

Фаина Галеевна ЗОЛОТАВИНА —
старший преподаватель кафедры
французской филологии факультета
романо-германской филологии,
соискатель кафедры немецкого языка
и методики УрГПУ

УДК 37. 01

ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются понятия стратегии и тактики в рамках практико-языкового самообразования с применением средств мультимедиа. На основе анализа учебных действий самообучающегося делается попытка определить содержание обучения, направленного на формирование определенных учебных стратегий и соответствующих им умений.

The article deals with the concepts of the strategy and tactics in the autolearning of foreign languages with the help of multimedia. Analyzing the actions of the autolearner the author tries to determine the contents of the education aimed at the forming of the particular studying strategies and skills.

Важным свойством мультимедийных средств, которым не обладает ни одно из существующих сегодня обучающих средств, является интерактивность, благодаря которой можно не только предъявлять учебный материал и фиксировать реакцию учащегося, но и в результате оперативного анализа тут же менять стратегию и тактику учебного процесса. Тем самым понятия стратегии и тактики в освоении мультимедийных средств для постдипломного практико-языкового самообразования выходят на первый план. Говоря о недостаточной разработанности понятийного аппарата отечественной методики самостоятельной учебной деятельности (СУД), И. А. Гиниатуллин интерпретирует названные понятия следующим образом: «Тактика — общий способ действий по решению аутометодической задачи в рамках одного акта, одной ситуации СУД; стратегия — более общий способ действий по решению ряда однородных взаимосвязанных аутометодических задач в динамическом комплексе актов СУД» [1:25]. Кроме того, автор предлагает следующую формулировку: «Генеральная стратегия как наиболее общий способ по взаимосвязанному решению всех разнообразных аутометодических задач, которые обучающийся ставит перед собой на обозримый период времени. Генеральная стратегия отражает индивидуальную рабочую программу СУД, которая осуществляется обучающимся в определенный период».

Рассмотрим более подробно методические понятия стратегия и тактика, обратившись к зарубежным исследованиям.

Как напоминает А. Рей, слово «стратегия» пришло из военной лексики, и это происхождение проясняет некоторые его семантические характеристики. Стратегия ориентирована на цель (победа над врагом), она предлагает планирование действий (что называется «согласованные действия») и используется в ситуации, которая несет в себе некоторую степень неуверенности, поскольку речь идет об открытой системе [2].

Карл Клаузевиц, внесший в начале 19 века большой вклад в определение этого понятия применительно к военному делу, подчеркивает неизбежно приспособлива-

ющийся характер стратегии, которая, по его словам, «не может ни на момент выйти из игры», даже в связи с риском и случайностями открытых ситуаций. Изначально принятый план не может механически осуществиться во всей полноте, однако должен включать в себя необходимые пути регулирования. Таким образом, стратегия предполагает «нескончаемые изменения, которых требуют обстоятельства». В этом подходе автор-стратег военного дела хорошо показывает прочную связь, существующую между субъектом (с его умственными и моральными качествами) и линией его действий: упорство, ясность ума, воля, личное мужество являются для Клаузевица «наиважнейшими факторами борьбы». Даже не являясь сторонником идеологии, повлекшей за собой модель Клаузевица, нельзя не заметить, что центральное место он отводит субъекту и что пути, позволяющие достичь намеченной цели, многочисленны, потому что один из источников этого многообразия сам индивид: «Из разнообразия индивидуальных пониманий проистекает разнообразие путей, ведущих к цели» [3].

Подобное утверждение, как считают Оксфорд, Литл, Риштерих, Хольтзер и другие зарубежные лингвисты, легко применимо к языковому обучению. В иностранных лингвистических словарях стратегия дефинируется, прежде всего, в переносном смысле, как «совокупность действий, скоординированных и направленных на победу» [4], «искусство планирования и координирования совокупности операций с целью решения какой-либо задачи» [5], «совокупность операций и педагогических ресурсов, спланированных тематически с целью положительного достижения результатов в педагогической ситуации» [6]. Анализ работ, посвященных учебным стратегиям, проведенный французским лингвистом Полем Сиром, показал, что в плане усвоения иностранного языка *стратегии* различными авторами определяются как «состояния, техники, тактики, планы, осознанные/неосознанные либо потенциально осознанные ментальные операции, когнитивные или функциональные умения, а также как техники решения проблемы, наблюдаемые у индивидуума, находящегося в процессе учения» [7:4]. Проблему уточнения и унифицирования понятия стратегия в методике нельзя считать решенной, но, несмотря на это, можно говорить о существовании сегодня в общем плане понятия *стратегии изучения иностранного языка*, подразумевающее «совокупность действий, используемых обучающимся для усвоения, интегрирования и использования изучаемого языка» [7:5]. Другими словами, изучение иностранного языка рассматривается как любой процесс обработки информации: во-первых, субъект отбирает и определяет новые элементы информации, которые ему представлены, затем он обрабатывает и сохраняет эту информацию в своей памяти и, наконец, он использует ее в дальнейшем при необходимости. С этой точки зрения, эти стратегии могут рассматриваться и как простые техники, и как механизмы в случае многократного достижения цели, и как различные состояния. Они могут быть осознанными, неосознанными или потенциально осознанными. Их можно проследить прямо или интроспективным способом. И, наконец, использование стратегий, благоприятствующих процессу учения, может варьироваться по числу и частоте в зависимости от субъекта.

Современные исследования по учебным стратегиям основываются в большей степени на результатах когнитивной психологии. Они предлагают различные модели подходов обучения стратегиям, главной целью которых является повышение автономности учащегося, осознание им самим когнитивных и аффективных аспектов, влияющих на овладение иностранным языком. А автономность, если обратиться к определению А. Холека, это, прежде всего, «способность взять на себя ответственность за свое обучение» [8]. Данная концепция предусматривает процесс от определения задач до оценки, проходящий через определение содержания, выбора методов, средств и т. д., что в сумме составляет самоуправляемое обучение или самообразование. Очевидна неразрывная связь между обучением стратегиям и автономностью. Однако, по мнению Вендена, прежде чем обучающийся в действительности осознает

свою ответственность и будет обучен учебным стратегиям, встает вопрос о его отношении к автономии [9]. Отношение, по определению Поля Сира, имеет когнитивный компонент — вера, восприятие, информация. В плане овладения иностранным языком, речь идет о вере учащегося в свою роль в обучении или своего чувства самоэффективности. Данный подход приводит к необходимости пересмотра роли преподавателя и обучающегося в учебном процессе. Необходим новый план действий, организованный преподавателем, при котором учащийся усвоил бы наиболее эффективные стратегии и выработал собственные, которые в дальнейшем прочно заняли бы место в его программе практико-языкового самообразования. Бэлли, определяя термин «стратегия» как «программу, план, совокупность согласованных действий, выработанных для достижения цели, осуществления проекта, решения проблемы», возвращается к военным истокам и указывает, что в ходе обучения представляются «иногда враждебные условия», иначе «препятствия к решению проблемы», «трудности, требующие разрешения» [10:60]. Таким образом, обучение представляет собой путь, усеянный ловушками, подобие битвы, в которой, чтобы достичь намеченных целей, приходится брать высоты и решать проблемы. Для преодоления возникших трудностей нужно выработать план действий, основываясь на догадках, без уверенности в результатах. В такой ситуации от обучающегося требуются воля и ясность ума, т. е. некоторые умственные и моральные качества, упомянутые Клаузевицем. Эта концепция вряд ли много значит при традиционном подходе к обучению, гетерономии, но она вполне подходит, когда речь идет об обучении с использованием мультимедийных средств. В то время как при традиционной форме обучения субъект может рассчитывать на облегчение обучения со стороны преподавателя и своих партнеров по учебе, при работе с компьютером он остается один перед своими проблемами, без привычного «руководства извне» в управлении своей деятельностью, без возможностей взаимодействия с другими обучающимися в условиях групповой работы.

В этой перспективе, особенно подходящей к обучению с применением мультимедиа, стратегия тесно связана с действием в связи с решением проблем. По мнению некоторых авторов (Риштерих, Холек, Гозенфельд и др.), стратегии включаются именно тогда, когда ситуация воспринимается как проблематичная, когда процесс обучения становится постоянной проблемной ситуацией, которую необходимо решить. Если следовать в этом направлении, то уместно говорить о стратегии, если речь идет об осознании, размышлении, решении (после какого-то внутреннего диалога) привести в действие новую тактику, опробовать одно или несколько решений, чтобы выйти из тупика. Иначе говоря, стратегией, согласно определению Жизель Хольтзера, можно назвать только то, что носит сознательный, самосознающий и волевой характер. Такой же смысл придает этому понятию и Д. Гаонак: «... существование стратегии предполагает определение относительно точной цели и этапов, могущих привести к осуществлению этой цели». Критикуя слишком широкое использование термина, Гаонак уточняет, что было бы более верно говорить о «местных стратегиях» или «тактике обучения», принимая во внимание то, что обучающиеся вряд ли способны, если только они не «необыкновенные педагоги-когнитивисты», контролировать всю в целом применяющуюся систему [11]. Конкретный субъект значительно отличается от модели обучающегося, который осознает свои действия, планирует операции к осуществлению, выстраивает, когда нужно, хорошие стратегии.

Стратегии обучения обычно ускользают от контроля преподавателя и от его понимания, т. к. зачастую велик разрыв между тем, что, по его мнению, делает обучающийся и тем, что он делает в действительности. Поэтому многие исследователи обращают внимание на то, может ли субъект дать отчет о своем обучении, как он описывает стратегии, применяемые им, чтобы прийти к результатам в данной деятельности.

Ситуация практико-языкового самообразования с применением мультимедийных средств, при котором отсутствует прямое, хотя и содержится косвенное внешнее управление (набор информационных подсказок, сигнал совершения ошибки и т. д.), делает чаще всего невозможным интроспективную процедуру, т. е. разъяснение обучающимся этапов действий, которые он осуществляет по мере обдумывания проблемы и продвижения к ее решению. Он больше будет действовать ретроспективным путем, объясняя, как он действовал после совершенной деятельности. Но эта ретроспектива будет перспективной для будущих сходных программ. Кроме того, самообразование с помощью мультимедиа — это не только работа с лингводидактическими программами, а в большей степени в условиях совершенствования уже имеющегося лингвистического опыта. Представляют интерес программы общего пользования и сетевое мультимедиа, в особенности Интернет. Одним из способов ретроспективного анализа собственной деятельности является, как показывает опыт многочисленных центров самообразования во Франции, дневник обучения или, как его еще называют многие методисты, «бортовой журнал самообучения». Этот документ есть на самом деле конечный отчет об обучении, составленный обучающимся на основе заметок, заносимых день за днем в личную тетрадь. Отчет дается в рамках небольшого учебного периода, и, конечно же, не обходится без обязательной выборки, фильтровки данных, поскольку субъект анализирует свои действия и поступки, которые представляются ему наиболее характерными. Диалог же обучающегося с самим собой (он вырабатывает решение, обдумывает его), если таковой происходит, не оставляет следов в отзывах или оставляет их мало. Субъект обдумывает и оценивает скорее свои методы работы (как он отрабатывает устный объект, какими средствами, почему и с какими результатами).

Принимая в расчет особенности ситуации практико-языкового самообразования с мультимедиа, содержание обучения должно быть направлено на формирование умений, связанных как со спецификой этих средств, так и особенностями ситуаций самостоятельной учебной деятельности с языковыми программами общего пользования и Интернет, в которых больше всего реализуется «динамичное управление» учебной деятельностью, при котором учебные задачи и способы ее решения определяются самим учащимся либо совместно с компьютером.

Многие исследователи полагают разумным считать, что средства обучения влияют на стратегию, особенно когда речь идет о современных информационных средствах. Каждый носитель, входящий в состав мультимедиа, применяется в соответствии с принципом дополнительности и взаимосвязи, так что обучение обязательно проходит через комбинированное использование всех компонентов мультимедиа. Следовательно, можно говорить о мультимедийном методе, если есть необходимость, как считает Демезьер, определить и классифицировать эти средства в ансамбле средств, имеющих в своем составе технологию медийного типа, обеспечивающих функционирование гибких моделей обучения [12]. Гибкость принимается в расчет на двух уровнях: порядок использования мультимедийных ресурсов и их комбинации оставлены на свободный выбор пользователя так же, как и установка «маршрута» внутри отдельного средства, состоящего из отдельных частей с различными возможностями связей между собой (текст, графика, звук, изображение и т. д.). Таким образом, обучающийся может варьировать свои программы обучения по своему желанию. Естественно, что при изучении языка с помощью мультимедиа будут возникать различные трудности, например, не понимание того или иного языкового явления либо страноведческих реалий, что ведет к самооценочной деятельности относительно уровня владения изучаемого языка. В этой деятельности перечень ошибок и трудностей служит созданию каталога трудностей, которые фиксируются в отчетном дневнике и затем отрабатываются более системно.

Замечено, что при работе с мультимедиа, в особенности с Интернетом, есть опасность многочасового бесцельного блуждания по бесконечным информационным

пространствам, которое происходит в результате уже имеющихся у обучающегося навыков технического пользования компьютером, но отсутствия умения определять цель его использования для решения конкретных задач. Эти автоматизированные действия трудно назвать стратегиями, но поскольку этот технический опыт необходим для профессионального уровня пользования информационными средствами. Их можно обозначить как стратегии «навигации», состоящие из инструментальных тактик, направленных на организацию и накопление информации (каталогов ресурсов). Эти действия можно рассматривать как составную часть стратегий с того момента, когда к ним обращаются после принятия решения и когда они входят в план действий.

Практико-языковое самообразование с помощью мультимедийных средств есть источник напряжения и эмоционального стресса для субъекта, вынужденного взять на себя решение проблем по организации своего обучения. По примеру модели известного французского психолога Пьяже, исследованной Альмюдевером, действия субъекта можно разделить на три категории в зависимости от адаптационной способности, которую он проявляет:

- либо он справляется с потрясением, отказываясь отступить от своих привычных методов,
- либо он адаптируется «раз от раза» посредством мелких нерегулярных изменений, без фундаментального перестраивания своих методов;
- либо, наконец, он предвосхищает потрясения, чтобы заблаговременно обдумать проблемы, которые могут представиться [13].

Последние действия, свойственные опытному субъекту, есть некий идеал, который представлен лишь частично при эффективном обучении. Соппротивление изменению в разной степени свойственно каждому. Менять привычки, навыки обучения не получается само собой, особенно если ничто к этому не принуждает. Один из типичных ходов состоит из первичной фазы репродукции. Происходит устранение помехи, или, точнее, обучающийся, не осознавая, что находится в ситуации, которая потенциально может причинить помехи, учится, как учился, как умеет «учиться». Далее следуют попутные микроадаптации по ходу различных непредвиденных случайностей. И только с момента, когда обучающийся субъект чувствует, что столкнулся с серьезными трудностями, он принимается ставить под сомнение свои поступки, этап, который часто переживается в насыщенном эмоциональном климате (уныние, снижение самооценки, тревога...). В таком стандартном развитии, под давлением серьезных проблемных ситуаций, субъект вынужден переходить от малопродуктивных навыков к действиям более продуманным, т. е. от стратегий навигации к более продуманным.

Использование мультимедийных средств в обучении предполагает рациональное и оптимальное их использование, т. е. что субъект не будет ограничиваться одним из них в ущерб другому, что он будет использовать эти средства в соответствии со спецификой каждого из них и пустит в ход весь арсенал имеющихся в его распоряжении средств. Наблюдение за пользователями мультимедийного класса Международного лингвистического центра Тюменского госуниверситета показывает, что зачастую обучающийся, представленный сам себе, проходит через начальный, довольно долгий этап неуверенности и «анархического» использования предоставленных ему средств обучения. Одни работают только с лингводидактическими СиДи-РОМами, так как в них есть программное управление, создающее присутствие благожелательного и внимательного преподавателя, дающего подсказки в случае затруднений, а также легкость и практичность в обращении. Другие предпочитают работу с СиДи-РОМами общего пользования и, в особенности, с Интернетом, следуя популярности последнего и возможности ощущения выхода за пределы ограниченного пространства и богатства иноязычной информации. И в том и другом случае некоторые из них ограничиваются лишь просмотром, а остальные переходят к более детальному изу-

чению выбранного материала. Такую ситуацию можно обозначить как переход от стратегий «навигации» к **стратегии восприятия** данных с помощью мультимедиа с целью частичного или полного понимания информации, основанного на формировании догадок, благодаря техническим свойствам этих средств. Если даже это нельзя назвать лучшим методом для передачи четких лингвистических данных, то это, по мнению Хольтзер, «глобальное, мультисенсорное, синкретическое восприятие данных» является эффективным способом установления эмоциональной связи с пользователем, что может только помочь познавательной деятельности. На данном этапе обучающийся выполняет различные действия, связанные с видами речевой деятельности: читает, слушает, говорит, пишет. Эти действия совершаются либо одновременно, либо попеременно, в зависимости от способностей обучающегося, но которые обязательно провоцируются наличием комплекса носителей в мультимедийном продукте, играющих роль зрительных, слуховых и т. д. опор, выполняющих особую роль в процессе формирования у учащегося речевых навыков и умений. Наглядности, формирующиеся на глазах обучающегося и при его непосредственном участии, становятся не просто наглядностями, посредством которых предъявляется новый материал. «Они не только служат основой для зрительных ассоциаций при выработке первичных умений и навыков, но также представляют собой своеобразные индивидуальные «копилки знаний», которые постепенно, по мере ввода нового материала, фиксируют системное отношение изучаемого языка» [14:29].

Этап восприятия данных благоприятствует нахождению нужной информации в соответствии с потребностями обучающегося, что способствует формированию умений самоинформирования. Умение самоинформирования есть не что иное, как «умение самостоятельно добывать знания, анализировать факты, ситуации, делать обоснованные выводы, широко использовать исследовательские методы, методы проектов», которые «оказывают огромное влияние на развитие познавательного аспекта деятельности, происходит ее активизация» [15:61]. В данном случае можно говорить о **стратегии самоинформирования**.

Отобранная и накопленная информация не может оставаться в бездействии, в особенности, когда это касается языкового обучения. Неизбежно от самоинформирования обучающийся перейдет к анализу имеющихся у него данных. На этом этапе операции с информацией будут заключаться в следующих действиях: узнавание, объяснение, демонстрация, озвучивание, приспособление, классификация, сравнение, репрезентация, детекция (выявление, обнаружение) и т. д. Все эти действия в совокупности будут составлять **стратегию анализа**.

Далее результаты анализа будут перерабатываться пользователем и использоваться в виде собственной языковой продукции для организации общения через такие действия, как: отбор, перевод, репродукция, формулирование, создание, редактирование, организация, структурирование, исполнение, оснащение, модификация, обновление, создание и т. д. В общем, этот план действий можно определить как **стратегию реализации**.

Произведенная продукция до передачи партнеру по общению должна проходить стадию контроля, т. е. оценки самим субъектом. Здесь имеет место **стратегия контроля**, которая предусматривает выполнение следующих действий: оценка, проверка, суждение, решение, критика, аргументация, валидация и т. д.

Конечным этапом практико-языкового самообразования с применением мультимедийных средств является реальное общение, поэтому в данном случае мы говорим о **стратегии общения**. Это может быть информационное либо интерактивное общение, которое в первом случае определяется Н. К. Солоповой как «общение путем приема, передачи, интерпретации информации различного типа посредством компьютера» и во втором случае «путем взаимодействия обучающегося с компьютером на основе активного вмешательства в происходящее на экране» [15:61]. Основываясь

на главных типах мультимедиа применительно к иностранным языкам, а именно автономное и сетевое, обучающийся в целях иноязычного общения может осуществить в первом случае симулятивное общение, во втором — реальное общение в отдаленном или реальном времени.

Общение будет осуществляться в результате следующих действий субъекта: информирование, говорение, письмо, трансмиссия, рассказ, реституция (восстановление), предложение, формулирование, рисование, схематизация, озвучивание и т. д.

Успешное овладение всеми перечисленными выше стратегиями зависит также от организации субъектом своего обучения, условий его протекания, места, времени, средств. Поэтому нельзя не сказать и об **инструментальной стратегии**, которую необходимо учитывать при практико-языковом самообразовании с мультимедиа, ведущей к формированию инструментальных навыков и умений, под которыми подразумеваются такие умения, как: организация рабочего места, выбор времени занятий и их места, оптимизация рабочих условий, формирование инфотеки и т. д.

Проведенный анализ этапов работы обучающегося с мультимедийными средствами дает основание говорить о **стратегии как целеполагающе-инструментальной категории, включающей в себя:**

- определение цели;
- структурирование цели, т. е. разложение ее на частные цели (подцели, задачи) с установлением последовательности (взаимосвязей) подцелей;
- отбор освоенных ранее действий (умений) для достижения подцелей, при этом если для какой-то подцели умения отсутствуют, то происходит поиск способа действий на основе знаний или же целевое переструктурирование с исключением подцели.

Тактика в данном случае выступает как частная стратегия, т. е. рабочая стратегия для меньших отрезков деятельности.

Основными свойствами стратегии и тактики при работе с мультимедиа являются:

- индивидуальная вариативность;
- ситуативная вариативность;
- преимущественная ориентация на наличные умения, приобретенные учащимся в процессе накопления предшествующего технического, лингвистического, методологического опыта.

При детальном рассмотрении всех фаз деятельности обучающегося при работе с мультимедиа, можно заметить тесную связь между стратегией /тактикой и умениями, которая заключается в следующем:

— **стратегия как план** состоит из определенных умений (определение цели, целевое структурирование, отбор освоенных ранее действий),

— **стратегия в реализации** опирается на отбираемые умения, включает их.

Системное овладение учебными стратегиями при работе с мультимедиа ведет к выработке обучающимся своего индивидуального стиля работы, своего комплекса учебных стратегий, т. е. умений, которые в дальнейшем могут быть использованы им в различных ситуациях практико-языкового самообразования, даже не связанных с данными техническими средствами.

Выполняя различные тактики в соответствии с определенными познавательными задачами при работе с компьютером, обучающийся может сформировать у себя комплекс индивидуальных учебных стратегий, направленных на организацию своего практико-языкового самообразования. Таким образом, учитывая функциональные возможности мультимедиа, действия обучающегося, направленные на формирование учебных стратегий по овладению иностранным языком, будут способствовать развитию конкретных умений самостоятельной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиниатуллин И. А. О некоторых понятиях методики самостоятельной учебной деятельности // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения –2000: Материалы ежегодной региональной научной конференции. Екатеринбург, 2000. С. 24-25.
2. Rey A. Dictionnaire historique de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1992.
3. Clausewitz C. De la guerre. Ed. Gérard Lebovici (Edition originale 1832). Paris, 1989.
4. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Société du Nouveau Littré, 1989.
5. De Villiers M.-E. Multidictionnaire des difficultés de la langue française. Québec Edition Québec/Amérique, 1992.
6. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal/Paris, Guerin/Eska, 1993.
7. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage. Paris: CLE International, 1998.
8. Holec H. Autonomie et apprentissage des langues. Paris: Hatier, 1979. P. 3.
9. Wenden A. L. A curricular framework for promoting learner autonomy // Revue canadienne des langues vivantes. 1988. № 44. 4. P. 639-652.
10. Bailly D. Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue seconde. Cahiers du DLSL. № 1. Zausanne: Université de Lausanne, 1985. P. 60-73.
11. Gaonac'H D. La gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère // R. P. A. 1990. № 95, 96, 97. P. 165-178.
12. Demaizière F. Multimédia et enseignement des langues : rêves, craintes et réalités nouvelles // Les Langues Modernes. 1996. № 1. P. 19-27.
13. Almudever B. Dimension cognitive et affective des conduites d'abandon // MSCOPE. 1995. № 9. P. 78-86.
14. Руденко-Моргун О. И. Компьютерный языковой курс как учебник нового типа. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994.
15. Солопова Н. К. Подготовка учителя предметника в системе повышения квалификации к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности. Дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1997. 231 с.

*Надежда Николаевна ЛЫКОВА —
доцент кафедры французской филологии
факультета романо-германской филологии,
кандидат филологических наук*

УДК 800. 34

ТЕРМИНОПОЛЕ «ПРЕСТУПЛЕНИЕ» В СТАРОФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается терминопole «преступление», отражающее сложившуюся в старофранцузский период систему знаний об одном правовом фрагменте действительности.

The article presents the terms field »crime» reflecting system of knowledge which was turned out in old French language as one of the lawful fragment of reality.

Юридическая терминология, специфичная в любом языке, представляет собой ту основу, на которой формируется язык права как особая форма существования языка. Создание терминологий каждого национального языка — процесс длительный, на него влияют самые разные факторы. Следует согласиться с утверждением