

Кафтайлова Наталья Александровна

ВОЗМОЖНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/1/36.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 1 (44). С. 104-108. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Табл. 1. *Дополнительные часы от основной ставки по обследуемым вузам*

Профиль / Должность	Профессор		Доцент		Старший преподаватель		Преподаватель, ассистент	
Ставка	610	коэф.	660	коэф.	660	коэф.	710	коэф.
Юридический профиль			607	0,92	354	0,54	527	0,74
Социально-гуманитарный профиль	561	0,92	607	0,92	344	0,52	200	0,28
Технический профиль	261	0,43	392	0,59	404	0,61	218	0,31
Экономический профиль	561	0,92	607	0,92			653	0,92
Математика и физика	95	0,16	324	0,49	607	0,92	300	0,42
Иностранный язык			500	0,76	607	0,92	653	0,92
Физвоспитание					558	0,85	383	0,54
Среднее	211	0,35	434	0,66	410	0,62	419	0,59

Как видно из Табл. 1, по совместительству (включая бюджетную и внебюджетную нагрузку) дополнительно подрабатывают практически все категории преподавателей. Следует отметить, что общая нагрузка не должна превышать 1,92 ставки, т.е. обязательная нагрузка на 1 ставку, а подработка составляет не более 92% от этой ставки. Проанализировав полученные данные, можно утверждать, что совместительство профессоров составляет 35% от основной ставки, т.е. дополнительная нагрузка составляет 211 часов. Объем часов по совместительству для ассистентов и старших преподавателей распределяется соответственно как 62% и 59% от основной ставки, что составляет в среднем 410 и 419 дополнительных учебных часов. Наивысший показатель имеют доценты: объем их дополнительной учебной нагрузки 434 часа, т.е. 66% нагрузки от основной ставки.

Таким образом, получаем, что профессорско-преподавательский состав в качестве дополнительной работы чаще всего выбирает внутреннюю вторичную занятость. Это согласуется с данными общероссийских исследований, например, Е. Я. Варшавская отмечает, что «...внутренняя вторичная занятость преимущественно распространена среди работников государственных и бюджетных предприятий и организаций. Соответственно в этом традиционном секторе экономики сосредоточена и основная часть данной группы вторично-занятых - почти три четверти (72%) [1]. Здесь также необходимо отметить, что внутренняя вторичная занятость характеризуется более низкой оплатой за час учебной нагрузки, особенно это касается коммерческих групп. Однако меньшая доходность внутренней вторичной занятости отчасти компенсируется для профессорско-преподавательского состава возможностью совместить время основной и дополнительной работы, которой практически лишены имеющие вторую работу за стенами родного предприятия.

Список литературы

1. Варшавская Е. Я. Вторичная занятость населения: вопросы теории и практики: дисс. ... канд. экон. наук. Кемерово, 2000.
2. Приказ «Об утверждении профессионально-квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профессионального образования» от 5 мая 2008 года.
3. Разумова Т., Рошин С. Экономический анализ причин вторичной занятости // Вопросы экономики. 2001. № 9. С. 139.
4. Социально-экономическое положение России-2009 год [Электронный ресурс]. URL: www.gks.ru (дата обращения: 03.03.2010).

УДК 372.881.111.22

Наталья Александровна Кафтайлова

Государственный университет - Высшая школа экономики

ВОЗМОЖНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ®

Обучение грамматике иностранного языка происходит в соответствии с подходом, доминирующим в каждый конкретный момент исторического развития лингводидактической науки. Данная статья исследует процесс обучения грамматической стороне иноязычной речи в контексте реализации межкультурного подхода. С этой целью изучена история преподавания грамматики будущим филологам, рассмотрены подходы к обучению этой стороне иноязычной речи, сложившиеся в многолетней истории высшего профессионального лингвистического образования. При этом особое внимание обращено на работы, изучающие этот процесс в русле современных лингвообразовательных тенденций.

Непосредственно истории обучения грамматике посвящено не очень много работ (А. В. Гулякин, Л. И. Карпова и др.). Динамика методов обучения грамматике в языковом вузе рассматривается в работе А. В. Гулякина, который начинает теоретические рассуждения с грамматико-переводного метода. Закономерный итог развития подходов к обучению грамматике видится автором в претворении в жизнь межкультурной концепции, при которой «систематизация грамматического материала осуществляется благодаря его циклическому распределению, ибо происходит возвращение к речевому намерению на более высоком уровне, и идёт обучение его выражению при помощи более сложных грамматических и других языковых средств. Учебная прогрессия строится не по принципу языковой сложности, а с учётом необходимости и распространенности грамматического явления в коммуникации. Изучение грамматики подчинено прагматическим аспектам: грамматика является не целью, а средством её достижения; изучаются грамматические структуры, которые важны для выражения коммуникативного намерения на определенном этапе обучения, где выбор языковых средств диктуется ситуацией и потребностями учащихся» [4, с. 35-36].

В исследовании Л. И. Карповой представлена диахрония подходов к обучению иностранному языку с позиций постулирования значимости коммуникативного подхода к преподаванию грамматики. Л. И. Карпова не ставит перед собой цели исследовать межкультурный подход применительно к обучению грамматике.

Подводя итог приведённому выше анализу попыток современных авторов рассмотреть исторический аспект методов обучения грамматике, можно сделать следующие выводы. Во-первых, важна сама возможность таких попыток. Это означает, что методическая наука накопила немало фактов, которые могут быть систематизированы и представлены в виде диахронической цепочки смены подходов к обучению грамматике. Во-вторых, в качестве результата такого исторического развития авторами рассматривается коммуникативный / (номинально) межкультурный подходы, которые соответствуют современным тенденциям развития лингводидактики. В-третьих, при всей значимости проведенной исследователями работы нельзя полностью положиться на результаты их анализа, поскольку он проведён с точки зрения той особой частной исследовательской цели, которую они ставили перед собой. Идея межкультурности в приложении к обучению грамматике, к сожалению, была лишь упомянута А. В. Гулякиным, но не исследована глубоко. При ближайшем её рассмотрении она практически соответствует коммуникативной концепции обучения грамматике, оба эти подхода не дифференцированы должным образом.

Всё сказанное обусловило необходимость проведения собственного анализа методов обучения грамматике в условиях языкового вуза. В ходе изучения проблемы анализу подвергнуты работы, посвящённые обучению студентов языкового вуза (В. Д. Аракин; И. М. Берман; А. Л. Бердичевский; М. К. Бородулина, Н. М. Минина; Б. А. Липидус; М. В. Ляховицкий; Л. М. Михайлов; О. Э. Михайлова и др.). Помимо этого проведён обзор новейших публикаций по вопросу обучения грамматике будущих лингвистов (Л. К. Бободжанова, О. П. Брусянина, Е. Г. Гализина, А. В. Гулякин, Л. И. Карпова, М. В. Лебедева, Т. А. Лопарева, А. С. Мусаров, Е. А. Рублева, Ю. А. Ситнов, И. В. Чернецкая, Л. А. Широкова, О. С. Якимчук).

Исследование всех этих работ позволяет выявить следующие подходы к обучению грамматике, чаще всего представленные во взаимодействии: прямой, системно-структурный, сознательный, функциональный, коммуникативный, межкультурный.

Анализ ряда публикаций (В. Д. Аракин, М. К. Бородулина, Н. М. Минина) даёт возможность заключить, что первой наиболее явной теоретически обоснованной концепцией обучения грамматике будущих лингвистов является сочетание элементов **прямого** и **системно-структурного** подходов. «Во-первых, иностранный язык изучается непосредственно через речь приблизительно тем же путём, каким овладевают родным языком (прямой метод - Н. К.), и, во-вторых, через правила языка, через знание его системы (системно-структурный подход - Н. К.)» [2, с. 19]. «Будущие преподаватели», - по мнению авторов, - «должны практически владеть языком, т.е. умением и навыками речевого общения, основанными на научных теоретических данных о языке и речи» [Там же, с. 20]. Данная позиция, как можно определить, полностью основана на доминировавшем в середине XX века сознательно-сопоставительном подходе к обучению иностранным языкам и на отголосках прямого метода, который с начала 90-х годов XIX века определял языковую образовательную политику в России.

Позднее стратегия обучения грамматике в языковом вузе весьма ощутимо меняется. Изменение в преподавании грамматики в сторону использования **функционального** (или **ономасиологического**) и, позднее, **коммуникативного** подходов был вызван сменой социального заказа. Эти подходы, в свою очередь, способствовали появлению, например, **деятельностной** и **прагматической** концепций к подготовке будущих лингвистов в области грамматики. Появляется необходимость в комбинировании, сочетании разных подходов к обучению грамматике, например, функциональной и коммуникативной стратегий подготовки студентов языкового вуза. Такое сочетание было вызвано объективной необходимостью, связанной с недостатками собственно функционального подхода.

Итак, можно заключить, что на определенном этапе развития подходов к обучению грамматике происходит смена абсолютизации идей системности / структурированности / функциональности / сознательности в пользу коммуникативности в её сочетании с предыдущими подходами.

Обучение грамматике рассматривается современными дидактами в соответствии с концепциями представляемых ими подходов: коммуникативного подхода (И. В. Чернецкая, Л. И. Карпова); коммуникативно-когнитивного подхода (Т. А. Лопарева, Е. А. Рублева, Ю. А. Ситнов, Л. А. Широкова, О. С. Якимчук); социокультурного, национально-культурного и когнитивно-культурологического подходов (Л. К. Бободжанова, А. Вежбицкая, Ж. Б. Гриз, Г. В. Елизарова, М. В. Лебедева).

Работ, связанных с собственно **коммуникативным подходом** к обучению грамматике, в научной литературе не много. Среди них работы И. В. Чернецкой по обучению студентов-лингвистов и Л. И. Карповой, исследующей эти вопросы применительно к неязыковому вузу.

В настоящее время становится очевидным, что коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, и в частности, грамматическому аспекту, постепенно претерпевает изменения. Исследователи отмечают всё возрастающую роль когниции при изучении иностранных языков и культур. В целом спецификой соотношений когнитивного и языкового (коммуникативного) сознания занимались многие отечественные учёные: Е. С. Кубрякова, И. И. Халеева, Т. К. Цветкова и др.

Ниже изложен анализ **коммуникативно-когнитивного подхода** в его приложении к обучению грамматике (Ю. А. Ситнов, Т. А. Лопарева, Е. А. Рублева, О. С. Якимчук).

Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике широко представлен Ю. А. Ситновым. Точка зрения учёного ценна тем, что автор указывает на глубинные когнитивные процессы, активируемые при овладении грамматическим материалом. При этом не происходит ограничения только аспектами восприятия, узнавания и запоминания с целью последующей выработки грамматических навыков в ходе интенсивной и обильной тренировки. Между тем, дидактом не ставится задача увязать когнитивные ментальные структуры (концепты) с их языковым (грамматическим) выражением в том или ином языке и не доказываются необходимость взаимодействия планов межъязыковой вербализации концептуальных картин мира представителей разных лингвокультур.

Примечательно, что данные факты, значимые при межкультурном подходе к обучению грамматике, не являлись предметом рассмотрения ни одним из упомянутых авторов.

Интересно в связи со сказанным проанализировать отдельные работы, входящие в группу исследований, основанных на **культурно ориентированных подходах** к обучению грамматике. Таких работ совсем немного, поскольку в целом национально, социально и культурно обусловленное обучение грамматике как отдельная методическая концепция только начинает формироваться. Это, по-видимому, связано с тем, что корреляции между культурными ценностями и грамматическим строем языка менее очевидны, чем корреляции между культурой и лексикой. Между тем, по справедливому замечанию Г. В. Елизаровой, они более значительны [5, с. 69]. Этот факт отмечают и многие другие отечественные учёные (Т. К. Цветкова, Р. А. Будагов, С. Г. Тер-Минасова, Л. И. Карпова, М. Л. Стоянова, Л. К. Бободжанова, М. В. Лебедева и др.).

На следующих примерах, основанных на работе А. Вежбицкой [3], показана неизбежная и неразрывная связь, существующая между культурой и грамматикой языка, её (культуру) отражающей, фиксирующей и передающей от поколения к поколению.

Сопоставительный анализ, проведенный учёным, приводит к выводам о диаметрально противоположных культурных ценностях, лежащих в основе исследованных автором русского и английского языков. Согласно типологии языков существуют языки агентивной ориентации (к которым относится английский, а также немецкий языки) и пациентивной ориентации (к которым относится русский). Первые представляют мир таким образом, что в нём преобладает субъект действия, управляющий событиями в мире. На синтаксическом уровне это находит воплощение в доминировании номинативных конструкций. Классический пример - облигаторная позиция подлежащего в английском языке: «I want, do, come, think...». В этой связи следует отметить, что немецкий язык ещё более жестко требует соблюдения порядка слов в предложении. Особый стиль восприятия мира нашёл свое выражение в строгих грамматических конструкциях: «Ich will das machen; er mag das gar nicht».

Будучи языком пациентивной ориентации, русский язык представляет мир таким образом, что происходящие в нём события случаются помимо воли субъекта и по большей части не зависят от него. На синтаксическом уровне это проявляется в преобладании дативных конструкций типа «Мне кажется, хочется, нравится...». Кроме того, в русском языке популярны безличные конструкции. Например: «Просто так получилось...; это произошло буквально на моих глазах; не сразу всё устроилось...». Пассивные конструкции считаются не только нормой, но и желательной чертой речи, особенно письменной.

Огромный фактический материал, проанализированный А. Вежбицкой [Там же, с. 33-88], позволяет ей сделать вывод о доминировании ценностей активного действия, контроля над собой и своим личным окружением, личной ответственности и автономности личности в англоязычных культурах и ценностей фатализма, безысходности, коллективизма - в русской культуре. Автор делает данные выводы на основе анализа лингвистического (синтаксического) материала и сопоставления полученных результатов с разбором других проявлений исследуемых культур.

Как указывает Г. В. Елизарова, «включение в процесс обучения данных о системе ценностей англоязычных культур, в частности о доминировании в них личной ответственности за всё происходящее, оказалось весьма продуктивным для преодоления традиционных трудностей российских учащихся (соблюдения порядка слов с обязательным заполнением позиции подлежащего), а также для «борьбы» с построениями типа «Me like», являющимися калькой с русского «Мне нравится».

Эмоциональный компонент открытия несхожести «нас» и «их» стимулирует внимание к «я»-составляющей и помогает формировать и автоматизировать навык употребления обязательного, чаще всего личного, подлежащего и соответствующего порядка слов в английском языке» [5, с. 71]. В этой связи уместно упомянуть мнение Т. К. Цветковой, которая отмечает, что психические процессы интериоризации, имеют «две стадии: 1) переход из социальной действительности в образ, обретение в нём смысла «не-я»; 2) переход «не-я» в «я». <...> Свободное владение иностранным языком предполагает его освоение до стадии превращения его человеком в средство своей деятельности, что невозможно без второго перехода из «не-я» в «я», без образования соответствующих функций, которые воспринимаются субъектом как «моя способность». <...> Переход из «не-я» в «я» - это переход на уровень смыслов, на уровень когнитивного сознания, трансформация концептуальных систем субъекта» [6, с. 27-28].

Г. В. Елизарова в продолжение приведённой выше мысли указывает, что другим примером «проявления системы культурных ценностей в грамматических конструкциях может служить употребление форм повелительного наклонения в русском языке. Даже на самом начальном уровне владения русским языком у носителей англоязычных культур устные высказывания запретительного характера и тем более таблички, гласящие «Вход запрещен!», «Не курить!» <...> и др., вызывают реакцию замешательства и неодобрения. Они понимают лексические единицы, грамматический механизм повелительного наклонения, но чувствуют себя уязвленными категоричностью подобных команд и часто не могут себя заставить сделать нечто похожее. В данном случае трудность вновь кроется не в лингвистических расхождениях в строе двух языков, а в значительных культурных различиях» [5, с. 72].

Итак, становится понятным, что связь грамматики и системы ценностей культуры, хоть и менее очевидно выражена (по сравнению с лексикой), всё же весьма существенна, что не может не сказаться на лингвообразовательных тенденциях и стратегиях. Появляется убеждение в том, что с культурологической точки зрения изучение грамматического материала не просто возможно, а целесообразно. Необходимы, следовательно, подходы, при которых грамматические явления рассматривались бы сквозь призму культуры носителей языка. И такие подходы имеются.

Данная стратегия отчасти нашла свою реализацию в работе Л. К. Бободжановой, основывающей свои рассуждения на положениях национально-культурного подхода к обучению иноязычному профессиональному общению. При этом автор устанавливает связи между выбранным ориентиром рассмотрения процесса обучения грамматике и другими научными направлениями. Благоприятные результаты обучения грамматике иностранного языка возможны «с учётом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения возможно при условии реализации коммуникативного, компетентностного, личностно-ориентированного и социокультурного подходов в системе языковой профессионально-ориентированной подготовки студентов неязыкового вуза», - отмечается в работе [1, с. 7].

Национально-культурная специфика даёт автору право по-своему интерпретировать процесс обучения грамматической стороне иностранного языка, что должно подготовить студентов «к осуществлению межкультурного профессионально-ориентированного общения в условиях современного диалога культур, который предполагает с одной стороны, осознание себя субъектом национальной культуры, а с другой - представителем поликультурного мирового сообщества» [Там же, с. 12].

В завершение анализа культурологически и когнитивно ориентированных концепций обучения грамматике необходимо рассмотреть теорию «грамматики высказывания» Ж.-Б. Гриза [7]. Автор этой концепции утверждает, что при изучении грамматики должно учитываться наличие так называемых доречевых понятийных культурных констант (*préconstruits culturels*). Это «системы знаний как когнитивного, так и эмоционального плана, системы преимущественно неоднородные, и вместе с тем составляющие основу любого действия и питающие любую мысль» [Ibidem, p. 63]. Эти константы национально маркированы, они - плод развития и эволюции народа, формирования и формулирования представлений о национальной картине мира. И именно такие константы служат основанием для выбора того или иного грамматического способа отражения мировоззрения и мироощущения народа. Знаменательно, что именно они являются первичными по сравнению с формами их (этих культурологических констант) языковых (грамматических) обозначений (репрезентаций). Названные константы отражают концепты - некие ментальные образы, обозначающие культурные особенности мышления, мыслепорождения носителей того или иного языка.

Грамматические константы напрямую связаны с иноязычным сознанием обучающегося. Из анализа приведенной выше концепции Ж. Б. Гриза следует, что грамматический материал призван фиксировать, вербализовать, репрезентировать доречевые константы - концепты, которые являются культурно маркированными.

Итак, в современных работах очевидной становится тенденция соотносить процесс обучения грамматике с культурно и когнитивно ориентированными подходами к подготовке студентов. Это приводит к важным выводам о том, что грамматика отражает / транслирует / фиксирует фрагмент культуры, обработанный ходом истории того или иного народа и концентрированно передающий восприятие мира, реальности конкретным этносом.

Обобщая сведения, полученные в ходе анализа таких подходов к обучению грамматике, необходимо отметить, что наиболее важным достижением этих исследований является то, что в них впервые предпринята попытка обучать грамматике как факту культуры.

Итак, работы, проанализированные выше, показали следующие инновационные тенденции в области обучения грамматике:

а) всё более и более крепнущую тенденцию, свидетельствующую об усилении позиции когнитивного (когнитивно-коммуникативного, когнитивно-культурологического и др.) направления в исследовании сути и назначении ГК, что соотносит её интерпретацию с понятиями «концепт», «картина мира», «когнитивное сознание» и пр.;

б) необходимость культурологически значимой переориентации процесса обучения грамматике иностранного языка, а, следовательно, и культурно ориентированной интерпретации грамматической компетенции, которой должны овладеть студенты языкового вуза;

в) наличие нескольких попыток увязать обучение грамматике с фактами культуры представителя иной лингвокультурной общности.

Между тем, нельзя не признать отсутствие в имеющихся исследованиях стремления вывести потенциал когнитивного и культурологического ракурсов рассмотрения ГК на уровень обучения межкультурной коммуникации. В работах имеются упоминания о необходимости обучения грамматике в духе диалога культур, для подготовки к межкультурной коммуникации, но эти мысли не воплощаются в целостную авторскую концепцию, основанную на закономерностях межкультурного подхода.

Всё это обуславливает необходимость изложения собственной авторской позиции по обучению грамматической стороне речи с точки зрения **межкультурного** подхода к обучению студентов языкового вуза.

При представлении идей требуется абстрагироваться от точки зрения А. В. Гулякина, который, как упоминалось выше, заявляет об исследовании процесса межкультурного обучения грамматике. Он полагает, что «для межкультурной концепции характерно **контрастивное** описание грамматики. <...> Владение навыками в родном языке, контрастивный анализ и сравнение являются благоприятными предпосылками овладения иностранным языком» [4, с. 36]. Именно в этом, по его мнению, заключается суть и смысл межкультурного обучения грамматике.

Мыслится, что ограничение процесса обучения грамматике только действиями по контрастивному сравнению и сопоставлению сужает возможности межкультурного подхода, образовательная суть которого значительно более существенна и специфична. Сопоставление и сравнение - не единственная цель этого подхода. В своих рассуждениях автор склонен следовать принципам сознательно-сопоставительного подхода к обучению грамматике. Идея межкультурности лишь постулируется, ей не придается должного значения, и межкультурный подход к обучению грамматике остается вне поля зрения учёного.

При предъявлении собственной авторской позиции, учитывается так называемая «межъязыковая гипотеза». Данная гипотеза указывает, что иная культура, иное мировидение и мироощущение, отражённые в иностранном языке, в частности, в грамматической системе, накладывают отпечаток на языковую личность, изучающую этот язык и знакомящуюся с этой культурой, вызывая в ней вполне закономерные изменения.

С точки зрения «межъязыковой гипотезы» важными становятся следующие положения: взаимодействие двух культур при контактах, реализуемое посредством согласования двух языковых (в том числе грамматических) систем; постоянная экстраполяция полученных сведений в область родного языка и родной культуры; понимание сходства и различий двух систем мировосприятия (концептуальных картин мира, а также способов категоризации или членения мира) и их фиксации в языках: родном и иностранном (языковых картинах мира); терпимость и понимание при возможных осложнениях в коммуникации; формирование готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия на иностранном языке.

Именно это свойственно межкультурному подходу к обучению студентов, смысл которого заключается в том, чтобы обучающиеся смогли увидеть фрагменты картины мира инофона (концепты), отражённые в его языковой картине при помощи тех или иных (в том числе грамматических) средств. И далее, определить степень соответствия / несоответствия возникшего представления образу своей собственной картины мира: когнитивной и языковой. Установление диалогичности двух концептосфер - главное назначение межкультурной концепции обучения.

Список литературы

1. Бободжанова Л. К. Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2008. 24 с.
2. Бородулина М. К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе / М. К. Бородулина, Н. М. Минина. М.: Высшая школа, 1968. 118 с.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
4. Гулякин А. В. Методика организации и проведения спецсеминара по формированию умений студентов в обучении грамматическому аспекту иноязычного общения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 266 с.
5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
6. Цветкова Т. К. Теоретические проблемы лингводидактики: монография. М.: Компания «Спутник+», 2002. 107 с.
7. Grize J.-B. Linguistique de l'énonciation et logique naturelle // "La Théorie d'Antoine Culioli": ouvertures et incidences: actes de la table ronde "Opérations de repérage et domaines nationaux" organisée par le groupe "Invariants langagiers" de l'URA 1028, Université de Paris 7, mai-juin 1991. Paris: Ophrys, coll. HDL, 1992. P. 63-72.