
ОБУЧЕНИЕ АДЕКВАТНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НОМИНАТИВНЫХ И ДИСКУРСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКИ

С. В. Семочко

Воронежский государственный университет

Обучение иностранному языку – процесс нелёгкий и кропотливый, требующий огромных затрат как от преподавателя, так и от обучающегося данному предмету. Это связано с необходимостью комплексного решения ряда сложных задач, специфических для того или иного этапа овладения иностранным языком.

Сегодня вряд ли кто будет оспаривать тот факт, что невозможно научиться пользоваться иностранным языком, выучив только лишь основные принципы произнесения звуков или грамматические правила и овладев затем минимумом лексики. Поэтому в последние десятилетия преподавание иностранного языка всё чаще осуществляется с учётом соблюдения принципов коммуникативности и обеспечения комплексного подхода в процессе обучения неродному языку и культуре [3; 7; 8]. Иными словами, при таком подходе основная цель преподавателя иностранного языка – научить обучающегося “пользоваться” неродным языком в соответствии с конкретными дискурсивными условиями, то есть так, чтобы его общение (устное или письменное) с носителем языка стало успешным и сообразным изучаемой культуре. Потому при решении столь непростой задачи следует учитывать не только достижения лучших методистов в сфере преподавания иностранных языков, но и внедрять в процесс обучения неродному языку идеи столь популярной и распространённой сегодня когнитивной лингвистики, поскольку последняя исследует языковую деятельность человека комплексно и всесторонне, в том числе с учётом многих внеязыковых факторов и параметров, влияющих на продуцирование и восприятие устных или письменных высказываний [3; 5; 6; 14; 15; 16].

Внедрение в практику преподавания иностранного языка результатов и методов исследования языковой деятельности согласно когнитивно-дискурсивному подходу необходимо по ряду причин. Прежде всего, потому, что подобное изучение раскрывает заложенные в языковой деятельности че-

ловека и бессознательно используемые им когнитивные возможности и ресурсы мозга при обработке результатов познания внеязыковой действительности. В итоге высказывания по той или иной проблематике оформляются зачастую в различные когнитивные модели типа фреймов, схем, скриптов, сценариев и т.д., которые независимо от трактовки и понимания их сущности как феномена связываются в современных когнитивных исследованиях с понятием прототипов¹. Ведь, как замечает Л. И. Гришаева, “каждый представитель определённой культуры владеет прототипической, т.е. разделяемой всеми информацией о мире, что позволяет ему взаимодействовать с другими членами социума” [3: 74].

С этой точки зрения следует, очевидно, говорить о существовании в сознании носителей того или иного языка культурно обусловленных когнитивных моделей в форме пропозиционных или образных схем/фреймов, которые представляют собой различные типы идеализированных событий или их составных частей, или которые участвуют в установлении отношений между ними в упрощённом виде [3; 10; 11]. В результате подобные “идеализированные модели” служат для понимания событий реального мира. При этом в процессе отображения средствами языка явлений внеязыковой действительности “упрощение/идеализация” реальности осуществляется в различных языках по-разному, что заставляет иначе воспринимать и вербализовать окружающую нас действительность и выбирать при этом различные механизмы вербализации реальности в зависимости от конкретных дискурсивных условий (см. подробнее в: [2; 3; 7; 10; 11]).

¹ Под прототипами следует понимать, вслед за Э. Рош, категоризацию предметов и явлений мира в сознании людей, которая “происходит не на уровне понятий, а на уровне прототипов, под которым понимается культурно-обусловленный ассоциат некоторой обобщённой категории. Прототип характеризуется тем, что он должен отражать категориально существенные свойства нашего представления об объекте, насколько он приближен к типичной или репрезентативной сущности концепта” (цит. по: [1: 17]).

В различных культурах и структура, и внутренняя иерархия подобных культурно обусловленных моделей различны, что детерминирует, по мнению Л. В. Цуриковой, “типичность и сходство стратегий и форм коммуникативного поведения представителей одной лингвокультуры. Это позволяет говорить о существовании культурно обусловленных когнитивных структур ожидания, определяющих многие стратегии дискурсивной деятельности, характерных для носителей одной речевой культуры” [10: 16]. При этом следует помнить, что дискурсивная деятельность представляет собой обмен социально и культурно значимой информацией, в процессе которой происходит отражение формами языка национальной картины мира и системы культурно детерминированных значений [3; 7; 10; 11].

Таким образом, для удачного общения между представителями разных лингвокультур необходимо не столько знать определённое количество лексических единиц и владеть основными правилами грамматики изучаемого языка, сколько, прежде всего, уметь адекватно осмыслить принятые в данной культуре ценностные ориентации, установки и допущения, нормы и роли социального поведения и приемлемые отклонения от них. Именно поэтому в качестве основного элемента как в когнитивно-дискурсивных исследованиях человеческой коммуникации, так и в практике преподавания иностранных языков следует рассматривать “коммуникативное/дискурсивное событие” (термин толкуется вслед за Л.В. Цуриковой [10; 11]). Последнее включает в себя любое количество прагматически когерентных как на микро-, так и на макротекстовом уровне речевых актов. Значит, для обеспечения успешной межкультурной коммуникации от обучающихся иностранному языку требуется знание, по возможности, в полном объёме особенностей культурно обусловленных *номинативных* и *дискурсивных*² стратегий, характерных

² Вслед за Л. И. Гришаевой под *номинативными* стратегиями понимается адекватный отбор адресантом из имеющихся в данном языке изофункциональных средств, соответствующих по своей функциональной и стилистической нагруженности той или иной коммуникативной ситуации, чем достигается текстосемантическая и текстосинтаксическая когерентность в отдельных микротекстах и в макротексте в целом с целью достичь определённого прагматического воздействия текста на адресата. *Дискурсивные* стратегии, по мнению этого лингвиста, представляют собой способы аранжировки средств именованности предметов, признаков, процессов, ситуаций и т. д. при осуществлении интеракции, что сказывается, в первую очередь, на выборе грамматических средств при реализации интенции адресанта [2].

для носителей изучаемого иностранного языка. Другими словами, будущие специалисты по иностранным языкам должны уметь адекватно отбирать и употреблять те формы и средства выражения своей интенции, которые соответствуют определённым дискурсивным условиям в изучаемой лингвокультуре при достижении некоторой коммуникативной цели (см. подробнее в [3]).

Таким образом, на передний план в практике преподавания иностранных языков должно выходить выявление культурно обусловленной вариативности в реализации отдельных речевых актов на основе сопоставления конкретных дискурсивных событий в различных лингвокультурах. Например, сравнение способов реализации дискурсивных событий “просьба”, “извинение”, “отказ” и т.д. (см. подробнее работы Л. В. Цуриковой). В результате подобных сопоставлений на занятиях по практике речи иностранного языка обучающиеся иностранному языку могут получить сведения о социокультурной вариативности стратегий, используемых в процессе осуществления тех или иных речевых актов в различных лингвокультурах.

Приведённые положения не являются надуманными измышлениями и попыткой “притянуть за уши” популярные в когнитивной лингвистике идеи к практике преподавания иностранных языков. В данной статье приводятся неоднократно апробированные результаты наблюдений за тем, как достигается повышение уровня языковой и социокультурной компетенции у учащихся при обучении адекватному использованию номинативных и дискурсивных стратегий в процессе работы над аспектом “коммуникативная грамматика³ немецкого языка”.

Формирование грамматических навыков – одна из самых непростых задач для преподавателя иностранного языка. В первую очередь потому, что устойчивые грамматические навыки и умения формируются довольно длительное время и только в комплексе с усвоением фонетических и лексических структур. При этом в какой-то степени тут имеет место и диалектический закон перехода количества в качество: необходимо проделать определённое количество разного рода упражнений для того, чтобы овладеть той или иной грамматической конструкцией. Тогда встаёт вопрос: Какими же должны быть эти упражнения? Как облегчить сту-

³ В словосочетании “коммуникативная грамматика” атрибут “коммуникативный” относится к методам и приёмам подачи и закрепления учебного материала и к среде, в которой совершенствуются навыки и умения использования той или иной грамматической конструкции.

денту процесс освоения структур неродного языка, при котором родной язык уже не будет таким же камнем преткновения, как и при обучении другим аспектам неродного языка (фонетике, лексике, стилистике)? Какими должны быть принципы и методы подачи грамматического материала?

В этой связи следует заметить, что долгое время грамматике иностранного языка обучали односторонне: учащиеся должны были, прежде всего, заучивать одновременно большое количество правил и выполнять языковые упражнения на закрепление этих правил вне контекста общения и основной тематической направленности (это и сейчас порой имеет место в некоторых учебных заведениях). Наблюдается иногда и другая крайность: изучающие тот или иной иностранный язык вообще не знакомятся с грамматическими правилами и лишь заучивают тексты наизусть, выполняя при этом некоторые действия по аналогии и овладевая правилами (да и то не всегда) только после того, как усваиваются те или иные речевые модели. Однако следует заметить, что отработка речевых клише носит, как подчёркивает Е. И. Пассов и его последователи, характер механического натаскивания учащихся (хотя данный способ, по результатам экспериментов, эффективнее и лучше предыдущего) [8; 9]. Возможно, это хороший способ автоматизации речевых навыков для школьников младшего школьного возраста или для людей, обучающихся на языковых курсах, где ставится чисто утилитарная цель: получить азы в говорении и в письме для умения реагировать в бытовых ситуациях. В процессе же вузовской подготовки специалистов по иностранному языку необходимо учитывать, что обучающийся иностранному языку должен научиться *сознательно* адекватно отбирать и употреблять в зависимости от дискурсивных условий те средства и формы, которые выбирает и носитель языка в соответствующих ситуациях.

Следовательно, необходимо решать проблему: Как соблюсти баланс между необходимостью владеть грамматическими и социокультурными нормами и правилами, между языковыми и речевыми упражнениями? Как сформировать прочные грамматические навыки у тех, кто изучает иностранный язык, не сделав крен в сторону доминирования правил и языковых упражнений или в сторону механического натаскивания учащихся бездумно действовать по аналогии, не зная насколько верно была установлена эта аналогия? Ответ, как представляется, на эти непростые вопросы даёт во многом функционально-коммуникативный при-

нцип подачи грамматического материала, который направлен на выработку у обучающихся иностранному языку определённых речевых навыков и на развитие соответствующих умений (см. подробнее работы Е. И. Пассова). Другими словами, поскольку целью преподавания иностранных языков является практическое овладение ими, то, по словам Е. И. Пассова, “грамматике надо обучать путём практического закрепления тех или иных грамматических особенностей иноязычной речи” [9: 3], когда особенности и конструкция неродной речи поясняются правилами. При этом необходимо учитывать тот факт, что грамматические особенности иностранной речи должны осознаваться учащимися, для чего им всё же просто необходимо сообщать правила, которые закрепляются не проверкой соответствующих словесных формулировок, а в момент их тренировки в живой, творческой речи, носящей, по возможности, естественный характер. При таком подходе грамматические конструкции не выделяются искусственно из общего речевого потока: речевые модели употребляются в живой, творческой речи с целью оформить соответствующую мысль, привязанную к конкретным коммуникативным условиям. В результате можно добиться прочного закрепления соответствующих грамматических конструкций с определённым лексическим наполнением, поскольку описанная ранее подача материала включается в многоаспектную и разнообразную иноязычно-речевую деятельность обучаемого иностранному языку [9: 4].

Таким образом, в процессе обучения грамматике иностранного языка внимание учащихся должно акцентироваться не на заучивании и воспроизведении разных правил или на механической отработке определённых речевых моделей без погружения последних в социокультурно адекватный коммуникативный контекст, а на функционально-ситуативном употреблении той или иной грамматической конструкции, используемой носителем языка, для адекватного оформления интенции адресанта в соответствующих дискурсивных условиях. Такая постановка задачи позволяет учащимся овладеть соответствующими номинативными и дискурсивными стратегиями неродного языка при усвоении определённого дискурсивного события (см. выше). Ведь “ситуативные упражнения создают благоприятные условия не только для формирования автоматизированных навыков владения грамматическим материалом, но и для произвольного запоминания грамматических явлений”

[9: 22], поскольку в данном случае моделируется процесс естественной коммуникации и занятия по иностранному языку приближаются к реальным дискурсивным условиям (см. о естественности дискурса в работах Л. В. Цуриковой [11]). Хотя следует заметить, что по ряду причин (учитывая культурную специфику общения и ценностные ориентиры обучающихся иностранному языку) не всегда удастся воспроизвести естественные дискурсивные условия, действующие в другой культуре. Например, в русской лингвокультуре, в отличие от немецкой, не принято обсуждать проблемы взаимоотношения полов и связанные с этим проблемы, поэтому дискуссия с русскими студентами на эту тему, даже по-немецки, едва ли будет стимулировать высказывания обучающихся.

Кроме того, очень важна речевая установка при выполнении грамматических упражнений и, что не менее важно, их коммуникативная направленность. Коммуникативность упражнений задаётся разными способами. Например, при помощи инструкций к упражнениям (по Е. И. Пассову); подбором типовых фраз, используемых в реальной жизни, или с помощью создания соответствующих ситуаций/дискурсивных условий, в которых определённые грамматические структуры выполняют соответствующие функции типа побуждения к действию, выражения просьбы или запроса информации, оформления различных точек зрения на ситуацию и т.д. При этом, по мнению Е. И. Пассова, проводится различие между речевыми единицами и грамматическими формами, которое “достигается за счёт осмысленного предвещающего восприятия как одного из основных условий для успешного освоения нового материала” [9: 26]. Другими словами, речь идёт о “квантировании правил-инструкций” (термин Е. И. Пассова) с последующим сообщением правил-обобщений для приведения разрозненных сведений в систему, что особенно важно при подготовке будущих учителей-методистов. В результате, порционное усвоение грамматического материала позволяет выполнить речевую задачу в конкретных дискурсивных условиях с адекватным выбором номинативных стратегий изучаемого языка. Так вырабатывается механизм ситуативного слежения за формированием высказывания.

Иначе появляются высказывания типа *Gestern gehe ich ins Theater* (*Вчера я иду в театр*) вместо *Gestern ging ich ins Theater*, когда на первый план выступает механически затренированная речевая модель Präsens (настоящее время) в одной из своих

функций без учёта специфики использования временных форм в конкретных дискурсивных условиях [12; 13; 14]. Хотя в других дискурсивных условиях употребление приведённой формы Präsens оправдано. Например, в бытовом дискурсе, чаще всего в диалоге, для передачи особого эмоционального состояния говорящего (возбуждение, удивление, неожиданность: *Stell dir vor: gestern gehe ich ins Theater und da begegne meiner alten Freundin, die ich 10 Jahre lang nicht gesehen habe. So eine Überraschung!*) или в функции исторического настоящего времени (historisches Präsens) для повествования в монологе о событиях прошедших дней/лет в более динамичной и наглядной манере (но это уже будет без использования наречия *gestern* – *вчера*, которое автоматически требует постановки форм прошедшего времени [13: 319]). Значит, заучивание формы Präsens без учёта типа и функций дискурса только в опоре на методические соображения чревато тем, что у обучающихся немецкому языку не будет формироваться так называемое “чувство языка”.

Таким образом, при таком подходе принципы коммуникативного метода и опыт когнитивно-дискурсивных исследований не только не вступают в противоречие, но и дополняют друг с друга, несмотря на то, что на первый взгляд имеют место совершенно различные методы и цели исследований. Главное, как представляется, заключается в возможности совместить результаты столь разных наук в практике преподавания иностранных языков: коммуникативный подход обучения иностранным языкам с учётом конкретных дискурсивных параметров ситуаций общения (устного или письменного) даёт уникальную возможность сделать процесс усвоения неродного языка, в частности грамматики, высоко эффективным и интересным как для преподавателя, так и для студента. Ведь при таком комплексном подходе к преподаванию иностранных языков происходит обучение тому, как протекает интеракция среди носителей языка в конкретных дискурсивных условиях, а так же тому, какие продуцируются при этом типы текста и какие из имеющегося в изучаемом языке множества изофункциональных лексико-грамматических средств отбираются для оформления того или иного высказывания в определённой ситуации. Значит, обучающиеся иностранному языку учатся принципам адекватно выбирать и сознательно использовать номинативные стратегии в соответствии с конкретными дискурсивными условиями, затренировывая определённые грамматические структуры

в живой, творческой речи в задаваемых тематических рамках.

Безусловно, очень важно соблюсти при этом методические принципы подачи грамматического материала: необходимо учитывать не только функцию определённой грамматической конструкции, но и конкретное лексическое наполнение высказывания. Ведь формировать грамматический навык можно сначала лишь на основе знакомых учащимся лексических единиц, вызывая слова/словосочетания/предложения без отрыва от ситуативно обусловленного говорения, провоцирующего соответствующие номинативные единицы высказывания и средства его оформления [9: 31]. Например, при обсуждении темы “Umweltschutz” (Защита окружающей среды) со студентами немецкого отделения 3-го курса в зимнем семестре особое внимание уделяется лексико-грамматическим средствам выражения различного взгляда на ситуацию, что представляется логичным средством оформления высказываний по данной проблеме и на средней ступени обучения студентов (в традиционных терминах это называется обучение формам “Passiv”).

Выбор для затренировывания данных грамматических форм обусловлен их частотностью употребления в высказываниях на обозначенную тему в немецком языке, что было выявлено в результате дискурсивного анализа текстов разного типа по теме “Umweltschutz” (сообщения, репортажи, интервью и т.д.). Говоря более конкретно, речь идёт об усвоении разных грамматических средств выражения залоговых отношений. При этом внимание адресата акцентируется либо на действиях/процессах, которые выдвигаются на первый план при помощи использования грамматической конструкции Passiv и других конкурирующих с ним конструкций с аналогичным грамматическим значением “инактивность” типа прилагательных с суффиксами *-bar*, *-lich*; *sein+zu+Infinitiv* и др.; либо на производителе этого действия, что выражается употреблением финитного глагола в активном залоге Aktiv [12; 13; 14]. Ср.:

Passiv: *In den letzten Jahren wird die Umwelt Jahren belasten die Menschen stark* **schon** *stark die Umwelt belastet.*

При этом учитывается, однако, что довольно часто усвоение этих моделей представляет для русских студентов ряд сложностей. Как известно, в русском языке тоже есть аналогичные средства оформления подобных высказываний – прежде

всего, страдательный залог. Но по сравнению с пассивными конструкциями в немецком языке русский страдательный залог имеет менее широкую сферу применения, что хорошо известно из специальной литературы по грамматике русского и немецкого языка. Сравним:

Функции и сферы применения пассива в нем. яз.	Аналогичные конструкции в рус. яз.
выдвигает на передний план действия (официально-политический дискурс): <i>Aus einer Zeitung: Es ist klar, dass das Trinkwasser durch gesundheitsgefährdende Stoffe nicht verschmutzt werden darf.</i>	- страдательный залог: <i>Наблюдается повсеместное загрязнение окружающей среды.</i>
- представляет обобщения в бытовом дискурсе: <i>Da wird schlecht geheizt.</i>	- неопределённо-личные или безличные предложения в действительном залоге: <i>Здесь плохо топят.</i>
- применяется для составления инструкций/формулирования правил действий: <i>Das Gerät darf nur mit reinem Wasser betrieben werden.</i>	- предложения в побудительном наклонении или безличные структуры: <i>Налейте в ёмкость очищенную воду.</i>
- выражает скрытое побуждение к действию: <i>In der Stunde wird gearbeitet und nicht gesprochen.</i> 11; 12; 13].	- конструкции в побудительном наклонении или безличные предложения в активном залоге: <i>На уроке надо работать, а не разговаривать.</i>

Кроме того, в разных типах текста наблюдается варьирование средств профилирования одной и той же ситуации в зависимости от конкретных дискурсивных условий. Например, в репортаже на немецком языке чаще отбираются предложения в активном залоге, либо конкурентные формы выражения инактивности субъектов/объектов, т.е. это динамичное повествование: *Heftige Gewitterstürme mit sintflutartigen Regenfällen haben in Nordspanien 50 Menschenleben gefordert.* Однако, в сообщениях, хрониках событий будет доминировать всё же пассив для формирования у адресата впечатления отстранённости адресанта от сообщаемого: *Auf einer Sondersitzung des Kabinetts wurde die Bereitstellung von drei Milliarden Euro für die Hochwassergebiete beschlossen.* Значит, обучающиеся немецко-

му языку должны пройти этап *сенсублизации*, в результате которого они станут осознавать, что одна и та же информация может быть по-разному представлена в зависимости от дискурсивных условий и соответственно от грамматической семантики и функции грамматических конструкций, что в конечном итоге может обусловить разный взгляд на ситуацию. Изучающие немецкий язык должны одновременно осознавать, что комплекс сведений вербализуемых различными грамматическими средствами, *не тождественен*, хотя потенциально эти конструкции могут выполнять одну и ту же функцию.

Для сенсублизации необходимо предварительное восприятие данной грамматической конструкции на знакомом студентам лексическом материале. Например, после прослушивания/просмотра фрагмента на тему экологии можно обсудить освещённые здесь проблемы хотя бы в вопросно-ответной форме с использованием знакомых студентам лексических единиц, провоцируя при этом активное использование пассивных конструкций: *Wie wird die Umwelt belastet? Wie werden die Ozonlöcher verursacht? Was muss unternommen werden um dem Waldsterben vorzubeugen?* и т.д. При этом даются краткие инструкции по образованию данной грамматической формы и по особенностям её использования в различных видах дискурса и различных типах текста в русском и немецком языках (что важно как для будущих методистов, так и для будущих переводчиков) с одновременным выделением лексико-грамматических особенностей изучаемых структур. Затем следует серия имитативных, подстановочных и трансформационных упражнений на закрепление данной грамматической формы речевого характера типа беседы в диалоге с партнёром или с преподавателем на заданную ситуацию; обсуждения в полилоге проблем экологии и т.д. (в качестве домашнего задания не исключаются также и некоторые языковые упражнения на соответствующем тематическом материале). Например, *Machen Sie einen Bericht über Hochwasser in X. Was wurde dabei verursacht? Und wie ist jetzt die Lage in X?* Готовя сообщение по данной проблематике, студент, успешно прошедший этап сенсублизации к грамматическим средствам профилирования обозначаемой ситуации, будет в соответствии с заданным типом текста “сообщение” и характером задания выбирать формы пассива (грамматическая семантика “инактивность субъекта/объекта в действии”) при описании процесса разрушений в городе или форм статива

(т.е. результирующей формы пассива “состояние субъекта/объекта после произведенного над ним действия”) при рассказе о состоянии местности и её жителей в настоящий момент.

Наиболее важен и ответственен этап *активизации* новых грамматических моделей, т.е. подведение учащихся к *репродукции*. В нашем случае эта задача решается через применение проектных заданий, которые формулируются в привязке к конкретным дискурсивным условиям. Проектные задания позволяют учащимся комбинировать затренированные модели и совершенствовать полученные лексико-грамматические навыки на материале, к которому они проявляют особый интерес. Другими словами, на этой стадии студенты демонстрируют адекватный выбор (в идеале) номинативных стратегий в соответствии с определённой дискурсивной ситуацией. В качестве образца проектных заданий может служить следующее: *Da wird eine Reportage gemacht: Sie sind ein Green-Peace-Mitglied. Sie erzählen in der Sitzung Ihrer Gruppe, wie Papier hergestellt wird und wie stark dabei die Natur belastet wird. Sie schlagen auch vor, wie Papierherstellung umweltfreundlicher sein könnte* и т.д. Подобные задания предполагают устную презентацию и привлечение иллюстративного материала, подобранного и оформленного самими студентами.

На завершающем этапе работы над разнообразными средствами профилирования одной и той же ситуации проводится обобщение с привлечением комплексного правила-обзора по данной проблеме, что способствует сохранению полученных навыков и осознанию системы изучаемого иностранного языка, а также привязка той или иной грамматической формы к коммуникативным условиям определённого типа. Кроме того, будущие специалисты по иностранным языкам получают возможность формировать и собственный стиль использования неродного языка, имея возможность в некоторых случаях выбирать из имеющихся изофункциональных средств в изучаемом языке для номинирования определённой ситуации в конкретных коммуникативных условиях.

В заключение следует заметить, что настоящей публикацией хотелось бы всего лишь обратить внимание на то, что лучшие достижения методики преподавания иностранных языков и когнитивной лингвистики можно и, на наш взгляд, необходимо использовать в комплексе при подготовке квалифицированных специалистов по иностранным языкам, что существенно повысит уровень языко-

вой и социокультурной компетенции как будущих методистов-учителей, так и будущих переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабушкин А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1996. – 104 с.

2. *Гришаева Л.И.* Перевод как когнитивно-коммуникативная деятельность / Л. И. Гришаева // Социокультурные проблемы перевода / Воронеж. гос. ун-т. – 2001. – Вып. 4. – С. 32–44.

3. *Гришаева Л.И.* Вербальное кодирование в рамках когнитивно-дискурсивного подхода / Л. И. Гришаева // Филология и культура: Матер. V международ. науч. конф. 19–21 октября 2005 г. – Тамбов: ТГУ им. Державина, 2005. – С. 73–77.

4. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя (Под ред. Е. И. Пассова и В. Б. Царьковой) / С. С. Артемьева, Е. В. Дождикова, Л. Ю. Денискина, Е. Ю. Емельянова, В. П. Кузовлев, Н. М. Лапа, Е. И. Пассов, Н. М. Пятакова, В. Б. Царькова, Т. У. Тучкова. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.

5. *Кубрякова Е.С.* О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: Обзор / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: Ст. обзоров. – М., 2000. – С. 7 – 25.

6. *Кубрякова Е.С.* Сознание человека и его связь с языком и картиной мира / Е. С. Кубрякова // Филология и культура: Матер. IV Международ. науч. конф. 16–18 апреля 2003 года. – Тамбов, 2003. – С.32–34.

7. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

8. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

9. Формирование грамматических навыков: Учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой / Серия “Методика обучения иностранным языкам”, № 9. – Воронеж: НОУ “Интерлингва”, 2002. – 40 с.

10. *Цурикова Л.В.* Социально-культурная обусловленность знания и анализ дискурса в межкультурной коммуникации. / Л. В. Цурикова // Вестник ВГУ / Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация” – 2001. – № 2. – С. 13–155.

11. *Цурикова Л.В.* Адекватность дискурса: анализ стратегий дискурсивного поведения на родном и иностранном языке / Л. В. Цурикова // Вестник Воронежского государственного университета / Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация” – 2002. – № 2. – С. 13 –22.

12. Duden-95. – Duden. Die Grammatik / Hrsg. von G. Drosdowski. – Mannheim: Bibliographisches Institut & F. F. Brockhaus, 1995. – 864 s.

13. *Hall K.* Übungsgrammatik für Fortgeschrittene / K. Hall, B. Scheiner. – München: Verlag für Deutsch, 2000. – 336 s.

14. Helbig Gerhard Übungsgrammatik Deutsch / Gerhard Helbig, Joahim Buscha. – Langenscheidt, 2000. – 285 s.

15. *Wierzbicka A.* Semantics, culture and cognition: universal human concepts in culture // A. Wierzbicka. – New-York – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 487 p.

16. *Wierzbicka A.* “Cultural Scripts”: a new approach to the study of cross – cultural communication / A. Wierzbicka // M. Putz (ed.) Language Contact and Language Conflict. –Amsterdam, 1994. – P. 67 – 87.