаний учащихся фоновой лексикой и разработанного нами учебно-методического материала, помогут реализации современных целей иноязычного образования.

### **Заключение**

В условиях, которые диктует нам глобализация, первое место занимает межкультурная коммуникация. В этой связи на уроках иностранного языка основным способом формирования языковой картины мира является сам язык и, особенно, его лексическая сторона, как форма отражения действительности и системы вещей в сознании носителя языка и того, кто изучает иностранный язык. Лексика является одним из основных компонентов речевого общения, выступает его наиболее важным инструментом. Лексические единицы обладают определенными, закрепленными за ними значениями. Формирование языковой картины мира другого народа, таким образом, напрямую связано с развитием лексической компетенции.

В нашем исследовании была определена цель: теоретически и практически обосновать необходимость овладения лексическим фоном слова, а также проанализировать и систематизировать различные способы и

приемы объективизации и экспликации лексического фона слова. В процессе достижения цели мы выполнили следующие задачи:

- Определили причинно-следственные связи смены парадигм в системе иноязычного образования.
- Выделили основные свойства лексического фона слова.
- Проанализировали отражение лексического фона слова в лингвокультурмах и логоэпистемах.
- Отобрали и систематизировали способы объективизации.
- Разработали и структурировали способы экспликации лексического фона слова.
- Разработали прием, позволяющий презентовать лексический фон слова наглядно.
- Провели опробование разработанных приемов и способов экспликации в процессе работы с лексикой и проанализировали полученные результаты

Таким образом, на наш взгляд, поставленная цель исследования достигнута и подтверждена в первом приближении гипотеза том, что разработанные и систематизированные способы экспликации значительно повысят уровень развития лингвокультурологической компетенции, а также возрастет уровень мотивации и заинтересованности учащихся. Мы понимаем, что продуктивность нашей работы могла бы быть успешнее, и мы бы достигли более точных результатов, если бы не были ограничены временем. В то же время отмечаем положительную тенденцию влияния знания лексического фона слова как фактора расширения собственной картины мира, влияющего на продуктивность речепорождения, а также развитие различных компетенций, включая лингвокультурологическую.

Стоит отметить ряд трудностей, встретившимся нам в процессе проведения исследования. Их можно систематизировать следующим образом.

- Недостаток научных литературных источников и недостаточная степень освещённости поставленной проблемы. Ограниченность во времени.
- Недостаточное количество групп школьников, изучающих французский язык.
- Трудности, связанные с необходимостью реализации программных установок учителя.

В свою очередь стоит упомянуть о положительных результатах, достигнутых в ходе эксперимента и подтверждения установленных нами предположений. Наиболее значительными достижениями нашей работы является создание практически ценного приложения, содержащего описание национально-специфических фонов некоторых частотных лексических единиц и нового, разработанного нами, приема фонолексического дерева, позволяющего работать непосредственно с лексическим фоном слов. Данные разработки могут стать полезными в практической деятельности учителя иностранного языка.

Наше исследование завершено. Однако проблема не может быть решена в рамках одной работы. Так, интересно было бы проследить решение проблемы в ракурсе изучения нескольких языков, изучить вопрос о проникновении и отражении культуры в грамматических явлениях. Весьма полезным было бы исследование новых приемов, способов, стратегий, которые соответствовали бы новому целеполаганию в области иноязычного образования.



### **Библиографический список**

1. Агранат Ю.В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 Хабаровск, 2009. 195 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 284 с.
3. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностранный язык в школе. 2002. №2. - С. 11-15
4. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем: учебно-методическое пособие /Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2017. 224 с
5. Богин, Г.И. Современная лингводидактика: Учеб. Пособие / Г.И. Богин - Калинин: КГУ, 1980. - 1980. - 61 с.
6. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа. / пер. с нем. 2-е изд., испр. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2009, 232 с.

7. Веденина Л. Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. 1997. № 3. С. 110-113.
8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / изд. 4-е, перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
10. Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.
11. Воробьев В.В. Лингвокультурология «Лингвокультурология: монография». М., Издательство РУДН, 2008. 477 с.
12. Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал, 2012. - № 8. — С. 7 - 8
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. - М.: Гос. изд-во иностр. и нац. Словарей, 1955.
14. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
15. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. 352 с.
16. Елизарова, Г.В. Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации / Языковое образование в вузе: метод, пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов / СПб.: КАРО, 2005. - С. 8-21.
17. Канаева Е. Н. Текстовые функции логоэпистемы (на материале газетных заголовков). Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2007. 44 с.
18. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 265 с.

19. Колобова, Л.В. Становление личности школьника в поликультурном образовании: автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.08. Оренбург, 2006. 43 с.
20. Колшанский Г.В. Понятие «картины мира» в логике и лингвистике // Объективная картина мира в познании и языке. – М.: ЛКИ, 2006. 108 с.
21. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. / Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2006. 192 с.
22. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Сказав мало, сказать много... / Русская речь. 2003. № 3. С. 39–41.
23. Красных В. В. Лингвокультура как объект когнитивных исследований // Вестник московского университета. 2013. № 2. С. 4-5
24. Леонтьев А.А. Язык не должен быть "чужим" // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996. С. 44.
25. Малькова З.А. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. №4. С. 3-10.
26. Мамонтов А.С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. М., 2000. 326 с.
27. Маркс К., Энгельс Ф. О языке. [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/rus/lingvist/1466054.html> (дата обращения 15.12.17)
28. Мильруд Р. П. Компетентность учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 11-17.
29. Национальная педагогическая энциклопедия: образование. [Электронный ресурс]. URL: <http://didacts.ru/termin/obrazovanie.html> (дата обращения 14.02.18)
30. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс. 2011. 736 с.
31. Павлова Е.А. Обеспечение качества управления образовательной деятельностью ВУЗов. / Труды гуманитарного факультета СПбНИУ

- ИТМО: Сборник научных статей. / Отв. ред. проф. В. И. Подлесных. СПб: СПбНИУ ИТМО, 2013. – 142с.
- 32.Пассов Е. И. Вебинар: Особенности, содержание и анализ урока иностранного языка в условиях реализации нового ФГОС. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.prosv.ru/info.aspx?ob\\_no=35483](http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=35483) (дата обращения 16.03.2018)
- 33.Пассов Е. И. Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М., 2010. 640 с.
- 34.Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000. 243 с.
- 35.Перминова, Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / М., 1995. 46 с.
- 36.Поливанов Е. Д. Задачи социальной диалектологии русского языка // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. № 2. С. 39-49; № 4-5, С. 68-76.
- 37.Серия «Федеральные государственные образовательные стандарты. Второе поколение». М.: Просвещение, 2009–2010 гг. 67 с.
- 38.Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. М.: Издательство "Еврошкола", 2003. 401 с.
- 39.Телия В.Н. Культурноязыковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического фонда языка / Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. М., 2004. 325 с.
- 40.Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово. 2008. 264с
- 41.Томахин Г. Д. Реалии — американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.

- 42.Халеева, ИИ. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык - система. Язык - текст. Язык — способность / М., 1995. С. 27-34.
- 43.Халеева, ИИ. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. - 198 с.
- 44.Хитрик, К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 43 с.
- 45.Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 3-е, стер. М.: КомКнига, 2007. 432 с.
- 46.Dictionnaire encyclopédique Le Petit Larousse illustré, 2006. – 1689 p.
- 47.Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2000. 191 p.
- 48.Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française P., 1991, 2171 p.
- 49.Puren C. Trois exemples de méthodes. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/005/> (дата обращения 4.01.18)
- 50.Selivanova N., Chachourina A. "L'oiseau Bleu - 7-8. Methode de Francais. – М.: Просвещение, 2001. – 263 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Глоссарий

**Иноязычная культура** - та часть *общей культуры человечества*, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах.

**Объективизация** – способ нахождения, добычи, извлечения информации их тех или иных источников.

**Опрос** - это выяснение мнения окружающих о чём-либо, когда людям задают вопросы и получают на них ответы.

**Парадигма** – ведущий подход к выбору содержания, форм организации образования, способ обучения и воспитания. (введено Б.Битансом)

**Семантические доли** – элементарные понятия в составе объединяющего их общего для них понятия

**Семантические доли**—совокупность признаков, обеспечивающих правильное название предмета или явления и образующих лексическое понятие.

**Семема** — это минимальная лингвистическая единица, несущая в себе смысл; она состоит из сем

**Фоновые знания** — знания, потенциально присутствующие в сознании человека и той общности людей, к которой данный индивид принадлежит.

**Фонолексический комментарий** — тип лингвокультурологического комментария с использованием фоновой лексики.

**Эксперимент** (от лат. *experimentum* — проба, опыт), также опыт, в научном методе — метод исследования некоторого явления в управляемых наблюдателем условиях. Отличается от наблюдения активным взаимодействием с изучаемым объектом.

**Экспликация** - (лат. *explicatio* — объяснение, развёртывание) - в широком смысле разъяснение, уточнение позиции, понятия, значения *слова*.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Наглядные примеры фонолексического дерева



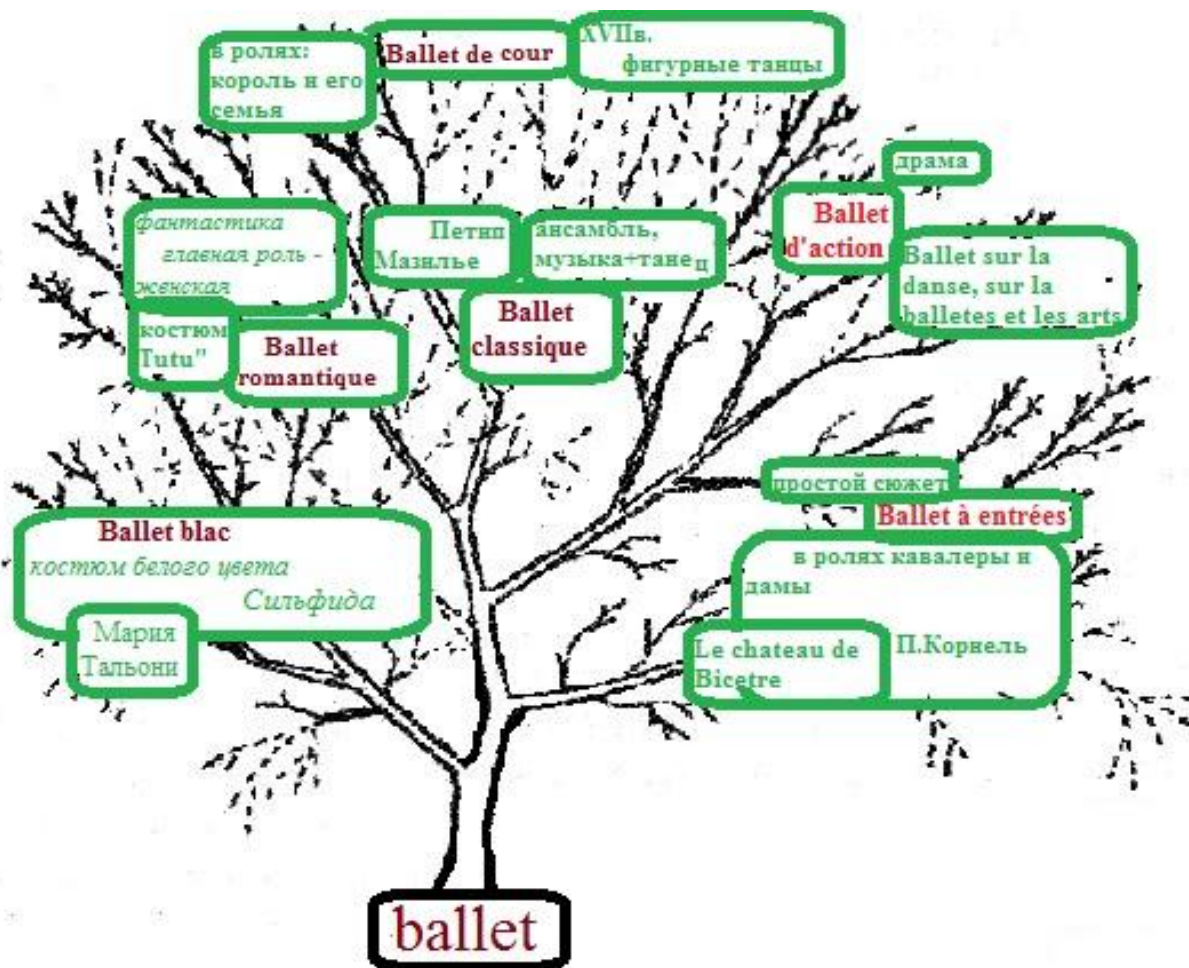


Рис. 4



Рис. 5

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

Наглядные примеры лингвокультурологических полей



Рис. 6

**Grande-Bretagne**

- ❖ Benjamin Britten
- ❖ Audrey Hepburn
- ❖ La Royal Opera House
- ❖ Le Museum de Grande-Bretagne
- ❖ "Je tiens ce monde pour ce qu'il est : un théâtre où chacun doit jouer son rôle". De William Shakespeare
- ❖ 7 février 1812 - 9 juin 1870, Charles John Huffam Dickens
- ❖ L'époque victorienne au Royaume-Uni
- ❖ Joseph Mallord William Turner

**France**

- ❖ Claude Debussy
- ❖ Marina Vladi
- ❖ La Comédie-Française ou Théâtre-Français
- ❖ Le Centre national d'art et de culture Georges-Pompidou (CNAC)
- ❖ "En amour, qui doute accuse." De Alexandre Duma
- ❖ Vincent Willem van Gogh

**Roussie**

- ❖ Modeste Petrovitch Moussorgski
- ❖ Youri Vladimirovitch Nikouline
- ❖ Russian Drama Théâtre académique d'Etat nommé d'après F. Volkov
- ❖ La galerie d'État Tretiakov
- ❖ "Les grandes oeuvres d'art ne sont grandes que parce qu'elles sont accessibles et compréhensibles à tous." De Léon Tolstoï
- ❖ le 11 novembre 1821 - Fiodor Dostoïevski
- ❖ les Lumières
- ❖ Vassili Ivanovitch Sourikov

**Italie**

- ❖ Antonio Lucio Vivaldi
- ❖ Adriano Celentano
- ❖ Théâtre de l'Opéra de Rome (Le Teatro dell'Opera di Roma)
- ❖ Musée Léonard De Vinci
- ❖ "Certains attendent que le temps change, d'autres le saisissent avec force et agissent." De Dante
- ❖ L'époque de Renaissance
- ❖ Raphaël Santi

*«L'art, ne peut pas être moderne, l'art est éternel.»*  
Egon Schiele

Рис. 7

**Les aliments et les plats**

**En Russie**

1. Le chtchi et le kacha sont nos aliments quotidiens
2. Konstantin Ivlev, Julia Vysotskaya
3. La pomme de terre (bouilli, purée), le bortsch, les pelménis, la crème fraîche (smétana), les crêpes, le porridge (le kacha), le pain
4. Smak, On mange à la maison, Mademoiselle et cuisinier, Un diner prié, Hell's Kitchen

**En France**

1. Le fromage constitue, avec le pain, et le vin, la trinité de la table européenne
2. Lucien Olivier, Alain Ducasse, Paul Bocuse, Bernard Loiseau
3. Le fromage, le vin, les moules, les huitres, la baguette, la quiche, le croissant, Paris-Brest, les macarons
4. MasterChef, Art et magie de la cuisine, Un dîner presque parfait, La tournée des popotes

**En Amérique**

1. A trop parler, on en oublie de manger
2. Julia Child, Mario Batali, Bobby Flay
3. Les pancakes, les donuts, les bagels, le hamburger, les frites, les biscuits and gravy, la pizza, le cheese cacke, le coca-cola (coca)
4. Hell's Kitchen, MasterChef, Le Boss des Gâteaux (Cake Boss)

?

Рис. 8

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Национально-специфические фоны слов с их комментированием. Представленный материал может быть использован учителем в методических разработках, а также непосредственно на уроках французского языка.

Таблица 1 - Фоновая лексика с фонолексическими комментариями.

Семема/ключевое слово	Перевод	Лингвокультурологический комментарий	Фонолексический комментарий
<b>ballet (m)</b>	балет	Возник в Италии в XIV в. Во Франции он развился в XIV—XV вв. из выступлений мимов и музыкантов во время придворных представлений. Первым спектаклем был "Комедийный балет королевы" (« <b>Ballet comique de la Reine</b> »), в котором были объединены музыка, речитатив и танец.	<b>ballet blanc</b> – белый балет, Название романтического балета ( <b>ballet romantique</b> ) от костюма белого цвета, в котором Мария Тальони ( <b>Marie Taglioni</b> , 1804—1884) исполнила главную роль в балете "Сильфиды" (« <b>Les Sylphides</b> »). Романтический образ женщины в белом, созданный Тальони, пользовался исключительной популярностью на протяжении всего XIX в. Французский балет имеет такие направления как <b>ballet d'action, ballet de cour, ballet romantique, ballet pour demain.</b>
<b>théâtre (m)</b>	театр	1) Вид искусства: изображение на сцене драматических произведений. В средневековой Европе существует народно-площадный театр, исполнители — бродячие актеры ( <b>jongleur</b> ). В представлениях мираклей (miracle) и мистерий (mystère) в религиозное содержание постоянно входят светские мотивы, привносимые актерами - любителями (confrérie des amateurs). 2) театральное здание. Сооружение для показа	<b>Théâtre Antoine</b> - Парижский театр, расположенный на Страсбургском бульваре. 2) Театральный коллектив, основанный в 1897 режиссером и актером Андре Антуаном ( <b>André Antoine</b> ) на базе распавшегося "Свободного театра" ( <b>Théâtre libre</b> ). <b>music-hall</b> Эстрадный театр, в программе которого чередуются эстрадные, цирковые, балетные, музыкальные номера или даются цельные музыкально-эстрадные спектакли (обозрения, ревю).

		театральных представлений. Видоизменялись на протяжении истории развития театрального искусства.	Возник в Англии (1848). Во Франции развитие этого жанра идет от кафе-концертов ( <b>café-concert</b> ) к театрам-кабаре. Преобладают вокально-инструментальные формы. Наиболее известны « <b>Casino de Paris</b> », « <b>Folies-Bergères</b> », « <b>Moulin Rouge</b> ».
<b>musique (f)</b>	музыка	Французская музыка одна из самых интересных и влиятельных европейских музыкальных культур, которая черпает истоки из фольклора кельтских и германских племен, живших в давние времена на территории нынешней Франции. Со становлением Франции в период Средневековья во французской музыке слились народные музыкальные традиции многочисленных регионов страны. Французская музыкальная культура развивалась, взаимодействуя также с музыкальными культурами других европейских народов, в частности итальянского и немецкого. Музыка Франции не остаётся в стороне от мировой музыкальной культуры, вобрав в себя новые музыкальные тенденции и придав особый французский колорит джазу, року, хип-хопу и электронной музыке.	Музыкальная культура Франции вобрала в себя многочисленное количество интереснейших направлений и движений, например, <b>musique aléatoire</b> являющееся одним из течений в современной музыке, возникшее почти одновременно в Германии и во Франции. Провозглашает принцип случайности формирующим началом в процессе творчества. Согласно этой концепции, случай, определяющий структуру произведения, вызывает к жизни форму неожиданную, независимую от намерений, вкуса и воображения автора. Элемент случайности вносится разными методами: с помощью "жребия"; перестановкой по воле исполнителя отдельных ее кусков, перетасовкой перед каждым исполнением карточек, на которых написано по несколько тактов музыки; используется также коллективная импровизация оркестровых музыкантов. Не менее интересным является течение с несколько странным названием - <b>musique concrète</b> или конкретная музыка. Стремясь расширить звуковую палитру, сторонники этого течения создают звуковые композиции с помощью записи на магнитофонную ленту различных немusical шумов — природных или искусственных звучаний, их преобразований, смешений и монтажа. Основателем является Пьер Шеффер (P. Schaeffer), инженер-акустик и композитор. Первые его сочинения "Этюд о турникетах", "Этюд о

			железных дорогах" были исполнены по радио под названием « <b>Etudes de bruits</b> ». Совместно с Пьером Анри (P. Henry) создал « <b>Symphonie pour un homme seul</b> ». Организовал (1948) "Группу музыкальных исследований" при французском радио (« <b>Groupe de recherches musicales de la Radiodiffusion — Télévision française</b> »). <b>Musique nouvelle, musique optique, musique religieuse, musique dodécaphonique, musique des couleurs</b> также играют важную роль в развитии такого прекрасного вида искусства как музыка Франции.
<b>mode (f)</b>	мода	Невозможно говорить о Франции и не вспомнить о том, что это <b>особенная страна</b> . А столица Франции - <b>Париж</b> – это магический город с необыкновенной энергетикой и историей. Здесь жили и творили такие писатели как Виктор Гюго, Стендаль, Оноре де Бальзак, Альберт Камю. Писали свои картины Эжен Делакруа, Анри Матисс, Клод Оскар Моне, Пабло Пикассо. И конечно же невозможно не сказать о знаменитых французских актрисах, которые по праву считаются иконами стиля – <b>Катрин Денёв, Бриджит Бардо, Софи Марсо</b> . А как же иначе, ведь они француженки, а Франция издавна считалась законодательницей моды и диктовала свой стиль по всему миру.	<b>mode « à la garçonne »</b> - Парижская мода 20-х гг. XX в., коренным образом изменившая направление в развитии искусства костюма. В облике женщины появляются черты независимости, приспособленности к условиям труда и быта. Сближение общественных и трудовых функций, занятия спортом создают основу для сближения некоторых черт облика мужчины и женщины. Новый тип женской красоты представлен в виде женщины-мальчика — тонкой, длинноногой, плоскогрудой, узкобедрой, с мальчишеской прической. Она занимается спортом, танцует джазовые танцы, курит сигареты в длинном мундштуке. Волосы коротко острижены. На ногах шелковые прозрачные чулки телесного цвета и остроконечные туфли с большим вырезом (из кожи для дневной обуви, из ткани — для вечерней). Шляпки с широкими полями, глубоко посаженные на голову, либо шляпы-колокола, полностью закрывающие волосы. Драгоценности (жемчуг и кораллы) надеваются к вечернему туалету. Широко используются фальшивые драгоценности (цепочки из сусального золота, разноцветное стекло), доступные для работающих женщин. В разработке



			<p>моды 20-х гг. активное участие принимала художник-модельер Коко Шанель (<b>Gabrielle Chanel, dite Coco Chanel</b>). А также интересный феномен «<b>mode des pauvres</b>» - Авангардистское течение в моде послевоенного периода. Характеризуется изготовлением одежды из как бы поношенной ткани — искусственно запачканной, выцветшей, с заплатками. Стоит также учесть и «<b>mode d'avant-garde</b>». Как правило то молодежная мода. В течение 60—70-х гг. XX в. прошла следующие этапы: "поп-мода" (Mode Pop), "пост-поп-мод" (Mode après-Pop), "мода новой волны" (Mode New-Wage), "мода хип-хоп" (Mode hip-hop).</p>
<b>fête (f)</b>	праздник	<p>Франция справляет 11 национальных праздников Jours feries (выходные дни) в год. Гражданский календарь был впервые учрежден в 1582 году; День взятия Бастилии был учрежден в 1789 году, День перемирия в 1918 году, День труда в 1935 году, и День Победы в 1945 году. На протяжении всего месяца мая праздники проходят почти каждую неделю, поэтому нужно быть готовым закрыть на время магазины, банки и музеи. Вы правильно сделаете, если заранее позвоните в музеи, рестораны и гостиницы и убедитесь, что они будут открыты. огласно закону, каждый гражданин Франции имеет право на 5-недельные каникулы. Большинство жителей берут летние каникулы в июле или в августе, и многие крупные предприятия закрыты в это время. Вся Франция находится на автомобильных дорогах, железных дорогах, кораблях, и самолетах. Таким образом,</p>	<p>Во Франции существуют такие праздники как <b>fête du muguet, fête de la Vierge, Fête de la Victoire, fête des Rois</b> и множество других.  <b>fête légale</b> - день, специальным законодательным актом объявленный нерабочим днем (полностью или частично). К ним относятся: а) воскресенье; б) религиозные католические праздники, ставшие традиционными, — Рождество (<b>Noël</b>), Пасха (<b>Pâques</b>), Вознесение (<b>Ascension</b>), Духов день (<b>Pentecôte</b>), Успение (<b>Assomption</b>), День всех святых (<b>Toussaint</b>); в) гражданские праздники, которые в настоящее время отмечаются в большинстве стран, — Новый год (<b>Jour de l'An</b>), Первое мая (<b>Fête du travail</b>); г) праздники, отмечающие памятные даты истории страны, — день взятия Бастилии (<b>fête nationale</b>), день заключения перемирия 11 ноября 1918, означающий конец первой мировой войны (<b>Fête de la Victoire</b>), день капитуляции гитлеровской Германии 8 мая 1945 (<b>Fête de la Liberté et de la Paix</b>).</p>

		<p>путешествия во Францию в августе, как правило, не рекомендуются для иностранцев.</p>	<p>Несовершеннолетние имеют дополнительный нерабочий день 4 декабря (<b>Sainte-Barbe</b>). Как правило, нерабочие и праздничные дни не оплачиваются. Оплачивается только 1 мая, если не приходится на воскресенье.</p> <p>Существует и «<b>festival-off</b>» - фестиваль вне программы. Спектакли, дискуссии, обсуждения и другие события творческого характера, не предусмотренные программой того или иного фестиваля, возникшие стихийно.</p> <p>Еще один интересный праздник это – «<b>Fête de l'Être suprême</b>». Праздник Высшего разума - торжество, проведенное по решению Конвента (<b>Convention</b>) 8 июня 1794 в Париже. Началось в Тюильри (Tuileries) и продолжалось на Марсовом поле (<b>Champ-de-Mars</b>). На празднике было объявлено о принятии государственной религии, основанной на признании Высшего разума и бессмертия души.</p>
<b>vacance (f)</b>	каникулы, отдых	<p>Основной план каникулярного времени определяет Министерство народного образования. Точные сроки устанавливают учебные округа — академии (<b>académie</b>). В общеобразовательной школе установлены следующие каникулы: Праздник всех святых - congés Toussaint (<b>Toussaint</b>): одна—две недели в октябре—ноябре; Рождество и Новый год (congés de Noël, Noël): две с половиной недели в декабре—январе; февральские каникулы (<b>congés de février</b>): около двух недель; пасхальные каникулы (<b>congés des Pâques</b>): около двух недель, март—апрель; большие каникулы (<b>grandes vacances</b>): около четырех месяцев, май—сентябрь. Свободны от</p>	<p>У французов имеется довольно щедрое количество различных отгулов, выходных и "библиотечных" дней. Если повезет и такой день попадает на вторник или четверг (да если еще прихватить понедельник или пятницу), можно существенно удлинить уикэнд – такую практику французы называют: <b>faire le pont</b> (перекинуть мостик), однако она не менее хорошо известна и под вторым своим названием, в котором допускается как бы легкая шутивная оговорка: faire le point (определиться, подвести итоги).</p> <p>Самым лучшим из всех праздников <b>считается День взятия Бастилии</b>, когда все выходят на улицы и швыряют друг в друга всякими хлопущками, ракетами и петардами, словно демонстрируя собственную индивидуальную свободу и</p>

		<p>занятий среда, воскресенье, суббота (после обеда). Дополнительные дни каникул школы согласовывают с мэриями и школьной инспекцией. Количество дней, отведенных на каникулы, на протяжении XIX—XX вв. неизменно возрастает.</p> <p>2) каникулы, отпуск. Экономическая категория, характеризующая условия и качество жизни. Продолжительность пребывания на отдыхе составляет в среднем 29 дней и колеблется от 25 дней в группе 25—29 лет до 38 дней в возрастной группе 70 и более лет.</p>	<p>независимость от Государства и его законов. Существует и «<b>Vacances pour tous</b>». Парижская федерация мирских дел (<b>oeuvres laïques</b>). Имеет более 2000 баз отдыха для детей 4—18 лет, семейные домики. Организует поездки за границу, а также спортивные соревнования, игры и посещение зрелищных мероприятий по сниженным ценам. Туризм или <b>tourisme</b> для многих французов занимает особое место в процессе отдыха. <b>Прогулки на природе, пикники</b>. Развитая инфраструктура для туризма включает: сеть гостиниц различного класса, кемпинги, дома отдыха для молодежи (<b>auberges de jeunesse</b>), семейные дома отдыха (<b>maisons familiales de vacances</b>), сельские и коммунальные места отдыха (<b>gîtes ruraux et communaux</b>).</p>
<b>cuisine (f)</b>	кулинария	<p>Традиционная кухня Франции, условно разделена на две основные ветви — региональную народную и изысканную аристократическую. К региональной кухне относятся блюда, которые на протяжении веков готовили жители различных исторических областей страны. Аристократическая французская кухня сформировалась при дворе Бурбонов, когда Париж стал законодателем мировой моды. Её неповторимые блюда отличались разнообразием и изысканностью. Традиционная французская трапеза может начинаться с закусок (горячих или холодных закусок, если речь идёт о ланче), за которыми следует суп, затем основное блюдо, салат и сыр. Завершением трапезы служит десерт или фрукты. Важной частью трапезы является сыр, которого более 200 сортов. Именно во</p>	<p><b>cuisine régionale</b> или региональная кухня — это специальные блюда, а также выбор блюд национальной кухни (<b>cuisine française</b>) и способ их приготовления, характерный для определенного района страны, существуют: <b>cuisine normande, cuisine bourguignonne, cuisine bretonne, cuisine auvergnate, cuisine alsacienne</b>. Зависят от местных природных условий и организации хозяйства. Так, например, кухня южных провинций (Прованс, Лангедок, область басков, Гасконь) отличается острой пищей, обширным использованием вин и специй, особенно чеснока и лука. Для эльзасской кухни характерно значительное потребление свинины, капусты (<b>cuisine alsacienne</b>). Жители прибрежных районов используют больше продуктов моря — рыбы, крабов, омаров, лангустов, креветок (<b>cuisine bretonne</b>).</p> <p>Традиционное меню (<b>menu traditionnel</b>) тоже имеет свои особенности. Меню основного приема пищи —</p>

	<p>Франции сформировалось такое блюдо как суп с прозрачным бульоном. Особой гордостью французов являются вина. Короли французских вин — бордо и бургундское. Также всемирной известностью пользуется коньяк.</p> <p>За французами закрепилось обидное прозвище «лягушатники» благодаря употреблению ими в пищу лягушачьих лапок, однако это блюдо является скорее деликатесом, а не ежедневной едой, и подаётся не во всех ресторанах. Франция является крупнейшим импортером лягушек из азиатских стран для их употребления в пищу.</p> <p>Во Франции слабо развита индустрия фастфуда, так как они не соответствуют французской культуре приёма пищи и традициям долгих ужинов с полной сервировкой дома или в ресторане. Власти Франции довольно долго сопротивлялись приходу в страну международных сетей быстрого питания. Например, первый ресторан сети Макдоналдс открылся в Париже только в 1983 году. Однако, в настоящее время их число составляет более тысячи, из них почти 300 по франчайзингу.</p>	<p>обеда, которое сложилось во времена Возрождения и сохранилось как кулинарная традиция до сегодняшнего дня в виде парадного, праздничного приема пищи (<b>un vrai repas; repas de fête</b>). Говорят, что, подобно театральной пьесе (имеется в виду расцвет трагедии и комедии XVII в.), которая состоит из 5 актов, обед должен включать 5 составных частей:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) закуску (<b>hors d'oeuvre</b>) или первое блюдо (<b>entrée</b>);</li> <li>2) мясо, рыбу, дичь с гарниром (<b>plat de résistance</b>);</li> <li>3) салат,</li> <li>4) сыр (<b>fromages</b>),</li> <li>5) десерт (<b>dessert</b>).</li> </ol> <p>Каждая из частей сочетается с определенным напитком. Если наполнить эту форму современным содержанием и составить обед из блюд, наиболее потребляемых в наши дни, то меню будет таким: 1) устрицы, 2) лососевые горячего копчения, 3) жаркое из баранины, 4) камамбер, 5) шарлотка с клубникой, напитки: красное бордо, шампанское, коньяк.</p> <p>Не менее интересна «<b>nouvelle cuisine</b>» - способ приготовления продуктов и подбор блюд, характерные для 70—80-х гг. XX в.</p> <p>Распространилась в связи с урбанизацией, убыстрением ритма жизни и работой женщины производстве. Отличается стремлением к упрощению и ускорению операций по обработке продуктов. Поэтому часто использует консервы, полуфабрикаты и мороженые продукты. С другой стороны, отвечает требованиям правильного питания: сокращает в рационе картофель, сахар, хлеб и алкогольные напитки, увеличивает количество мяса, рыбы, йогурта, продуктов из свежего молока, минеральной воды.</p> <p><b>Plats cuisinés</b> - блюда, готовые к употреблению, в</p>
--	---	---

			<p>герметически закрытой посуде. Изготавливаются 1) из овощей — <b>ratatouille, cassoulet, choucroute garnie</b> (кислая капуста с колбасными изделиями), <b>haricots cuisinés</b> (готовая фасоль); 2) из круп - <b>couscous, lentilles cuisinées</b> (готовая чечевица), quenelles (клецки); 3) из требухи (<b>tripes; tripoux</b>); 4) из разного рода специй (соусы). Перед подачей на стол разогреваются в водяной бане.</p> <p><b>cuisine provençale</b> или провансальская кухня. Выбор блюд и приготовление пищи, характерное для провинции Прованс (Provence) и соседних районов юга Франции (Languedoc, Pyrénées-Orientales, Aquitaine). Отличается большим количеством блюд, приготовленных из продуктов моря (<b>soupe de poisson</b>), овощей (<b>ratatouilles</b>), использованием сала, лука, специй (<b>pestou</b>), особенно чеснока (<b>soupe à l'ail</b>), а также сала. Большой популярностью пользуются уха по-марсельски (<b>bouillabaisse</b>), суп-жюльен по-лангедокски (<b>julienne languedocienne</b>), говядина тушеная по-провансальски (<b>daube provençale</b>), рагу из зайца по-ландски (<b>civet de lièvre landais</b>). Юг славится своими сладостями: миндальными пирожными (<b>calissons d'Aix</b>), обсахаренным и поджаренным миндалем (<b>pralines de Haute-Provence</b>), нугой (<b>nougat d'Allauch et de Sisteron</b>), леденцами (<b>berlingots de Carpentras</b>), а также винами — красными, розовыми, белыми (Châteauneuf-du-pape; Côte-du-Rhône, Gigondas, Côtes-du-Ventoux, Côtes-du Lubéron, Coteaux de Pierrevert, Coteaux des Baux, Coteaux d'Aix, Palette, Cassis, Bandol, Côtes-de-Provence, Bellet, Muscat des Beaumes-de-Venise).</p>
<b>famille (f)</b>	семья	Отношение к семье во Франции трудно охарактеризовать однозначно. С одной	<b>carte « couple / famille »</b> - карточка "семейная пара" — это абонемент на проезд в железнодорожном

	<p>стороны, в связи с современными тенденциями, существенно обесценивавшими роль семьи в обществе, во Франции, как и во многих других европейских странах, к семье относятся несколько прохладно. Очень много гражданских браков, молодые люди долгое время живут вместе не расписываясь и не заводя детей. Это норма современного общества. С другой стороны, французы очень трепетно относятся к истории своей семьи, они любят составлять генеалогическое древо, узнавать неизвестные подробности жизни их далеких предков. Практически каждый француз без труда и с большим увлечением сможет вам рассказать о жизни своей семьи во Франции времен Людовика и королевы Марго. Нередко бывает так, что многочисленные родственники французской семьи живут по соседству и активно участвуют в жизни друг друга, собираются на общие мероприятия, праздники, свадьбы, рождение детей и т.д. Однако понятие своей семьи для француза все же включает в себя, в соответствии с тенденциями современного общества, только наиболее близких: мужа, жену и детей. Дети в семьях Франции далеко не всегда стремятся покинуть родительский дом по достижении совершеннолетия. Зачастую они долго живут с родителями, а иногда и приводят в дом свою вторую половину, и вместе с родителями воспитывают детей.</p>	<p>транспорте для семейных пар (как при зарегистрированном, так и незарегистрированном браке). Предоставляет право на проезд со скидкой 50% стоимости обоих билетов. При условии совместного путешествия и начала поездки во время наименьшей загруженности транспорта (<b>jours bleus</b>). Срок пользования 5 лет. Выдается бесплатно на вокзалах и в транспортных агентствах. На пригородных линиях (RATP) не действительна.</p> <p><b>livret de famille</b> - семейное удостоверение, документ, который выдается супругам в момент официальной регистрации брака, а также матери, родившей внебрачного ребенка. В удостоверение заносятся все сведения о рождении детей и необходимые извлечения из брачного контракта (<b>contrat de mariage</b>). Документ оформляется должностным лицом, ведающим регистрацией актов гражданского состояния, и предъявляется при назначении пособий (<b>allocation</b>).</p>
<p><b>liberté (f)</b></p>	<p>Слово «свобода» для французов имеет особый вес, они всегда готовы бороться за свободу и за</p>	<p><b>bonnet phrygien</b> (фригийский колпак) - головной убор красного цвета, который во времена Великой</p>

		<p>свои права. Множество праздников посвящено свободе, символы, песни, высказывания великих людей никогда не обходятся без этого слова «свобода».</p>	<p>французской революции был символом свободы (<i>bonnet de la liberté</i>); во времена Коммуны официальным головным убором, а с 1870 служит головным убором Марианны — аллегорического изображения Французской республики (<b>buste de Marianne</b>). Назван по ассоциации с головным убором (из Фригии, территория в Малой Азии), который носили в Древнем Риме отпущенные на свободу рабы.</p> <p><b>Décret sur liberté des théâtres</b> - декрет о свободе театров, принятый во времена Великой французской революции Учредительным собранием 13 янв. 1791. Отменил монополию королевских театров, вывел театр из подчинения двору (передав руководство городским властям, а затем комиссии народного просвещения Конвента), уничтожил королевскую цензуру, утвердил новую организацию театрального дела (по принципу свободной конкуренции) и ввел понятие "авторского права".</p> <p><b>devise de la République Française</b> - Лозунг "Свобода, Равенство, Братство" (« <b>Liberté, Egalité, Fraternité</b> ») провозглашен Великой французской революцией и закреплен 26.08.1789 в "Декларации прав человека и гражданина" (<i>Déclaration des droits de l'homme et du citoyen</i>) и конституциях страны (<i>Constitutions</i>). Изображается на государственных документах, монетах, орденах, административных зданиях и общественных памятниках. Во времена правительства Виши (<i>régime Vichy</i>) девизом государства был лозунг "Труд, Семья, Родина " (« <b>Travail, Famille, Patrie</b> »).</p> <p><b>Fête de la Liberté et de la Paix</b> - Праздник Свободы и Мира, гражданский праздник в честь победы во второй мировой войне (1945). Отмечается 8 мая (с 1981 ) — в день подписания гитлеровской Германией</p>
--	--	---	--

			акта о капитуляции. 8 мая нерабочий день.
<b>bleu</b>	Голубой (синий)	<p>Как и всем людям, французам характерно выражать свои мысли и эмоции посредством сравнения или соотношения их с цветами. Голубой/синий цвет испокон веков французы превозносили как цвет несовершеннолетия, глупости, незрелости и т.д. Например,</p> <p><b>Bleu</b> – так называют новобранца, «салагу», во Французской армии (никакого отношения к сексуальной ориентации не имеет!);</p> <p><b>Un bas-bleu</b> – синий чулок ;</p> <p><b>Le sang bleu</b> – голубая кровь; выражение пришло из средневековой Испании, где аристократы, в отличие от простого люда, имели возможность прятаться от солнца в своих роскошных дворцах; их кожа была настолько бледной, что просвечивали вены, придавая голубоватый оттенок;</p> <p><b>Fleur bleue</b> – наивная сентиментальная дурочка/дурачок, неженка (Elle est vraiment fleur bleue!) Изначально голубой считался цветом романтиков, символом прекрасной, но недостижимой мечты (<i>голубая мечта, голубая птица</i>). Но вскоре романтизм вышел из моды. Сильный страх для французов окрашен в синий цвет: <b>J'ai eu une peur bleue</b> – у меня душа ушла в пятки.</p> <p>Наконец, кое-что на заметку завсегда для французских ресторанов: <b>un steak bleu</b> – это ПАРУ СЕКУНД пролежавший на сковороде стейк. Стейк с кровью называется <b>un steak saignant</b>. Если в ресторане Вы не уточните способ прожарки мяса, в большинстве случаев рискуете получить свое мясо сырым</p>	<p>«<b>Bleus</b>» - Название сборной Франции по футболу. Дано по цвету футболок команды. Принимала участие в чемпионатах мира. Лучшим бомбардиром чемпионата-58 стал центральный нападающий «Синих» Жюст Фонтен, забивший 13 мячей. Этот рекорд остается непобитым до сих пор.</p> <p>В 1984 команда «Синих» стала чемпионом Европы, розыгрыш этого первенства проходил во Франции («<b>Parque de Prince</b>»).</p> <p><b>Carte bleue</b> – банковская кредитная карточка (<b>cartes de crédit</b>), действительная внутри страны (<b>carte bleue nationale</b>) и за ее пределами (<b>carte bleue internationale</b>).</p> <p>«<b>Chambre bleu-horizon</b>» или «Небесно-голубая палата» – палата депутатов французского парламента. Избрана 16 ноября 1919 в обстановке эйфории, вызванной победой над Германией в первой мировой войне. Названа «небесно-голубой», так как в ней было много военных, бывших фронтовиков и ветеранов, носивших солдатские шинели небесно-голубого цвета (форма французской армии во время первой мировой войны). Функционировала до 1924 (<b>Cartel des gauches</b>).</p> <p><b>Cols bleus</b> – синие воротники. Прозвищеслужащих военно-морского флота. Связано с деталью униформы — воротником синего цвета.</p> <p>«<b>Cols bleus</b>» - еженедельная газета для моряков и работников арсеналов.</p> <p><b>Jours bleus</b> – время наименьшей загруженности транспорта (существуют также: <b>jours blancs, jours rouges</b>), когда предоставляется скидка (<b>réduction séjour</b>), снижение оплаты за проезд: период (<b>période bleue</b>) с понедельника с 12 ч по пятницу до 12 ч, а</p>



		(французы едят мясо с кровью).	также период с субботы 12 ч по воскресенье до 15 ч (carte vermeil, carte «Jeune», carte «couple-famille »).
<b>sport (m)</b>	спорт	<p>Популярные виды спорта включают футбол, два вида регби и в некоторых регионах баскетбол и гандбол. Франция принимала у себя такие события, как кубки мира ФИФА 1938 и 1998 годов, и провела в 2007 году Кубок мира по регби. Стад де Франс в Париже является крупнейшим стадионом во Франции, и принимал финал кубка мира ФИФА 1998 года, и провел в 2007 году финал Кубка мира по регби в октябре 2007 года. Во Франции также проходит ежегодный Тур де Франс, самая знаменитая гонка на велосипедах в мире. Франция также славится своими 24 часовыми выносливыми гонками на спортивных машинах Ле Мана, состоявшимися в департаменте Сарта. Несколько крупных теннисных турниров прошло во Франции, включая Парижских мастеров и французских открытий, одного из четырех турниров Большого шлема. У Франции тесные связи с современными Олимпийскими играми; французский аристократ барон Пьер де Кубертен предложил возрождение игр в конце 19 века. После Афин была присуждена первая игра, в упоминании на греческое происхождение древних Олимпийских игр, в Париже прошла вторая игра в 1900 году. Париж был также первым домом Международного олимпийского комитета, прежде чем он переехал в Лозанну.</p>	<p><b>Association du sport scolaire et universitaire (A.S.S.U.)</b> / Ассоциация школьного и университетского спорта - Объединение, учрежденное в 1962 по инициативе преподавателей физической культуры и спорта. Действует на общенациональном уровне и в учебных округах (académie). Члены — преподаватели и учащиеся всех возрастов. Организует соревнования учащихся средних учебных заведений, университетов (universités) и высших специальных школ (Grandes Ecoles). Координирует все спортивные и университетские объединения, поддерживает связи с федерациями различных видов спорта (fédérations sportives). Ведет начало от учрежденного в 1938 Управления по делам школьного и университетского спорта (Office du sport scolaire et universitaire).</p> <p><b>brevet sportif scolaire (B.S.S.)</b>/ школьное спортивное удостоверение - Свидетельство о зачете по спортивной подготовке, которое выдается ученикам начальных классов школы (école primaire). В программу испытаний включены легкая атлетика, гимнастика, плавание (факультативно). Школьники, не получившие удостоверения, не допускаются к выпускному экзамену (certificat d'études primaires).</p> <p><b>Fédération française handisport</b> Французская федерация спортсменов-инвалидов, создана и признана общественно полезной (utilité publique) в 1983. Цель — покончить с социальной и психологической изоляцией инвалидов. Насчитывает 250 клубов по всей стране. Проводит соревнования по многим видам спорта, включая горные лыжи и прыжки в воду, издает свой журнал — "Андиспор-</p>

			<p>магазин" (« Handisport Magazine »).</p> <p>Поэтическое произведение, принадлежащее перу Пьера де Кубертэна - «<b>Ode au Sport</b> »/"Ода спорту".</p> <p>Во время Олимпийских игр 1912 в Стокгольме впервые состоялся фестиваль искусств. По разделу литературных произведений победила в закрытом конкурсе "Ода спорту". Авторами значились Жорж Ород (Франция) и Мартин Эшбах (Германия). Таков был псевдоним Пьера де Кубертэна, который, видимо, не случайно выбрал его, призывая к примирению две стороны, находившиеся в то время накануне военного конфликта. Текст был представлен на французском и немецком языках.</p>
<b>école (f)</b>		<p>Основные принципы системы образования во Франции имеют уже столетнюю историю и были заложены в 1880-90х годах. Образование не имеет религиозного содержания и обязательно для детей от 6 до 16 лет. Система среднего образования предполагает 13-летнее образование. Мальчики и девочки учатся вместе, школ раздельного обучения в стране практически нет. Частные учебные заведения составляют 17% в начальном и среднем образовании во Франции.</p> <p>Обучение в школах очень интересное. Например, школьники учатся с 8.30 до 17.00 (в среду до 12.00), но в это время, чтобы не загружать ребенка существует перемена длиной в 2 часа, где дети могут поиграть в спортивные или развлекательные игры, сделать домашние задание, пообщаться со сверстниками, при этом у них есть также перемены по 20-15 минут и по 5 минут безусловно.</p>	<p><b>La vie scolaire</b> — это подразделение в школе, состоящее из шести человек, трёх девушек и трёх молодых людей в возрасте от 21 до 35 лет. У них есть специальный кабинет, куда может зайти каждый ребенок по любому вопросу. Задача «вискол» — решать все организационные вопросы. Один встречает учеников у ворот, другой дежурит в столовой, третий отмечает пропуски и следит за посещаемостью. Ля ви сколер организует внеклассную работу, помогает отыскивать потерянные вещи, разрешает конфликты между детьми и так далее.</p> <p><b>«école active</b> » - организация обучения и воспитания в начальной и средней школе посредством активных методов (<i>méthodes actives</i>).</p> <p>Учащихся ориентируют на двигательную деятельность при изучении общественной и природной среды, что развивает инициативность, самостоятельность, творческие способности. Такие методы пропагандирует "Практический центр активных методов воспитания" (<i>Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active</i>). Является одним из видов практики "нового воспитания" (<i>éducation nouvelle</i>).</p>

		<p><b>école alternative</b> - начальное или среднее учебное заведение, созданное критиками традиционной организации учебно-воспитательного процесса (<i>например</i>, "дикие школы" — <i>écoles sauvages</i>). Практикует неформальные способы образования, которые должны помочь учащимся войти в жизнь современного общества. Адресовано тем, кто не ограничивается обучением по общепринятым программам. Предлагает разные виды занятий в пределах школьного образования: музеи, научные лаборатории, библиотеки, просветительские центры, индивидуальный план. По сравнению с традиционными учебными заведениями количество преподавателей значительно увеличено. Наряду с педагогами занятия могут вести и родители.</p> <p><b>«Ecole de cavalerie»</b> / "Школа верховой езды" - учебное пособие, опубликовано в 1733 в Париже; считается отцом французской школы верховой езды и конного спорта (<i>père de l'équitation française</i>).</p> <p><b>école de plein air</b> / лесная школа <i>или же</i> школа на открытом воздухе. Начальное учебное заведение для детей с физическими отклонениями. Дает обычную начальную общеобразовательную подготовку при особом режиме школьной жизни (много внимания уделяется физическим упражнениям). Существуют в коммунах и департаментах. Впервые созданы во « <b>Ecole du bon sens</b> »/"Школа здравого смысла" - литературная группа, выступившая в 40—50-е гг. XIX в. против искусства романтизма. Во главе стоял поэт и драматург Франсуа Понсар (F. Ponsard), призывавший к возрождению формы классицистической трагедии ("Лукреция", 1843; "Шарлотта Корде", 1850) и комедии ("Честь и</p>
--	--	---

			<p>деньги", 1843).</p> <p><b>Ecole du Louvre</b> - специальное высшее учебное заведение (Grandes écoles) при Министерстве образования (Ministère de l'Éducation nationale). Готовит реставраторов, искусствоведов и специалистов музейного дела. Срок обучения 3—5 лет (diplôme de premier cycle, d'études supérieures, de recherche de l'Ecole du Louvre). Организует стажировки и вечерние курсы</p>
<b>université (f)</b>		<p>Высшее учебное заведение! Имеются государственные и частные католические университеты (enseignement supérieur privé). Государственные университеты, обладая административной и финансовой автономией, подчинены Министерству образования (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle). Делятся на учебно-научные объединения (Unité d'enseignement et de recherche — U.E.R.). Университеты имеются во всех учебных округах — академиях (académie). Во главе стоит президент (président). В 1970 произведено разукрупнение ряда университетов — например Парижского. Имеются университеты (U.E.R.) театра, музыки, хореографии.</p>	<p><b>Association française des enseignants de français (A.F.E.F.)</b> - Объединение преподавателей французского языка от детских садов до высшей школы. Издает журнал "Французский язык сегодня" («Le Français aujourd'hui»).</p> <p><b>universités libres</b> - частные высшие учебные заведения университетского типа. Делятся на две основные группы: католические институты (instituts catholiques) и университеты. Правом выдачи дипломов не обладают (enseignement privé)</p> <p><b>Grandes écoles</b> - учебные заведения высшего образования. Готовят высшие административные кадры и специалистов высокой квалификации для промышленности, торговли, здравоохранения, армии. Подчинены Министерству образования, культуры или отраслевым министерством. Отличаются строгим отбором при поступлении (classes préparatoires), насыщенностью учебных программ, высококвалифицированным педагогическим персоналом, высоким уровнем технической оснащенности. Учащиеся получают стипендию. Срок обучения от 2 до 5 лет. Учащиеся используют в своей речи особый жаргон—так наз. "арго больших школ".</p> <p>Наибольшей известностью пользуются:</p>

			Ecoles normales supérieures, а также EN des Chartes, ENS d'ingénieurs, Institut d'études politique, ENS d'Arts et Métiers, EN d'ingénieurs, EN d'administration, EN agronomique, Ecole polytechnique, Ecole spéciale militaire de Coëtquidan, Ecole navale, ENS des Mines, EN des Ponts et des Chaussées, а также EN des langues orientales.
--	--	--	--