

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра романских языков

Сопоставительная
ЛИНГВИСТИКА
сборник научных трудов



Выпуск № 4

Екатеринбург 2015

УДК 81
ББК Ш104
С 64

Главный редактор:
доцент кафедры романских языков, канд.филол.наук
Ю. В. Богоявленская
Помощник редактора:
доцент кафедры романских языков, канд.филол.наук
М. В. Плотникова

Рецензенты: канд.филол.наук, доцент кафедры иностранных языков и деловой коммуникации УГГУ **М. В. Карякина**
канд.филол.наук, доцент кафедры романских языков института иностранных языков УрГПУ **О. И. Лукина**

Сопоставительная лингвистика
С 64 : сборник научных трудов / Гл. ред. Богоявленская Ю.В., ФГБОУ ВПО «УрГПУ». - Екатеринбург, 2015. - 90 с.
В сборнике представлен широкий круг проблем по различным вопросам сопоставительной лингвистики, переводоведения и методики преподавания иностранных языков.
Для аспирантов, магистрантов, студентов и преподавателей филологических специальностей высших учебных заведений.
Сборник зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением международного стандартного номера ISSN 2414-4843. Ранее издавался под названием «Сопоставительная лингвистика и методика преподавания иностранных языков», ISSN 2412-8848.

УДК 81
ББК Ш104
С 64

Рекомендовано Ученым Советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания (Решение №463 от 09.02.2016).

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015
© Коллектив авторов, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы сопоставительной лингвистики

Богоявленская Ю. В., Шипицына Е. А.	
Многозвенная парцелляция	6
Буженинов А. Э.	
Средства вербализации научного концепта «Болезнь» в русском и французском языках (на материале подязыка гомеопатии)	13
Карякина М. В.	
Концепт «Игра» в художественной литературе	21
Нелюбина М. С.	
Французская и испанская абсолютная причастная конструкция: семантико-функциональный анализ.....	30
Tomilova A. I.	
To the question of the volume of the meaning of interlingual pseudoequivalents (on the example of russian and french languages).....	36

Вопросы переводоведения и практики перевода

Дондик Л. Ю.	
Функции текстовых коннекторов и особенности их перевода.....	45
Плотникова М. В.	
Градация в оригиналах и переводах поэтических текстов.....	53
Томилова А. И.	
Основные трудности перевода межъязыковых псевдоэквивалентов.....	59

Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков

Гавриш Л. Ф.	
Начальный этап обучения французскому языку. С чего начинать?.....	66
Плотникова М. В., Перминова Н. Б., Артёмова Л. В., Тулайкина С. С.	

Организация конкурсов по иностранному языку как компонент внеурочной деятельности.....	74
<i>Скопова Л. В., Соколова О. Л.</i>	
Проект как творческий метод обучения иностранному языку студентов экономических специальностей.....	80

***Обзоры, рецензии, отчеты о мероприятиях
профессионального развития***

<i>Мысик М. С.</i>	
Когнитивные процессы и мотивация: грани преподавания французского языка на межпредметной основе	84

Актуальные проблемы сопоставительной лингвистики



УДК 81'367:81'42

ББК

Код ВАК 10.02.05

Ш105.22+Ш105.51

Богоявленская Ю.В.,
Шипицына Е.А.
Екатеринбург, Россия

Bogoyavlenskaya Yu. V.,
Shipitsyna E.A.
Ekaterinburg, Russia

Многозвенная парцелляция

Many-component parceled constructions

Аннотация. В статье описываются модели многозвенной парцеллированной конструкции. Выделение моделей опирается на количество парцеллятов, тип членения и виды синтаксической связи внутри конструкции.

Abstract. The article describes models of many-component parceled construction. The selection of models is based on the number of segments, the type of segmentation and the types of incorporation.

Ключевые слова: парцелляция, парцеллят, многозвенная парцеллированная конструкция.

Key words: parceling, sentence fragment, many-component parceled construction

Сведения об авторе:

Богоявленская Юлия Валерьевна,
кандидат филологических наук, доцент
кафедры романских языков.

Bogoyavlenskaya Yuliya Valeryevna,
Candidate of Philology, Associate Professor
of the Chair of Romanic languages.

Место работы: Уральский
государственный педагогический
университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical
University.

Шипицына Екатерина Александровна,
учитель французского языка

Shipitsyna Ekaterina Alexandrovna,
French teacher.

Место работы: средняя школа № 120

School № 120

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. 235-76-59.

e-mail: jvbog@yandex.ru

В современной российской лингвистике синтаксический процесс, в результате которого происходит расчленение предложения на части, принято обозначить термином «парцеллирование». Результатом этого процесса является парцеллированная конструкция, включающая в себя несколько коммуникативных единиц – основную часть и парцеллят (или парцелляты). Эти части могут быть отделены друг от друга знаком точки, значительно реже вопросительным и восклицательным знаками или многоточием. Итак, парцелляция – это

отделение точкой несамостоятельной, синсематичной части предложения. На первый взгляд, это «незаконная» с точки зрения речевой нормы точка, разрывающая предложение на части, например:

(1) Les policiers battent en brèche cette thèse. *Et revient alors sur le rôle central joué par Gilberte Beaux* (Le Monde, 11.09.2014)

(2) Ils relèvent par ailleurs un comportement parfois surprenant de M. Estoup. *Comme dans cette conciliation, opérée en 2001, où il est désigné par l'une des parties* (Le Monde, 12.09.2014)

(3) D'une écriture retenue, cette longue saga à plusieurs voix balaie l'histoire turque, des années 1980 (dernier coup d'Etat) jusqu'au début du XXIe siècle. *Une histoire jalonnée de tueries, de pogroms, d'arrestations massives, que La Maison du Bosphore évoque en filigrane* (Le Monde, 26.06.2013)

(4) Les activités africaines de M. Balkany ont notamment prospéré, entre 2007 et 2012, du fait de sa grande proximité avec celui qui était alors président de la République. *A la grande colère des diplomates français. Y compris les membres de la cellule diplomatique de l'Élysée* (Le Monde, 28.10.2014)

(5) Et comme Auvinen n'est pas très bon, eh bien... il sera promu, le cher ange. *Sur la terre comme au ciel... A moins que ce ne soit l'inverse* (Le Monde, 22.05.2014)

Подобные примеры в огромном количестве наполняют пространство медиатекстов и художественных произведений. Но парцелляция – это не речевая ошибка [Прияткина 2005: 93], а особый коммуникативно-стилистический прием, и используемый для усиленного интеллектуального и эмоционального воздействия. Особенно широко парцелляция используется в публицистической речи, в целях придания ей особой выразительности, экспрессии. Точка парцелляции задает своеобразный ритмомелодический, интонационный рисунок текста, ведь та или иная интонация зашифрована в синтаксисе текста и пунктуации. Традиционно воспринимаяемая как финальный знак предложения, означающий переход к следующей самостоятельной структурно-семантической единице, точка в составе парцеллированной конструкции меняет свое назначение: разрывая высказывание, она выделяет наиболее значимую с точки зрения автора часть этого высказывания.

Около 50 лет парцелляция приковывает к себе пристальное внимание исследователей. Объектом исследований становятся различные аспекты парцелляции: структурно-семантический, стилистический, коммуникативно-прагматический. Круг затрагиваемых вопросов постоянно расширяется [Марьина 2012;

Богоявленская 2013; Гурьева 2014; Белоусов 2014; др.], однако в поле зрения исследователей не попали способы синтаксической организации парцеллированных конструкций во французском языке.

Нами были выделены следующие синтаксические типы парцеллированных конструкций: однозвенные (примеры 1-3), двухзвенные (примеры 4-5) и многозвенные (примеры 11-19), опирающиеся на модели, по которым строятся двухзвенные конструкции. В настоящей статье рассмотрим сложный тип парцелляции – многозвенную конструкцию и способы ее построения.

Эмпирическую базу исследования составляет корпус текстов, содержащих парцеллированные конструкции, отобранные методом сплошной выборки из художественных произведений и с сайтов современных французских газет.

Кажущееся многообразие разновидностей многозвенных парцеллированных конструкций обманчиво. Анализ материала позволил выявить следующие модели, в соответствии с которыми строятся многозвенные парцеллированные конструкции:

- 1) углубление синтаксической перспективы и
- 2) комбинация моделей последовательного и параллельного членения.

Тип 1. Модель с углублением синтаксической перспективы

Сущностью данной модели является членение элементов синтаксически параллельного ряда, подчиненных одному главному элементу базовой части:

(6) *Lorsqu'on parle de ce qu'a été le trafic négrier pour l'Afrique, soulignait alors Léonora Miano, on oublie ces millions d'anonymes à qui quelqu'un a été arraché. Les mères. Les promises. Les fiancés. Les frères* (Le Monde, 26.09.2013)

(7) *Sinon il était Chef. Chef qui signait les chèques. Chef qu'on installait en bout de table lorsqu'il y avait des dîners. Chef qu'on interrompait quand il parlait. Chef qui dormait à part dans une toute petite chambre, dans un tout petit lit, dans un coin de l'immense appartement* (Pancol. Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, p. 66-67)

(8) *Elle est hongroise comme lui. Cosmopolite comme lui. Artiste comme lui. Folle comme lui, mais la tête vissée sur les épaules quand il le faut* (Pancol, Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, p. 557)

Данная модель представляет парцелляцию однотипных конструкций, построенных по принципу синтаксического параллелизма: серия однородных членов, относящихся к главному слову, размещенному в основной части (пример 6); развернутые лексические повторы (пример 7); лексико-синтаксические повторы,

например, со сравнительными оборотами, оформленными союзом *comme* (пример 8).

Модель с парцелляцией членов синтаксически параллельного ряда также может реализоваться в конструкциях с препозитивным расположением парцеллятов. Данная модель представляет собой зеркальное отражение предыдущей модели и включает в себя членение трех или более препозитивных парцеллятов, зависящих от одного слова в основной части:

(9) *Huit mille douze euros ! Un chèque de huit mille douze euros. Quatre fois mon salaire mensuel au CNRS. Huit mille douze euros ! J'ai gagné huit mille douze euros* en traduisant la vie de la délicieuse Audrey Hepburn. (Pancol. Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, p.204-205)

(10) *Marcel Junior ! Un héritier. Un petit mâle à installer aux commandes.* On l'attendait encore, celui-là! (Pancol, Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, p. 220)

Так как обособленные члены предложения (пример 10) обладают относительной коммуникативной самостоятельностью, данный случай вызывает в идентификации: имеем ли мы дело с парцелляцией или цепочкой номинативных предложений? Местоимения *le* в роли прямого дополнения относит данный случай к развернутой репризе, которая свойственна французской разговорной речи. Как и в примере *Pierre, il est parti* реприза, являясь расчлененной конструкцией, составляет часть предложения [Гак 2000: 669]. Таким образом, отчлененные фрагменты в данном случае есть не что иное как парцелляты.

Тип 2. Модели комбинированного членения

Парцеллированные конструкции, включающие в себя различные комбинации последовательного и параллельного членения компонентов разнообразны по своей структуре. Результаты анализа позволяют нам выделить наиболее часто встречающиеся модели.

Двухсторонняя модель с препозицией парцеллята - «зеркальная» модель с двумя парцеллятами, первый из которых предшествует основной части, а второй – следует за ней:

(11) *Madame mère (1).* Elle ne la voyait plus. *Depuis le mois de mai (2).* *Depuis leur affrontement dans le salon d'Iris (3).* (Pancol, Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, p.113)

Препозитивный парцеллят *Madame mère.* представляет собой часть сегментированного предложения, продублированный в основной части местоимением *la*. Постпозитивные парцелляты *Depuis le mois de mai. Depuis leur affrontement dans le salon d'Iris* выполняют функцию обстоятельств времени и расширяют предикативную основу основной

части. Парцеллированные конструкции, строящиеся по данной модели, имеют определенные закономерности: в препозицию выносятся именная группа, а в основной части должна присутствовать кореферентная ей местоименная реприза. Ранее подобные модели не были зафиксированы в лингвистической литературе.

Одновременное употребление и препозитивного и постпозитивного парцеллятов создает ощущение максимального участия читателя в повествовании. Постепенно вводя и делая акцент на каждой части конструкции, автор вовлекает читателя в ход своих мыслей.

Следующая модель представляет собой комбинацию параллельного (парцелляты 1-2) и последовательного членения:

(12) Plus profondément, il lui faut un homme sur lequel se reposer. *Un homme grand, fort, responsable, puisant (1). Comme John (2). Pas nécessairement un amant, mais quelqu'un qui l'écoute, la réconforte et s'occupe d'elle (3)* (Pancol, Une si belle image, 1995, p. 193).

В данном примере первый и третий парцелляты отчленены параллельно, а третий, сравнительный оборот, подчиненный первому парцелляту - последовательно.

Построение многозвенных парцеллированных конструкций происходит с участием различных членов предложения и / или частей сложного предложения, что делает конструкцию динамичной, непринужденной и экспрессивной.

Варианты таких конструкций весьма разнообразны:

- обстоятельство и придаточное предложение:

(13) En est-on sorti, pantelant, que l'envie prend d'y retourner. *Pour mieux voir, mieux comprendre, mieux savoir (1). Que nous ne sommes jamais seuls (2).* (Libération, 06.01.2000)

- однородное дополнение и обстоятельство:

(14) Mais oui, je souhaite développer aussi la communication et l'image du club. *Essayer de la rendre plus glamour (1). Avec toujours ce souci de club référence (2).* (Le Figaro, 01.07.2002)

- придаточное предложение и деепричастный оборот:

(15) Disons que ce garçon n'a pas l'intelligence tactique pour étoffer sa force de frappe. *Alors que Grosjean, vainqueur en quatre sets (6-4, 3-6, 6-3, 6-4) en 2 heures 42, apportant le point qualifiant la France pour la finale, lui, a étalé une science du jeu compensant largement son déficit de puissance (1). Suppliant Roddick par ses amorties, le troublant par ses montées à contretemps, l'énergant en variant les effets et les trajectoires, pour réussir un match quasi parfait (2).* (Libération, 26.09.2002)

Анализ показывает, что парцелированию часто подвергаются целые ряды обстоятельств. Такие многозвенные конструкции позволяют расставить сразу несколько акцентов, подчеркнуть значимость каждой характеристики события:

(16) *Partir sur le Nil pour mieux renaître. Comme le défunt dans sa barque funéraire entamant le long voyage vers l'au-delà (1). Comme le pharaon Chéops dans son bateau en bois de cèdre enfoui au pied de la grande pyramide (2). Comme le dieu soleil, Rê, dans son embarcation de papyrus parcourant immuablement la voûte céleste à bord de la mândjèt, le jour, de la méséket, la nuit (3).* (Le Figaro, 16.07.2002)

(17) « C'est une histoire avec un club ou je me sens bien, avec un projet. Comme une belle histoire d'amour », s'amusait-il il y a quelques mois, avant la finale de la Coupe de la Ligue dont le succès a racheté les Girondins d'une saison chaotique. *En faisant entrer Bordeaux dans le clan restreint des clubs, avec Lyon, Paris et Strasbourg, vainqueurs de toutes les compétitions nationales (1). En lui ouvrant les portes d'un sixième exercice européen d'affilée (2).* (Le Figaro, 01.07.2002)

(18) Mais le plus beau c'est que je skie depuis ce week-end. *Un peu (1). Doucement (2). Précautionneusement (3). Amoureusement (4).* (Le Figaro, 15.01.2014)

Как показывают примеры, многозвенная парцелированная обстоятельственная конструкция может включать несколько составляющих, выраженными различными способами: сравнительными (16) и деепричастными (17) оборотами, наречиями (18) и т.д. Последний пример с множественной парцелляцией наречий хоть и является уникальным, но доказывает саму возможность подобных построений.

Парцелироваться могут и сложноподчиненные предложения, чаще всего местоименно-соотносительные, построенные по модели углубления синтаксической перспективы:

(19) *Derrière ces pas de danse se tient l'autre Beyoncé. Celle qui propulse, du haut de ses talons aiguilles, les archétypes d'une certaine Amérique rutilante, gentiment croyante et phalocrate (1). Celle qui chanta, le 31 décembre 2009, pour la famille Kadhafi, ou, en février dernier, à la mi-temps du Superbowl (2). Celle qui a baptisé sa tournée The Mrs. Carter Tour, du nom de son époux, le rappeur Shawn Carter, alias Jay-Z (3). Celle qui simule en combinaison dentelée, sur Naughty Girl, un peep show de pacotille, et fait rugir les lance-flammes tous azimuts (4). Celle, encore, qui entrecoupe sa prestation d'extraits du documentaire qu'elle a réalisé pour HBO, Life is But a Dream, ode un brin édifiante à l'épanouissement familial, avant de promener des landaus zébrés (5). Celle, enfin, qui grimpe*

les tonalités crescendo sur Love on Top, hit jacksonnien en diable de son quatrième et dernier album à ce jour, 4(6) (Le Monde, 27.04.2013)

Как правило, в таких конструкциях используются повторы с расширением, которое позволяет ввести полную, исчерпывающую характеристику объекта, сделав акцент на каждом парцеллированном элементе и подчеркнув множественность аспектов его рассмотрения.

Итак, многозвенные парцеллированные конструкции представляют собой синтаксические единицы, построенные по принципам углубления синтаксической перспективы или комбинации параллельного и последовательного подчинения. Многозвенная парцелляция позволяет расставить сразу несколько акцентов, подчеркнуть значимость каждого отчлененного фрагмента. Нами были выявлен новый, ранее не зафиксированный в научной литературе, тип двухсторонних многозвенных конструкций, которые предполагают наличие как препозитивного, так и постпозитивного парцеллятов, зависящих от основной части.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленская Ю.В. Парцелляция в газетном заголовке // Сопоставительная лингвистика. Вып. 2. Проблемы сопоставительного языкознания и межкультурной коммуникации. Отв. редактор Глазырина А.И.; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». 2013. С. 12-15.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000.

Гурьева Н.Н. Парцелляция как стратегия авторского дискурса в печатных СМИ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 3. С. 216 -223.

Марьина О.В. Интеграционные и дезинтеграционные процессы в синтаксисе русской художественной прозы 1980-х - 2000-х гг.: дис. ... докт. филол. наук. Барнаул, 2012.

Прияткина А.Ф. Русский язык: Культура речи. Владивосток, 2005.

Белосов В.Ю. Интонация как основной аспект разграничения парцелляции и смежных с ней конструкций в кинодиалоге гангстерского фильма // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12-1. С. 274-276.

УДК
811.161.1'42:81.133.1'42:615.015.32

ББК Ш141.12- Код ВАК
51+Ш147.11- 10.02.05
51+Щ104

Буженинов А.Э.
Екатеринбург, Россия

Buzheninov A.E.
Ekaterinburg, Russia

**Средства вербализации
научного концепта «Болезнь»
в русском и французском
языках (на материале
подъязыка гомеопатии)**

**Verbalization means of the
scientific concept of "Illness" in
Russian and French languages
(based on homeopathic
sublanguage)**

Аннотация. В статье рассматривается проблема концептуализации научного концепта «Болезнь» в русском и французском языках и средства его вербализации. Результаты исследования показывают, что в концептуализации болезней в подъязыке гомеопатии участвует как научная, так и обыденная, языковая концептуализация. Средствами же вербализации становятся единицы различных уровней: общеупотребительная лексика, отраслевая терминология и узкоспециальные терминологические единицы. Показан также изоморфизм на уровне концептуализации в обоих языках, а также качественные и количественные расхождения на уровне вербализации.

Abstract. This article deals with the problem of conceptualization of the scientific concept of "illness" in Russian and French languages and verbalization means. As a result of this research is shown that the linguistic and scientific types of conceptualization are represented in the conceptualization of this concept in homeopathic sublanguage. Verbalization means are the units of the different levels: lexical units of national language, special terminology and proper terminology. Is also shown the isomorphism at level of the conceptualization in Russian and French and qualitative and quantitative differences at level of verbalization.

Ключевые слова: концепт, научный концепт, концептуализация, категоризация, общеупотребительная лексика, термин, терминология, подъязык

Key words: concept, scientific concept, conceptualization, categorization, lexical units of national language, term, terminology, sublanguage.

Сведения об авторе:

Буженинов Александр Эдуардович, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков
Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Buzheninov Alexandr Eduardovitch, Candidate of Philology, Associated Professor, Chair of Romance languages
Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. (343)235 76 59, e-mail: alexandrebougeninov@mail.ru

Терминологическое употребление сплетается с живой речью
Г.-Г. Гадамер

Работая с терминологией той или иной научной области, ученый имеет дело прежде всего с вербализацией научных,

экспертных знаний. Сами эти знания, как уже давно установлено в современной когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистики (и терминоведения), хранятся в сознании индивида в определенных форматах знания: категориях, концептах, схемах и т.д. Одной из основных когнитивных структур, объективирующих экспертные знания в рамках той или иной научной области, является **научный концепт**.

Несмотря на существующие в науке мнения о нецелесообразности выделения данного понятия как отдельной категории, научный концепт прочно вошел в «инвентарь» различных видов концептов (см. одно из последних исследований типологии концептов в [Богоявленская 2013]). Научный концепт имеет свои отличительные признаки от понятия (в классическом смысле). Как указывает Е.И. Голованова, понятие суть одна из разновидностей концепта как логически конструируемая структура знания. Концепт же, в широком смысле, обозначает любой ментальный конструкт, которым оперирует человек в процессе своей когнитивной деятельности [Голованова 2011: 73].

Научный концепт - это концепт, бытующий (функционирующий) в той или иной сфере знания и / или деятельности и объективирующий тот или иной фрагмент объективной действительности.

Сказанное выше означает также, что научный концепт, будучи более широким понятием, чем «понятие», может объективировать не только научные знания, но и иные, обыденные, наивные значения (см. о «слоистости», неоднородности научного концепта в работе [Буженинов 2014]). Этот постулат находит отражение и в форме выражения – в результате вербализации научного концепта.

Как указывает Х. Сейгер, «обозначение концепта термином позволяет зафиксировать когнитивное содержание концепта и четко выразить его письменным знаком» [Sager 2000: 48]. Однако, как показывает материал нашего исследования, среди средств вербализации научного концепта «Болезнь» фигурируют не только термины (узкоспециальные или отраслевые), но и общепотребительные лексические единицы. Во многом это зависит от статуса самой гомеопатии как научной области знания. Гомеопатия появилась официально в 1799 году, когда появились первые публикации в этой области в Германии (Самуил Фридрих Ганеманн). Затем гомеопатия стала развиваться во Франции, Великобритании, США, России. В нашей стране данный терапевтический метод прошел институционализацию только в середине XX века, что обуславливает

недостаточную концептуальную сформированность ее подъязыка и его ядра – терминосистемы. Во Франции же в наши дни приблизительно 50% медиков применяют гомеопатический метод лечения в своей повседневной врачебной практике. Такая относительная молодость данной научной дисциплины, несомненно, накладывает свой отпечаток на концептуальную сферу науки: гомеопатический подъязык заимствует множество терминов (и стоящих за ними концептов и концептуальных признаков) из смежных медицинских и иных дисциплин. Говоря о современном развитии терминоведения, М.-Т. Кабре указывает, что, «терминоведение определяется как некое мультидисциплинарное поле, как перекресток различных наук» [Cabré 2007].

Наряду с отраслевыми терминами, гомеопатический подъязык черпает также и единицы общеупотребительного лексикона, вербализующего обыденные представления человека (обыденная, наивная концептуализация). Особенно это характерно для концептуализации человеком собственного здоровья.

Таким образом, исходными методологическими принципами будем считать следующие:

1. Подъязык как научный дискурс состоит не только и не столько из собственно терминологических единиц, но включает и общенародный лексикон, присутствующий в научном тексте и играющий свою роль в категоризации и концептуализации знаний. Данный принцип в имплицитном виде рассматривался задолго до появления когнитивного терминоведения. Ср. высказывание Г.-Г. Гадамера, вынесенным в эпиграф]. Именно контекст определяет семантическую значимость термина [Auger 2001: 186]. Исходя из классификации, предложенной в монографии И.П. Массалиной и В.Ф. Новодрановой [Массалина, Новодранова 2009: 65 - 67], мы выделяем в качестве системообразующих языковых единиц отраслевую терминологию, общенародный лексикон и узкоспециальную терминологию.

Таким образом, непосредственным объектом исследования становится не гомеопатическая терминология, а гомеопатический дискурс, понимаемый нами как вербально опосредованная деятельность специалистов в области гомеопатии в виде совокупности текстов как «непосредственной материальной данности дискурса» (Ю.С. Степанов).

2. Исследованию подвергается не только словарная, тезаурусная гомеопатическая литература (сфера фиксации термина), но и фрагменты монографий, пособий, учебников по гомеопатии (сфера

функционирования терминов). Важно изучение термина не только как инструмента классификации, призванного структурировать знания, но и его исследование в связи с той ролью, которую он играет в научной коммуникации как элемент дискурса. Таким образом, нами был собран корпус единиц (трех типов, представленных выше) в количестве 876 единиц (421 для РЯ и 455 – для ФЯ).

Различным аспектам медицинской терминологии были посвящены исследования как отечественных ученых [Л.М. Алексева, А.Г. Балобанова, Е.В. Бекишева, М.И. Волович, О.С. Зубкова, С.Л. Мишланова, В.Ф. Новодранова, М.М. Русакова и др.], так и зарубежных [Е.А. Минку, В. Dzuganova, N. Fabozzi, A. Gangemi, N. Grabar, A. Névéol, M. Rouleau и др.] Целью данной работы является исследование средств вербализации научного концепта «Болезнь» в молодой научной области (вербализуемой единицами гомеопатического подъязыка) в сопоставительном аспекте; выявить соотношение научной и обыденной концептуализации в рамках изучаемого концепта, охарактеризовать словообразовательные особенности исследуемых единиц.

Основным методом исследования был избран метод концептуального анализа как синтез компонентного анализа в его лексикографическом варианте и анализа речевых контекстов (Н.Н. Болдырев, З.И. Комарова, Е.С. Кубрякова, В.Ф. Новодранова и др.). Подобный подход представляется оправданным и целесообразным при изучении подъязыка гомеопатии в силу ничтожно малого количества словарных источников по гомеопатии.

1. Соотношение обыденной и научной концептуализации

Одна из задач настоящего исследования - показать, что в концептуализации гомеопатического концепта «Болезнь» участвуют различные типы знания (а в их вербализации – различные по уровню единицы от терминологических до общеупотребительных).

Данное положение подтверждается уже самим именем концепта. В гомеопатической литературе широко представлены как общеупотребительные единицы («Болезнь», «Заболевание», «Недуг», «Maladie», «Indisposition»), так и чисто медицинские, терминологические («Нозология», «Патология», «Nosologie», «Pathologie»).

Результаты исследования показали, что в обоих языках заметную роль играет отраслевая (в случае гомеопатического дискурса - медицинская) терминология: *кардиомиопатия, гипертонический криз, психоз, дифтерия; chalazion, desquamation, tuberculose, asthme cardiaque, lithiage biliaire* и др. Данный пласт терминов составил

доминирующую часть корпуса терминов, участвующих в вербализации понятий, связанных с болезнью: 270 в русском языке (64 %) и 294 (65 %) во французском языке.

Достаточно велик и процент общеупотребительной лексики, функционирующей в гомеопатических текстах: 126 единиц в русском языке (30 %) и 143 во французском (31 %). Общеупотребительные лексемы во многом «отвечают» за обыденные представления, представления наивной картины мира, которые неизбежно присутствуют в научном тексте. Приведем в качестве примера общенародные наименования болезней (наивная классификация): *внутреннее, сезонное, неизлечимое, тяжелое заболевание*. Здесь мы сталкиваемся с интеграцией научного и наивного типов концептуализации и категоризации действительности: общемедицинские термины (например, *урологическое, кардиологическое, венерическое заболевание*) актуализируют в основном те признаки, которые основаны на профессиональном, научном подходе к болезням (определение их локализации путем лабораторно-инструментальных средств диагностики). Обыденные же названия репрезентируют те признаки, что профилируются наивным мышлением: *сезонные заболевания* – те, которые имеют обыкновение проявляться в определенное время года; *внутреннее* – то, которое не проявляется внешними признаками, а жалобы пациента относятся к его ощущениям «внутри».

Наименьшую представленность имеют узкоспециальные, собственно гомеопатические термины: 25 единиц в русском языке (6 %) и 18 – во французском языке (4 %), что объясняется недостаточной сформированностью концептуального аппарата самой науки, долгое время носившей исключительно прикладной характер.

Подобные данные свидетельствуют о том, что в концептуализации понятий и признаков, связанных с болезнью, участвуют как научная, так и языковая категоризация; обыденное знание как опережающее и опосредующее включается в научное познание. Оба эти знания формируют профессиональное знание. Поэтому мы не можем согласиться с А.Д. Кошелевым, что «наивная и научная картины – это два оппозиционных класса языковых смыслов в рамках единой системы языка» [Кошелев 2010: 369]. Как мы видим, научная и наивная картины мира перекрещиваются, что особенно характерно для профессионального знания.

2. Структурный состав терминов, вербализующих понятия о болезнях.

Результаты анализа показывают, что в структурном плане исследуемые единицы обоих языков представлены двумя моделями: простой и сложной.

Однословные термины (*тахикардия, миазм, сомнамбулизм*) представлены в русском языке 191 единицей (47 %), а во французском - 298 единицами (66 %). Сложная модель (термины - словосочетания) в русском языке представлена 230 единицами (53%), а во французском – 157 единицами (34 %).

В структурном плане мы получаем количественное расхождение в моделях, которые используются в гомеопатическом подъязыке в разных национальных языках. Возможным объяснением такого расхождения может служить экстралингвистический фактор: недостаточная сформированность русской гомеопатической терминологии и высокая степень ее производности, в частности, от французской.. В русскоязычных гомеопатических текстах зачастую встречаются термины-словосочетания вместо однословных терминов франкоязычных источников:

1) в случае замены иноязычного термина с греческими или латинскими терминоподобными (своего рода общепонятное «пояснение» иноязычного термина, отсутствующее в французских текстах): *ptosis / опущение век; dyspepsia (indigestion) / несварение желудка; rhinite / аллергический насморк* и др.

2) в сфере узкоспециальных, собственно гомеопатических терминов русскоязычный дискурс часто прибегает к пояснению заимствованного термина, заменяя тем самым однословный термин на термин-словосочетание: *symptôme-clé / ключевой симптом* и др.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1. В концептуальном отношении мы можем говорить о полном изоморфизме концепта «Болезнь» в русском и французском языках. Научная картина мира (и гомеопатическая, в частности) во многом интернациональна, а потому состав концепта в исследуемых языках тождественен (Ср. с аристотелевским тезисом о том, что концептуальные основания одинаковы у всех людей [Rastier 2010: 57]). Более того, по В.Б. Касевичу, изоморфизм в первую очередь предполагает высокую степень формализации подлежащих сравнению структур.

2. В терминологически-понятийном плане мы также можем говорить об изоморфизме: в обоих языках преобладает отраслевая (общемедицинская, нозологическая) терминология; довольно велик процент общеупотребительных лексем; наименьший процент у собственно гомеопатической терминологии. Это говорит о

том, что в ходе своей научной деятельности и в своем научном мышлении (в том числе и в рамках концепта «Болезнь») специалист неизбежно пользуется теми концептами и категориями, которыми он пользуется и в обыденном понимании окружающей действительности.

3. Межъязыковые расхождения мы наблюдаем на уровне плана выражения – вербализации терминами тех или иных используемых в гомеопатии понятий. Русский и французский языки в разном соотношении используют модели построения терминов, что может объясняться как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Актуальной перспективой исследования может стать продолжение исследования различных научных концептов как в гомеопатическом, так и в иных подъязыках для выявления межъязыковых количественных и качественных расхождений в терминологических системах как средствах вербализации различных типов знания в рамках тех или иных научных сфер.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева М.И. Структурно-семантический анализ эмотивов в профессиональных подъязыках // Сопоставительное языкознание и межкультурная коммуникация: сб. науч. Трудов / Сост. Богоявленская Ю.В. Екатеринбург, УрГПУ. Вып. 1. 2012. С. 5 – 8.

Богоявленская Ю.В. Проблема типологии концептов в современной лингвистике // Лингвокультурология. № 7. Екатеринбург, 2013. С. 6 - 16.

Буженинов А.Э. Смысловая структура термина (на материале гомеопатической терминологии) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 11. Тамбов: изд-во «Грамота», 2014. С. 54 – 58.

Глазырина А.И. Компонентный анализ специальных единиц с суффиксом – *ware*- предметной области «вредоносное программное обеспечение» (на материале английского и русского компьютерных подъязыков) // Сопоставительное языкознание и межкультурная коммуникация: сб. науч. Трудов / Сост. Богоявленская Ю.В. Екатеринбург, УрГПУ. Вып. 1. 2012. С. 39 – 56.

Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.

Кошелев А.Д. О критериях семантической полноты метаязыка, представляющего собой подъязык естественного языка // Современная семиотика и гуманитарные науки. М.: Языки славянских культур, 2010. С.363 – 374.

Массалина, И.П., Новодранова, В.Ф. Дискурсивные маркеры в английском языке военно-морском языке: монография. Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КГТУ», 2009. 277 с.

Auger P. Essai d'élaboration d'un modèle// Terminographie variationniste. Canada: Université de Laval, TradTerm, 2001. № 7, p. 183 – 224.

Cabré M.-T. La terminologie, une discipline en évolution: le passé, le présent et quelques perspectives. Электр. ресурс. Режим доступа: <http://docslide.fr/documents/cabre-la-terminologie-une-discipline-en-evolution.html> [дата обращения: 27.12. 2015].

Dépecker L. Entre signe et concept. Eléments de terminologie générale. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2014. 200 p.

Lerat P. Approches linguistiques des langues spécialisées // Asp, 15-18. 1997. P. 1 – 10.

Sager J.-C. Pour une approche fonctionnelle de la terminologie // Le sens en terminologie. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2000, p. 40-61.

Rastier F. Sémantique et recherches cognitives. Paris: Presses universitaires de France, 2010. 272 p.

УДК 811.161.1'42

ББК Ш141.12-
51+Ш300.1

Код ВАК 10.02.20

Карякина М.В.

Екатеринбург, Россия

Концепт «Игра» в

художественном тексте

Аннотация. Концепт «Игра» исследуется как явленный в языке художественной литературы мыслительный образ, особые оттенки значения которого акцентируются в разные эпохи развития культуры, в частности в русской литературе рубежа XIX-XX веков. Рассматриваются способы создания семантического поля игры на разных уровнях поэтики текста в произведениях Леонида Андреева, концепт «игра» анализируется как одна из доминант его творчества.

Ключевые слова: концепт, игра, художественный текст, поэтика, Леонид Андреев.

Сведения об авторе:

Карякина Мария Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и деловой коммуникации.

Место работы: Уральский государственный горный университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85, к. 3514, тел. 251-40-89.

e-mail: karyakina_m@mail.ru

Karyakina M.V.

Ekaterinburg, Russia

Concept «Game» in a fiction text

Abstract. The concept “Game” is considered as a mental image in fiction literature. The special shades of meaning of the concept are accentuated in different phases of culture development, in particular in Russian literature of the XIX-XX centuries. Different ways of semantic field of game in different poetic levels in Leonid Andreev’s works are considered as one of the main dominants of his creation.

Key words: concept, game, fiction text, poetics, Leonid Andreev.

Karyakina Mariya Valeryevna, Candidate of Philology, Associate Professor.

Place of employment: Ural State Mining University.

В современной филологии концепт является понятием, продуктивность которого доказана рядом исследований. Существует много определений данного термина. В этом исследовании будем опираться на определение Ю.С. Степанова, который полагает, что концепт – это, с одной стороны, «сгусток культуры в сознании человека: то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Степанов 1983: 40-41]. В разные эпохи развития культуры актуализируются различные концепты, обретающие особые новые смыслы. Набор таких доминирующих мыслительных образов, стоящих за языковыми знаками, к которым часто обращаются писатели и поэты, составляют концептосферу языка определенной эпохи. Именно в языке

художественной литературы, в концептуальной структуре художественного текста, проявляются наиболее актуальные для эпохи и автора концепты. Их исследование возможно через поиск «рассеянных» по тексту различных по форме носителей концепта – языковых единиц, связанных с названием концепта, – объединение их в семантико-ассоциативные группы (текстовые гнезда), являющиеся концентратами смысла, и анализ этих групп, репрезентирующих актуализируемые автором смыслы. Внимание на носителях концепта акцентируется автором чаще всего путем повторов данных языковых единиц.

Художественный концепт соединяет в себе как прямое значение слова, так и переносные, а также «целую плеяду ассоциативных значений» [Аскольдов 1997: 278], которые для художественного концепта играют особую роль. Обратимся к анализу «внутренней формы» концепта «игра». Это слово обладает сложной лексико-семантической структурой, значительное место в которой принадлежит переносным значениям. Но семантическим ядром этого слова, в определении которого сходятся все словари, является сема «деятельность/движение/род занятий» с рядом сем-конкретизаторов: «в течение определенного времени», «с определенной целью» (чаще – развлечение, отдых, спортивное соревнование; но цель может быть и неблагоприятной), «по определенным правилам». Доминантность семы деятельности определяет предикативность концепта игры, то есть инвариантом понятия «игра» (в терминах А. Вежбицкой) является не прототип, а определенный ментальный сценарий. Остальные значения слова (в БАСе их зафиксировано 8), по сути, являются переносными, но и более конкретными в смысле их употребляемости в типовых контекстах: музыкальная игра, театральная игра, игра воображения, игра шампанского, игра бриллиантов.

Концепт «игра» является важнейшим образом, по-своему трактуемым в культуре различных эпох. По мнению Ю.М. Лотмана, в культуре происходит чередование «игровых» и «неигровых» эпох. Такими «игровыми» эпохами, «когда искусство властно вторгается в быт, эстетизируя повседневное течение жизни», являются, по определению ученого, эпоха Возрождения, барокко, романтизм, искусство начала XX века, когда происходят «взрывы художественной талантливости» [Лотман 1997: 198].

Причиной пристального внимания литературы начала XX века к феномену игры и обращения к игровой поэтике стало обостренное восприятие исторического времени «катастрофическим», «рубежным» сознанием. Ощущение «конца» (конца века, конца эпохи, конца

времен), предчувствие грядущего апокалипсиса, крушения прежней культуры было связано с ощущением смыслоутраты, воплотившемся в образе всеобъемлющего хаоса. Такое обостренное восприятие дисгармонии действительности спровоцировало изменение глубинных философско-художественных представлений о мире и личности, утративших цельность, и актуализацию характерной для литературы коллизии разоблачения кажимости, видимости. В связи с этим в литературе появляется тема двойничества мира и человека, тема театра, маскарада, где смешиваются игра и жизнь в один поток, где одно подменяет другое.

Для символистов (Ф. Сологуба, Д. Мережковского, З. Гиппиус, А. Белого, В. Брюсова, Вяч. Иванова) игра является категорией онтологической (мистериальной, имеющей тайный смысл), отражающей «двоемирие», в котором совмещены или, лучше сказать, опрокинуты мир объективный и субъективно воспринимаемый, реальный и сверхчувственный.

«Рубежным» игровым сознанием насыщена и поэзия «последнего поэта» старого мира и первого поэта грядущего - А. Блока [Заманская 1996: 11]. Тема маски и скрывающегося под ней, тема человека и его тени, отражения, игры и балагана, видимого и невидимого, призрачности сущего активно разрабатываются им: «Мы ли - пляшущие тени?! Или мы бросаем тень?! Снов, обманов и видений/ Догоревший полон день» («Смятение», 1907г.; из цикла «Маски»). «Я на земле был брошен в яркий бал,/ И в диком танце масок и обличий/ Забыл любовь и дружбу потерял» («Песнь Ада», 1909г.).

Несколько иной аспект феномена игры был раскрыт акмеизмом. «В послесимволистскую эпоху, - пишет современный исследователь, - игра осмысливается как культурно-эстетический и психологический феномен. На смену теургическому житнетворчеству приходит осознанное ролевое поведение, «дионисийская» театральность поэзии символистов вытесняется «театром стихотворения» акмеистов и ориентацией на эстрадность футуристов» [Мелешко 1998: 235-236]. Футуристы же акцентировали в своем творчестве иную сторону феномена игры. Это был эпатаж («Новое Первое Неожиданное») чрезмерно вольного обращения с материалом, целью которого провозглашалось создание «Новой Грядущей Красоты Самоценного (самовитого) Слова».

Трагическое самоощущение человека начала XX века различными способами преодолевалось разными художниками. Как очень точно замечает современный исследователь, «в мире искусства

потребность найти связующие начала трагически разорванной личности и мира реализуется в потенцировании поэтики мифа, игры, масковой образности» [Исаев 2001: 10].

Само понятие игры на рубеже XIX-XX веков расширяется, оно «обретает некий новый смысл» [Вислова 1997: 28]. Феномен игры обретает активность, распространяясь на явления и понятия изначально неигровой природы. Расширяется область референции слова. Это явление было названо Л. Ретюнских «игроизацией»: «Игра продуцирует процесс игроизации, осуществляемый в ходе экстраполяции отдельных игровых характеристик на иные феномены бытия игры в мире людей. Игроизация является репрезентативным способом бытия игры в мире людей, потенциально способным трансформировать любой эмпирический, интеллектуальный и т. п. акт в игру, путем привнесения в него экзистенциальной составляющей игры» [Ретюнских 1998: 11]. Процесс игроизации жизни человека связан с новым типом сознания, доминантой которого становится особый тип жизнеотношения. А этот новый тип сознания и объясняет, почему «человек XX столетия легко меняет роли, маски, образы, а, следовательно, потенциальная возможность игровых составляющих его поведения и жизненных установок выше, чем в предшествующих культурах» [Ретюнских 1998: 28].

С целью анализа концепта «игра» в художественной литературе рубежа XIX-XX веков обратимся к произведениям Леонида Андреева. Творчество этого писателя критик В. Львов-Рогачевский назвал «гениально подведенным итогом пережитому периоду, пережитым настроениям интеллигенции в незабываемых художественных образах» [Львов-Рогачевский 1914: 16-17]. В его произведениях «игра», по наблюдениям исследователей последних лет (Еременко М. В., Корнеева Н. А. и др.), становится не только сквозным мотивом, отражающим парадоксальность жизненных явлений и противоречивость человеческой натуры, но и существенной составляющей художественного мышления писателя. При этом в художественном мире Андреева проявляется эффект сопряжения индивидуального творческого мировоззрения (концепции *homo ludens*) и художественного сознания эпохи, тяготеющего к эстетическому претворению действительности, похожую на игру, игровыми же способами. В качестве материала исследования возьмем пьесу «Черные маски» (1908), в которой концепт «игра» является важнейшим для прочтения авторской идеи и выявления скрытых механизмов ее репрезентации в тексте. Концепт «игра» является в пьесе центральным, так как именно он определяет смысловое строение

текста, а, в конечном счете, и «выбор того репертуара языковых средств, которые реально используются при его порождении» [Красных 1998: 60]. И, несмотря на то, что этот концепт в тексте рассеивается, представляя собой «нечто вроде туманности; более или менее расплывчатого сгустка представлений» [Барт 1994: 87], связанных ассоциативными отношениями, он конкретен в своих проявлениях на всех уровнях поэтики произведения. Постоянная его репрезентация раскрывает богатство форм и многогранность значений.

В пьесе «Черные маски» концепт «игры» рассредоточивается на несколько текстовых гнезд, исходящих из семантической структуры самого этого слова и его ассоциативных связей: «маскарад» (игра масок), «музыка» (игра звуков), «шутка» (игра слов). «Игровая» сема присутствует уже в названии произведения. В тексте же пьесы автор постоянно употребляет и настойчиво акцентирует слова «игровой» семантики (шутка, смех, хохот, веселье, бал, музыка, шут, маски, ложь, обман): «Лоренцо (смеясь). Ах, вот что – замаскированные звуки. Как это мило, синьоры! Вы послушайте, сегодня даже звуки замаскированы. Правда, я и не знал, что звуки также могут одевать отвратительные маски. Но это так забавно!» (Андреев, 363). «Лоренцо (слабо улыбаясь). Простите, синьоры: я позабыл, что сегодня мне все изменяет – и лица, и звуки, и наконец слова. Но кто бы мог подумать, мои дорогие гости, что слова также могут одевать отвратительные маски. Продолжай свою шутку, певец!» (Андреев, 370).

Основным механизмом реализации концепта «игры» в пьесе Л. Андреева становится разворачивание в тексте самого процесса игры, базирующего на двух его важнейших законах: удвоении и перевороте. «Игра» возводится автором в основной принцип построения текста (кладется в основу сюжета, используется в характеристике и речи персонажей). Она становится неким абсолютом, заставляющим развиваться действие в соответствии со своей внутренней логикой умножения и запутывания реальности. Первоначальная картина прибытия на бал масок совершенно естественна и реальна: «Появляется несколько замаскированных; костюмы обыкновенные, как в маскарадах – арлекины, пьеро, сарацины, турки и турчанки, животные и цветы» (Андреев, 357). Но уже эти маски, скрывая свои лица, путают главного героя: «Лоренцо (весело приглядываясь). Но я никого не узнаю. Это поразительно, синьоры! Я никого не узнаю. Это не вы, синьор Базилио? Мне кажется, я узнаю ваш голос. Голос. Синьора Базилио здесь нет. Синьор Базилио умер. Лоренцо (смеясь). Какая смешная шутка – синьор Базилио умер. Он также жив, как и я. Маска. А разве ты жив? Лоренцо (нетерпеливо, но очень любезно).

Оставим смерть в покое, господа. Голоса. Проси ее, чтобы она оставила тебя в покое. Она в покое не нуждается» (Андреев, 357).

Далее появляются маски – двойники Петруччио, Марио, Пиетро и других слуг, а также множество масок Франчески, среди которых Лоренцо теряет свою жену. В этом эпизоде двоеение оборачивается троеением и последующим увеличением количества масок, выводящим действие за рамки реалистичного, доводящим его до абсурда, превращая в фантазогамию. Смысл при этом с буквального переносится на философский уровень. Мотивы неузнавания, потери становятся концептуально значимыми, маркируя одиночество, оставленность героя и противопоставление его враждебно настроенному «масочному», «игровому» миру, отнимающему у героя все реальные основания, выбивающему почву из-под ног.

Именно в состоянии запутанности и смятения герой Андреева приходит к постановке важнейшего экзистенциального вопроса: «Лоренцо. Если все правда в этих пожелтевших листках, то кто же властитель мира: Бог или Сатана? И кто же я, тот, кто называл себя Лоренцо, герцогом Спандары?» (Андреев, 371). Разрешение этого вопроса видится через обращение к родовым понятиям: «Чей же я сын, о моя святая мать: сын рыцаря, всю кровь отдавшего Господу, или же сын грязного конюха, отвратительного обманщика и вора, обокравшего господина во время его молитвы?» (Андреев, 372). Антиномичность природы человека показывается писателем через «овнешнение» внутреннего конфликта, создание двойника главного героя и столкновение Лоренцо Бывшего и Лоренцо Вошедшего. Поединок двойников, в котором Лоренцо Вошедший убивает Лоренцо Бывшего, не разрешает внутреннего противоречия героя. Оставшийся Лоренцо уверен в своей реальности и невключенности в игру: «Почему вы думаете, что на мне маска, синьоры? (Ощупывая лицо.) Это обыкновенное лицо, это мое лицо, уверяю вас, синьоры» (Андреев, 378). Но главный герой не может «разорвать связь с этим миром, не быть участником маскарада, нести в себе начало, противоположное тому, что его окружает» [Башкиров 1993: 170]. Поэтому и его лицо оказывается маской: «Лоренцо (в ужасе). Что это? Что случилось с моим лицом? Оно не слушается меня. Оно не хочет улыбнуться, - оно стынет. (Жалобно). Я, вероятно, схожу с ума, синьоры! Поглядите на меня, ведь это же не маска, это же лицо, живое человеческое лицо. Хохот, крики. – Долой маску, убийца! Смотрите! Смотрите! Лоренцо каменеет. Лоренцо (с каменным лицом). Все погибло, синьоры. Я хотел улыбнуться – и не мог. Я хотел заплакать, и не мог я заплакать, синьоры. На мне каменная маска» (Андреев, 378).

В «игру» в пьесе вовлекается и неживое: вино, звуки, слова. Они также надевают маски, меняются. Вино превращается и становится «красно, как кровь Сатаны, и дурманит голову, как змеиный яд» (Андреев, 361). Нежная красивая и грустная музыка, которую написал Лоренцо, превращается во «что-то дикое, где одновременно звучит злой смех, крики отчаяния и боли, и тихо жалуется чья-то печаль» (Андреев, 362). Певец Ромуальдо оказывается замаскированным и слова песни деформируются, одевая маски. Прекрасная песня превращается в гимн Сатане. Реальность, создаваемая Андреевым в пьесе, имеет специфичную характеристику нестабильности, подверженности изменениям.

Постепенно отталкивание от реальности возрастает, что знаменуется появлением в пьесе аллегорических масок: «сердце», «ложь» и «мысли» самого Лоренцо. Эти маски стоят на грани конкретного и абстрактного. В высшей степени абстрактными являются «черные маски» - маски-символы (символы хаоса, мирового зла, иррационального начала). Создание автором этих масок выводит пьесу на мистериальный уровень, характеризующий состояние мира.

Различные проявления концепта «игры» в пьесе Л. Андреева «Черные маски» образуют целую «вязь» значений, связанных семей «обманности». Таким образом, центральным компонентом в структуре андреевского концепта «игры» становится мотив обмана, путаности, розыгрыша, переодевания, маскировки, что отражается, прежде всего, на языковом уровне: (в ремарке) шут Экко постоянно «все забавно путает», Лоренцо: «О нет, синьоры, вам это показалось. Эти очаровательные маски родят так много смешных недоразумений, и уже давно какой-то шутник, подделавшись под мой голос и мое лицо, обманывает всех дурной ложью». На сюжетном уровне этот мотив проявляется в игре масок, запутывающей главного героя, запутывается в сюжете и читатель. Данный мотив имеет свое отражение и в системе персонажей (маски, шут Экко и Лоренцо, которого маски называют «великим артистом»), и в пересечении пространственно-временных планов, и в области композиции пьесы (пятое действие, в котором Лоренцо показывается «сумасшедшим»), оказывается перевернутой картиной первого действия, в котором Лоренцо «нормален»; первое и пятое действие соотносимы и своими финалами, при заполнении пространства сцены черными масками одно завершается погружением сцены во тьму, а в последнем все охватывает огонь).

Все вышеперечисленные проявления игрового начала исходят от автора, его игровой стратегии в системе отношений «автор - текст - читатель». Игра автора охватывает все произведение. Рисуя в начале

пьесы место действия: богатые залы в старинном рыцарском замке, фрески на стенах, старые потемневшие картины, готические окна, мраморные колонны, - он играет со зрителем: «Это, по сути дела, самая большая маска в пьесе» [Башкиров 1993: 164]. Великолепный замок, пышный маскарад, веселый праздник, любовь прекрасной Франчески, дружеская преданность – все это красивая маска, скрывающая глубокое одиночество главного героя и сложность, противоречивость его души, которая и является «заколдованным замком», «театром», в котором протекает игра-борьба света и тьмы как символов добра и зла. При этом границы между «игрой в жизнь» и жизнью «размываются в художественном пространстве..., они размываются и для самого автора». Таким образом, оказывается, что «игра как способ срывания масок захватила и творца, ибо стала... реальностью, действительностью существования человека» [Башкиров 1993: 168, 163]. Подлинное бытие становится областью невыразимого, а представления человека о мире – карнавалом, маскарадом. Дух всеобщей относительности карнавала пронизывает всю пьесу Л. Андреева, которая представляется как сумасшедший вихрь масок, в котором стираются грани между реальным и ирреальным, правдой и ложью, добром и злом, маской и истинным лицом, здравым смыслом и сумасшествием, жизнью и смертью.

Концепт «игры» в пьесе Л. Н. Андреева «Черные маски» чрезвычайно объемлен и многослоен. Он разворачивается в тексте в пространстве определений «мировой театр», «театр жизни», «театр души» и помогает автору воплотить мысль о глубочайшей дисгармонии мира, об абсурдности действительности и о трагическом положении человека, включенного в вечную игру, в которой все может стать всем, все подменяется, обманывает, где постоянен только переворот. Способ формирования концепта «игры» в пьесе заключается в «рассеивании» в тексте различных по форме носителей концепта и стягивании, группировании отдельных элементов концепта в текстовые гнезда, являющиеся концентратами смысла. При этом значение концепта в соответствии с внутренней логикой произведения одновременно все больше разветвляется и нарастает, переходя от конкретных значений к абстрактным, формируя философский смысл пьесы.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев Л. Н. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 3. М.: Художественная литература, 1994. 656 с.

Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. Антология / Под. общ. ред. В. П. Нерознака. М.: Academia, 1997. С. 267-279.

Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1994. 616 с.

Башкиров Д. Л. Неореалистическая драма Л. Андреева: Дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1993. 232 с.

Вислова А. В. На грани игры и жизни (Игра и театральность в художественной жизни России «серебряного века») // Вопросы философии. 1997, № 12. С. 28-38.

Заманская В. В. Русская литература первой трети XX века: проблема экзистенциального сознания. Екатеринбург, Магнитогорск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1996. 408 с.

Исаев С. Г. «Сознанию неизвестная мощь...». Поэтика условных форм в русской литературе начала XX века. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 213 с.

Красных В. В. От концепта к тексту и обратно (К вопросу о психолингвистике текста) // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1998, № 1. С. 53-70.

Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII- начало XIX века). СПб.: Искусство-СПБ, 1997. 399 с.

Львов-Рогачевский В. Две правды. Книга о Леониде Андрееве. М.: Прометей, 1914. 104 с.

Мелешко Т. А. Художественная концепция игры в поэзии Н. Гумилева («Романтические цветы», «Жемчуга», «Чужое небо», «Колчан»): Дис. ... канд. филологических наук. Вологда, 1998. 253 с.

Ретюньских Л. Онтология игры. Автореф. ... докт. филос. наук. М., 1998. 40 с.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

УДК
811.133.1'376:811.134.2'376

ББК Ш147.11-

22+Ш147.21-22+Ш104

Код ВАК 10.02.20

Нелюбина М.С.
Екатеринбург, Россия

Nelubina M. S.
Ekaterinburg, Russia

Французская и испанская АПК в рамках семантико- функционального подхода

French and Spanish APC within the semantic-functional approach

Аннотация. Данное исследование базируется на применении семантико-функционального подхода при изучении АПК в близкородственных романских языках (французском и испанском)

Abstract. This study is based on the use of semantic-functional approach to the study of APC allied Romance languages (French and Spanish)

Ключевые слова: абсолютная конструкция, абсолютная причастная конструкция.

Key words: absolute construction, absolute participle construction.

Сведения об авторе:

Нелюбина Марина Сергеевна,
преподаватель кафедры романских языков.
Место работы: Уральский
государственный педагогический
университет.

Nelubina Marina Sergeevna,
Lecturer, department of Romance languages.
Place of employment: Ural State Pedagogical
University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: maranelubina@rambler.ru

В общей направленности теоретической и практически ориентированной лингвистики последних десятилетий наблюдается сдвиг в сторону коммуникативно-прагматической парадигмы. Этой тенденции соответствуют исследования в области семантико-функционального синтаксиса, в центре которого оказывается многоаспектный анализ семантико-структурного устройства и функционирования предложения. Однако, кроме традиционных синтаксических единиц, достаточно широко освещенных в лингвистической литературе, изучаются и отдельные периферийные элементы синтаксической системы, представляющие в то же время её неотъемлемую часть. К таким элементам относится абсолютная причастная конструкция, функционирующая во многих европейских языках.

Абсолютная причастная конструкция (АПК) – это синтаксическое построение, характеризующееся относительной самостоятельностью благодаря наличию собственного подлежащего, независимого от подлежащего основной (матричной) части предложения, а также наличию причастия в роли сказуемого.

В отечественной лингвистике существует небольшое количество работ, посвященных абсолютным конструкциям [Богоявленская 2015; Нелюбина 2014; Богоявленская, Нелюбина 2015; Нелюбина 2015; Богоявленская, Фатхиева 2016], зарубежные же учёные, ввиду наличия в иностранных языках данного языкового феномена, чаще обращаются к рассмотрению различных аспектов АПК: переводческого [Hernández, 2010; Kulland 2008], структурно-семантического [Mouret 2011], компонентного [Borillo 2006], стилистического [Suñer 2013].

Несмотря на интерес лингвистов к данной проблематике, критерии классификации абсолютной причастной конструкции всё же остаются размытыми. Для более чёткой интерпретации синтаксического и семантического статуса абсолютной французской и испанской причастных конструкций представляется уместным рассмотреть АПК в свете семантико-функционального подхода.

Понятия, которыми мы будем оперировать в ходе данной работы, используются лингвистами, ведущими исследования в области вышеозначенного направления. Субъектно-объектные отношения находятся в фокусе исследования в коллективной монографии под научной редакцией В. Ю. Копрова «Семантико-функциональный сопоставительный синтаксис». В основу данной работы положена разработка методики многоаспектного анализа семантико-структурного устройства и функционирования предложения [Копров 2011: 3]. В этом направлении на материале французского языка работали также Е. А. Ванчикова [Ванчикова 2010], Е. А. Алексеева, Д. Э. Передирьев [Алексеева 2015]. Последние авторы в совместной работе уделяют большое внимание принципу «иерархически организованной структуры сказуемого, включающей понятия матричного (основного), второго и второстепенного сказуемых во французском языке». АПК квалифицируется Д. Э. Передирьевым как «пониженная в ранге автономная пропозиция». [Передирьев 2015: 10]

В рамках теории актантов и «в соответствии с концепцией информативного минимума» [Копров 2011: 10] в семантической структуре выделяется четыре обязательных **актанта**: субъект, объект, адресат и локализатор. Чаще всего субъектом является агенс – источник, производитель действия, объектом – пациенс – испытывающий воздействие актанта. Локализатор – актанта, указывающий на местоположение пациенса, адресат – актанта, являющийся получателем. Критерий количества актантов является основным в семантико-структурной классификации конструкций.

Как показывает проведённый анализ, французская АПК может иметь несколько видов:

1) одноактантная конструкция:

Le déjeuner terminé, Philippe rentra chez lui à pied (Katherine Pancol «La valse lente des tortues»), где конструкцию составляют субъект (le déjeuner) и действие, а объект (Philippe) вынесен за рамки конструкции;

2) двуактантная конструкция:

La couleur aiguissait l'appétit, *les aliments blancs étant réservés aux malades* qu'il convenait de ne pas exciter (Katherine Pancol «La valse lente des tortues»),

где *les aliments blancs* – объект, *aux malades* – актант, являющийся адресатом.

3) трёхактантной конструкция:

Fruit d'un terroir sablo-graveleux, *les graviers captant le soleil le jour*, et réchauffant la vigne, la nuit (Katherine Pancol «La valse lente des tortues»).

Субъектом здесь является *les graviers*, объектом, на который направлено действие субъекта- *le soleil*; *le jour* - временным локализатором.

4) четырёхактантной конструкция:

Charlotte venait de mettre fin à une liaison de deux ans avec un homme marié qui avait rompu au téléphone, *sa femme lui soufflant les mots fatals à l'oreille* (Katherine Pancol «La valse lente des tortues»).

В состав данной конструкции входят все четыре обязательных актанта: субъект (*sa femme*-агенса, совершающий действие), объект (*les mots* – пациенс, испытывающий воздействие), локализатор (*à l'oreille*), адресат (*lui*).

Испанская АПК также может иметь разное количество актантов в своём составе:

1) один актант – объект (пациенс *la clase*):

Terminada la clase, se limpiaban con una toalla mojada, se cambiaban de ropa y subían al segundo piso, donde vivía el maestro (Isabel Allende «El Zorro»); единственным актантом здесь может быть и сам субъект, производящий действие: *Pasado el peor momento*, se incorporó y oyó un sonido cercano, una voz humana en el fragor de la tormenta. (Carlos Ruiz Zafón «El príncipe de la niebla»). Это объясняется тем, что причастия, образованные от непереходных глаголов, могут выступать в активном залоге, что на семантическом уровне даёт возможность субъекту самому выполнять действие в конструкции.

2) два актанта – объект (пациенс *su saludo*) и адресат (a los *espíritus*):

Una vez concluido su saludo a los espíritus, hizo un altar con varios objetos sagrados de su bolsa, donde colocó ofrendas de ron y piedrecillas, y por último se sentó a los pies de la cama, lista para negociar con el Barón (Isabel Allende «La Isla bajo el Mar»). Вместо адресата в двуактантной конструкции может оказаться локализатор (*entre su gente*): *Una vez restaurada una semblanza de calma entre su gente*, condujo de un ala a Diego a su camarote y a solas le advirtió de que si cualquier muerto-vivo volvía a rondar en la Madre de Dios, no tendría escrúpulos en hacerle propinar una azotaina (Isabel Allende «El Zorro»).

Агнс в данных примерах оказывается за пределами конструкции, но восстанавливается из матричной части предложения или ближайшего контекста. Минимальное количество актантов в перечисленных примерах - один актант, являющийся объектом. Трёх- и четырёхактантных испанских конструкций не выявлено, что может объясняться трудной сочетаемостью испанского причастия (в особенности от непереходного глагола) в АПК с каким-либо дополнением. [Marín 2002]

Интересно, что французский и испанский языки включают:

- безактантные конструкции:

Tomás lo recibió en el salón principal, desempolvado en honor al futuro yerno, le ofreció un jerez y, *una vez instalados*, le agradeció una vez más su oportuna intervención (Isabel Allende «El Zorro»).

Сама конструкция не имеет актантов, а субъекты действия, локализованного в конструкции, находятся в ближайшем контексте (Tomás, yerno).

Mais une fois morte, il pouvait **lui** faire dire ce qu'il voulait (Fred Vargas «L'homme à l'envers»).

Пример предложения с французской безактантной конструкцией показывает, что имеется косвенное указание на субъект действия АПК. Для его восстановления необходим более широкий контекст.

- конструкции без объекта, субъект действия которых также может быть восстановлен:

Una vez lanzada en esa dirección, fue imposible retroceder, porque un caso llevaba a otro y a otro más y así **me** comprometí en actividades clandestinas (Isabel Allende «El Zorro»).

Подобные построения находим и во французской литературе:

Ça n'a pas loupé, *arrivé à ma hauteur*, je **le** vois me regarder (Anna Gavalda «Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part»).

Оба примера демонстрируют локализатор в качестве актанта АПК (en esa dirección и à ma hauteur), таким образом, они одноактантны. Агнс же, выполняющий действие в конструкциях, восстанавливается с помощью возвратной частицы *me* в испанском варианте и местоимения *le* во французской конструкции. Причастие при этом получает грамматическую характеристику по линии категорий числа и рода.

Испанский язык допускает также наличие конструкции с имплицитным неопределённым агенсом: *Una vez dicho*, lo mejor es hacerlo hoy mismo (Isabel Allende «Paula»). Подобная вариативность французской конструкции отсутствует в силу обязательной подлежащности французского языка.

Возвращаясь к конструкциям с главными семантическими актантами (субъектом и объектом), следует заметить, что «подлежащим» конструкции может являться:

- как агнс: *C'est la mienne*, pesta Zoé *une fois Iris partie* (Katherine Pancol «La valse lente des tortues»).

- так и пациенс: *À peine la porte de la chambre d'hôtel refermée*, il avait senti ses ongles dans sa nuque et elle l'embrassait encore (Katherine Pancol «La valse lente des tortues»).

Итак, применение методов семантико-функционального подхода для сопоставительного изучения такого сложного языкового явления, как АПК во французском и испанском языках оказывается оправданным и подводит к некоторым заключениям: имплицитность того или иного обязательного актанта в синтаксической конструкции не означает его отсутствия в предложении: в семантической структуре предложения эта позиция остаётся; оба рассматриваемых языка имеют схожие безактантные конструкции, а также безобъектные конструкции, в которых имплицитный субъект может быть восстановлен; несмотря на общее происхождение, имеются расхождения в количестве возможных актантов АПК, которые можно объяснить различной сочетаемостью с дополнениями французского и испанского причастия.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленская Ю.В., Нелюбина М.С. Корпусное исследование французских абсолютных причастных конструкций //Гуманитарный вектор. 2015. № 4 (44). С. 39-48.

Богоявленская Ю.В. Синтаксические особенности абсолютных причастных конструкций (на материале французских газетных текстов) // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. 2015. Вып. 5. С. 15-23.

Богоявленская Ю.В., Фатхиева Е.М. Абсолютные причастные конструкции во французском языке и их переводческие соответствия // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. 2016. Вып. 6. С. 13-18.

Ванчикова Е.А. Вторичная предикация во французском языке // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. №4. С. 43-47.

Нелюбина М.С. Французская и испанская абсолютные причастные конструкции в ряду конструкций с неличными формами глагола // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2014. № 26. С. 143-146.

Нелюбина М.С. Сопоставительный анализ абсолютной причастной конструкции во французском и испанском языках // Педагогическое образование в России. 2015. №10. С. 180-184.

Передириев, Д.Э. Синтаксический и семантический статус абсолютной конструкции во французском языке : дис. канд.филол.наук, 2015. 226 с.

Borillo A. Quelques structures participiales de valeur temporelle en prédication seconde // Travaux Linguistiques du Cerlco, 2006, pp.1-16. URL: <http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=borillo&subURL=>

Hernández D.G. La traduction français-espagnol das constructions absolues dans la presse // Synergies Espagne. 2010. № 3. P. 95-106.

Kulland B. Les constructions participiales du francais et leurs traductions norvégiennes correspondantes. Masteroppgave: University of Oslo, 2008. 93 p.

Marín. R. De nuevo sobre las construcciones absolutas // Círculo de lingüística aplicada a la comunicación. 2002. №10. URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no10/marin.htm>

Mouret F. Deux types de constructions absolues dans La Jalousie de Robbe-Grillet // L'information grammaticale. Peeters Publishers, 2011. № 128. P. 51-56.

Suñer A. La diátesis de los participios en construcción absoluta: microvariación en la lengua escrita de los semicultos // Lingüística, 2013. P. 51-91.

УДК 811.161.1'37:811.133.1'37
ББК Ш141.12-31+Ш147.11-31+Ш104

Томилова А.И.
Екатеринбург, Россия

**К вопросу об объеме
семантического значения
межъязыковых
псевдоэквивалентов (на
примере русского и
французского языков)**

Аннотация. Объем семантического значения представляется наиболее значимым при определении границ псевдоэквивалентности разноязычных лексем. На его основе правомерно разделять псевдоэквиваленты на абсолютные, частичные и контекстуальные. Данные переводных словарей зачастую не дают понимания глубины понятия, которое передает та или иная лексема, а призваны лишь устанавливать эквивалентные отношения между словами разного языка, не учитывая многозначность каждого отдельного эквивалента, поэтому в приводимой в данной статье классификации и для определения объема лексического значения псевдоэквивалентов русского и французского языков использованы и новейшие толковые словари, чтобы избежать переводческих ошибок и неразличение слов данной категории.

Ключевые слова: объем лексического значения слова, межъязыковая эквивалентность, псевдоэквиваленты, словарь, переводческая ошибка, контекст.

Сведения об авторе:

Томилова Александра Игоревна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романских языков
Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. 235-76-59.

e-mail: alexara@list.ru

Tomilova A. I.
Ekaterinburg, Russia

**To the question of the volume of
the meaning of interlingual
pseudoequivalents (on the
example of russian and french
languages)**

Abstract. The volume of the meaning of a word is considered to be the most important in the determination of the pseudoequivalence limits of two words in different languages. On this base there are absolute, partial and contextual pseudoequivalents. Bilingual dictionaries don't often give the understanding of the depth of the notion of a lexeme, but are consigned to determine the equivalence between two foreign words without considering the polysemy of each equivalent. That's why in this article's classification and while the determination of the volume of the meaning of Russian and French pseudoequivalents we use modern explanatory dictionaries to avoid translator's mistakes and the lack of recognition of these words category.

Key words: the volume of the meaning of a word, interlingual equivalence, pseudoequivalents, dictionary, translator's mistake, context.

Tomilova Alexandra Igorevna, Ph.D. in Philology, senior lecturer of the Chair of Romanic languages

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Many linguists (K.G.M. Gotlib, V. Akulenko, V. Muraviov, A. Fedorov, E. Fedorchuk, R. Budagov, D. Bunchich, V. Dubichinskiy etc.) paid attention to the problem of the pseudoequivalence but there's no unanimity in the name of the phenomenon under consideration (false equivalents, translator's "false friends", interlingual analogy, pseudo-international words, interlingual homonyms, paronyms and paralexia, pseudo-analogies, etymological doublets etc.). Besides the difference in the nomination of the pseudoequivalence, different authors put different volume in this notion. The variety of opinions proves the complexity of this phenomenon.

In our opinion among factors having an influence on the appearance of the pseudoequivalence, it's possible to mark out the polysemy, the discrepancy of realia and of the semantic development of international words as well as the imperfection of the presentation of the volume of a word meaning in actual bilingual dictionaries.

In contrast to explanatory dictionaries, the main mistake of bilingual dictionaries is in the supposition of the conformity of concept systems of any two languages. L. V. Shherba makes the conclusion that usual bilingual dictionaries don't give the real knowledge of foreign words and only help guess their meaning in the context. At the same time even at the best these conjectures mostly lead to the inexact understanding. Besides, bilingual dictionaries, giving one word or another as the translation of a foreign word, don't pay any attention to the polysemy of these translation words, that's why people who look words up in the dictionaries and learn them can later constantly slip up [Shherba 1974]. That proves why main tendencies of studying of any linguistic phenomenon in modern linguistics are intimately linked with the appropriate context [Plotnikova 2013:217].

A survey of literature reveals that there're many different classifications of pseudoequivalents (K.G.M. Gotlib, V. Akulenko, V. Muraviov, R. Budagov etc.), but they don't cover the whole multi-faceted diversity of the phenomenon under consideration, all its aspects, and the criteria of such classifications aren't always well determined (M. Koessler, J. Derocquigny, F. Boillot) or combine different functional and lexical phenomena (J.-P. Colignon, P.-V. Berthier). Among the latest works about the pseudoequivalence we can name ones by I. Inkova (2002), V. Dubichinskiy (2008) and S. Gretsova (2008). In the latter work the pseudoequivalents are considered inseparably, only as a couple of words that isn't quite correct in our opinion, for instance during the learning of the etymology of such words. We suppose that to elaborate a complete classification of pseudoequivalents the research should be lead in the

synchronous and comparative way as well as in the real situation of the bilingualism (translation/interpretation).

The volume of the meaning of a word isn't the only criterion for the distribution of Russian and French pseudoequivalents into groups. On the base of other criteria we determine groups on the etymology, on the form, on the parts-of-speech belonging (vide Lykova N., Tomilova A. Modern classification of Russian and French pseudoequivalents // Polythematic journal of scientific publications "Discussion" № 7 (15), september 2011. – Yekaterinburg. PP. 160 – 165.) However the volume of the meaning of a word is considered to be the most important because it plays the main part in the determination of the pseudoequivalence limits of two words in different languages and the attribution of them to the type of pseudoequivalents by which we understand lexical items of two languages which are close to each other in phonetic and/or graphic way but having different semantic, grammar and stylistic meanings that causes false analogy during the translation/interpretation. Etymological commonality isn't considered as a necessary condition.

On the base of the criterion of the volume of the meaning of a word we succeeded to pick out the following types of Russian and French pseudoequivalents:

- Absolute pseudoequivalents, i.e. formally similar French and Russian words totally different in their lexical meaning.

Due to widespread polysemy of the words of these languages there's a high opportunity of the concurrence at least in one of a big number of the meanings. That's why this group isn't the biggest one and includes only 30% of the examined pseudoequivalents. For example:

бокал – посуда для вина, похожая на рюмку, но большего размера. *Полный влагой искрометной, зашпел ты, мой бокал! Баратынский.* I Поднимать бокал за кого или за что – провозглашать тост за кого-н. или что-н., пить чье-н. здоровье [Electronic dictionary of foreign words (EDFW) 2004]; **bocal** – n.m. Récipient en verre à large ouverture et à col très court [Larousse 2009]. In bilingual dictionaries there aren't these words among the equivalents of this lexeme, i. e. russian **бокал** can be translated into French as *coupe f* (низкий широкий); *flute f* (высокий узкий); поднимать ~ за кого-л. lever son verre à la santé de qn; поднимать ~ за что-л. boire au success de qch [Shherba 2001:24], and french **bocal m** can be translated into Russian as 1) *банка; бутылка* (для химикалий, лекарств, консервов и т. п.) 2) *прост. желудок* 3) *прост. помещение* 4) *прост. башка, кумпол* ♦ *agité du* ~ ненормальный [Gak 2000:124];

призер – (спорт.) Участник состязания, взявший приз. *Первый призёр. Частый призёр международных шахматных состязаний* [EDFW 2004]; **priseur** – n. *Personne qui prise du tabac* [Larousse 2009]. In bilingual dictionaries there are no these words among the equivalents of this lexeme, i. e. **призер** *м* can be translated into French as спорт. *gagnant m*; ~ Олимпийских игр *champion m olympique* [Shherba 2001:373], and **priseur** can be translated into Russian as **I** *м, -se* *оценщик, -ца. II* *м, -se* *нюхающий, -ая табак* [Gak 2000:869]; **auguste** – adj. *Littéraire. Qui inspire le respect, la vénération. n. m. HISTOIRE Titre des empereurs romains;*

auguste – n. m. *Clown grîmé de couleurs violentes, accoutré de façon grotesque, qui exécute des parodies comiques parfois enrichies d'exercices acrobatiques (par opposition à clown blanc)* [Larousse 2009]; **август** – восьмой месяц календарного года [EDFW 2004]. In bilingual dictionaries there are no these words among the equivalents of this lexeme, i. e. **auguste** can be translated into Russian as **I** *adj. 1) величественный; торжественный 2) высокий, высочайший, августейший II* *м клоун (ярко размаванный), рыжий* [Gak 2000:82], а **август** *м.* can be translated into French as *août m* [Shherba 2001:3].

• Partial pseudoequivalents, i.e. formally similar French and Russian words different only in some their lexical meanings.

This group is the biggest one due to widespread polysemy of the words of these languages that gives a high opportunity of the concurrence at least in one of a big number of the meanings. In general this group includes 62% of the examined pseudoequivalents.

It's known that a word possesses the integral quality of modification of its lexis meaning. As the result of this modification and development of the original meaning of the word we observe the appearance of several relative meanings (lexico-semantic variants) that can be determined as polysemy. The development of such meanings is connected with some prerequisites: the changes of the denotation signs and of the associative ideas about the designated object as well as the changes connected with the process of nomination and the opportunity of the usage of the nominations in their secondary function. Moreover the variability of meanings can be connected with the variability of the connotative (the change of the speakers' relation to the object) or pragmatic (the attribution of the nomination to the definite communicative situation) aspects [Kochurova 2010:12].

To the group of partial pseudoequivalents we attributed also some cases quite similar to absolute pseudoequivalents i.e. cases when the words of this type coincide only in one meaning even if it's the rarest in usage but

in all other meanings they are different. For example: **ангажемент** – (театр.) Приглашение артистов на работу по договору на определенный срок. *Получить ангажемент* [EDFW 2004]; **engagement** – n. m. 1. a. Action d'engager, d'embaucher quelqu'un ; accord écrit ou verbal qui l'atteste. *Chanteur qui signe un engagement.* b. LANGAGE MILITAIRE Contrat par lequel quelqu'un déclare vouloir servir dans l'armée pour une durée déterminée. 2. a. Fait de s'engager à faire quelque chose, par une promesse, un contrat, etc. *Respecter ses engagements.* b. Acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie. *Contracter un engagement.* 3. Rare. Action de mettre quelque chose en gage ; récépissé qui en fait foi. 4. Action d'engager quelqu'un, quelque chose dans un projet, une action. 5. Fait de s'engager dans un lieu. 6. Fait de prendre parti et d'intervenir publiquement sur les problèmes sociaux, politiques, etc., de son époque. 7. MÉDECINE Première phase de l'expulsion du fœtus, lors de l'accouchement, au cours de laquelle l'enfant entre dans le petit bassin. 8. SPORTS Action de mettre le ballon en jeu en début de partie (*coup d'envoi*) ou, au football, après un but. - Engagement physique : utilisation maximale de ses qualités naturelles (vitesse, détente, poids et masse musculaire). 9. FINANCE a. Phase préalable et obligatoire à l'ordonnement d'une dépense publique. b. Engagement(s) financier(s) : montant des devises d'un pays, détenues par des étrangers ou à l'étranger, et à la conversion desquelles, en cas de demande, doit faire face la banque centrale de ce pays. 10. LANGAGE MILITAIRE Action offensive ; combat localisé et de courte durée [Larousse 2009]. In bilingual dictionaries we can find these words among the equivalents of each other only once: Shherba 2001:6]; **engagement** – m 1) закладывание, заклад, отдача в залог 2) (добровольное) обязательство; ~s internationaux международные обязательства, договоры; ~(s) financier(s) валютные обязательства; faire honneur à (*mж* respecter) ses ~s честно выполнять свои обязательства 3) зачисление на службу, наем, **ангажемент**; ~ à l'essai прием на работу с испытанием 4) добровольное поступление на военную службу; prime d'~ пособие при добровольном поступлении на военную службу 5) введение в бой 6) схватка, стычка, бой 7) вложение, вкладывание (*капиталов и т. д.*) 8) спорт. начало игры 9) помолвка 10) мед. начало родов 11) заявка об участии в спортивных состязаниях 12) определенная политическая, идеологическая позиция; направленность; приверженность определенной партии; вовлеченность; ангажированность 13) *tex.* зацепление, захват; *врезание*; *эл.* включение [Gak 2000:396].

It's obvious that these words are different in the volume of the concept they represent and in the field of their usage. A word of one language can often be translated with the help of a number of words into another language but with the addition of the expressive and emotional positive or negative coloration determining different sides of the phenomenon and belonging to different functional styles. The choice of the equivalent while translating depends not only on the dictionary meanings but also on the context.

- Contextual pseudoequivalents, i.e. French and Russian words similar formally and in their lexical meanings, but causing false analogies in some contexts.

This group is the most difficult to determine because it's necessary to find and learn such words only in the context where they create the prerequisites for the appearance of difficulties, misunderstanding and mistakes.

Obviously the most difficult is to distinguish the sub-group of the contextual pseudoequivalents because it's necessary to learn and choose them in the context where they create prerequisites of the appearance of translator's difficulties and even mistakes.

During the selection of the material we found the pseudoequivalents which could possibly be included to the sub-group of contextual pseudoequivalents because they get new meanings in the context but due to the coincidence of some of their main meanings we consider them as partial pseudoequivalents. For instance: *аванс* – *avance*. The sentence – *Il n'y a pas d'avance*. has the meaning: *cela ne sert à rien* (это ни на что не годится). We would have considered that as contextual pseudoequivalents if we hadn't compared the whole volume of the meaning of these words: **аванс** – 1. Плата или часть платы, выдаваемая работнику вперед в счет будущего расчета. *Выдать, получить аванс*. 2. Деньги, выданные вперед для производства каких-нибудь расходов. *Погасить аванс. Заведующий сдал отчет в израсходовании полученного аванса*. 3. перен., только мн. Первоначальные попытки к сближению или соглашению с кем-н. (разг.). *Делать кому-н. авансы*; **avance** – I 1. Action d'avancer, de progresser; gain, particulièrement de temps ou de distance, acquis par cette action. *Prendre de l'avance dans une course, un travail*. À l'avance, d'avance, par avance, en avance: avant l'heure fixée; par anticipation. *Arriver à l'avance à un rendez-vous*. 2. Paiement anticipé de tout ou partie d'une somme due; prêt consenti dans des conditions déterminées. 3. MÉCANIQUE INDUSTRIELLE Déplacement relatif d'un outil et de la pièce usinée dans le sens de l'effort de coupe. II Premières

démarches faites en vue d'une réconciliation, d'une liaison amicale ou amoureuse. *Faire des avances à quelqu'un.*

It's obvious that this pseudoequivalent pair of words should be considered as partial pseudoequivalents also according to the data from bilingual dictionaries: Russian *аванс* can be translated into French as *avance*, *acompte* (в счет платежа); выдать аванс – *verser un acompte, payer par anticipation*, а французское *avance* на русский язык может переводиться как 1) *выступ*, 2) *аванс, ссуда, задаток*, 3) *продвижение, опережение*, 4) *тех. подача, движение подачи*, 5) *(sur qn) перевес, превосходство*, 6) *первый шаг*, мн.ч. *авансы*.

According to the data of the explanatory and bilingual dictionaries only 8% of pseudoequivalents can be referred to the contextual ones in a narrow sense (the contextual pseudoequivalents in narrow and wide senses see Tomilova A. I. *Vidy kontekstual'nyh psevdobjekvivalentov* [Types of contextual pseudoequivalents // *Filologija i lingvistika: sovremennye trendy i perspektivy issledovanija* [Phylology and linguistics: new trends and research perspectives] 30th september 2011 г. – Krasnodar, 2011. P. 179 – 181.).

For example: **алгебра** – отдел математики, часть математического анализа [EDFW 2004]; **algèbre** – n. f. 1. Branche des mathématiques qui, dans sa partie classique, se consacre à la résolution des équations par des formules explicites, ainsi qu'à la théorie des nombres réels et complexes, et, dans sa partie moderne, étudie des structures telles que les groupes. 2. LOGIQUE Algèbre de Boole, ou algèbre de la logique: structure algébrique appliquée à l'étude des relations logiques. (Les opérations de réunion, d'intersection et de complémentation y expriment respectivement la disjonction, la conjonction, la négation logiques.) 3. Au figuré, familier. Chose difficile à comprendre. *C'est de l'algèbre pour moi.* [Larousse 2009]. The third meaning of the French pseudoequivalent leads to false analogies in the certain context but in the bilingual dictionaries there's information about this context depending meaning: **algèbre** – f. 1) алгебра; ~ de Boole булева алгебра, алгебра релейных схем; ~ (de la) logique алгебра логики, ♦ *C'est de l'~ pour moi* это для меня китайская грамота 2) *перен.* трезвый, рациональный анализ [Gak 2000:33].

Another example of the contextual pseudoequivalent pair of words is *brigada* – *brigade*. The explanatory Russian and French dictionaries indicate the similarity of the volume of the meaning of these words: **бригада** – 1. Часть армии, составляемая из нескольких полков или батарей и т. п. войсковых частей. || Часть флота – из нескольких военных судов. 2. Кондукторский персонал, обслуживающий поезд (ж.-д.). *На узловых станциях производилась смена бригады.* 3.

Коллектив, выполняющий определенное производственное задание (нов.). *На фабриках организованы бригады по социалистическому соревнованию. Ударная бригада* (группа активных работников предприятия или учреждения, обязавшаяся выполнять в показательном порядке задание по повышению производительности, по социалистическому соревнованию и т. п.). *Сквозная бригада* [EDFW 2004]; **brigade** – n. f. 1. Groupement de plusieurs régiments de la même arme. *Brigade de chars. Brigade de gendarmerie: la plus petite unité de la gendarmerie, installée dans chaque chef-lieu de canton.* 2. Service de police ou de gendarmerie spécialisé dans un secteur particulier de délinquance. *Brigade de répression du banditisme. Brigade criminelle.* 3. Équipe d'ouvriers, d'employés qui travaillent ensemble sous la surveillance d'un chef [Larousse 2009]. Unfortunately these words aren't always the translation equivalents of each other. The bilingual dictionaries give examples with the contexts where it wouldn't be right to translate *brigade* as *бригада*, and *бригада* as *brigade* that can be explained for this pair of languages with the help of language norms and accepted nominations (already existing equivalents): *brigade – f* 1) бригада; отряд; команда; артель (*строительных рабочих*); ~ de choc ударная бригада; ~ aérienne авиационная бригада; ~s internationales *ист.* интернациональные бригады; ~ criminelle уголовный розыск; ~ de gendarmerie бригада жандармерии (*низовое подразделение жандармерии в кантоне*); ~ de gardes forestiers отделение лесничества; ~ de cantonniers путевая бригада 2) *юр.* бригада, отряд полиции особого назначения; ~ antigang бригада по борьбе с бандитизмом; ~ des stupéfiants бригада по борьбе с наркотиками [Gak 2000:141]; бригада – *ж* 1. *воен.* brigade *f*; 2. (*группа*) équipe *f*; тракторная ~ équipe de conducteurs de tracteurs; рабочая ~ équipe d'ouvriers; концертная ~ équipe (или brigade *f*, ensemble *m*) d'acteurs; ~коммунистического труда équipe du travail communiste (*в СССР*); молодежная ~ équipe de jeunes; 3. *ж.-д.*: поездная ~ personnel *m* du train; паровозная ~ équipe de locomotive [Shherba 2001:27].

No one bilingual dictionary can contain all the variety of the contextual meanings of words as well as cover all the variety of word combinations. This is considered to be the main reason of the appearance of the contextual pseudoequivalence.

ЛИТЕРАТУРА

Гак В. Г. Новый французско–русский словарь. 5–ое изд., испр. М.: Русский язык, 2000. 1195 с.

Кочурова Ю. Н. Интернационализмы французского происхождения в диахронии и синхронии [Текст]: автореферат дис. ... канд. фил. наук. : 10.02.19. Ижевск. 2010. 23 с.

Плотникова М.В. Основные направления исследований стилистики художественного текста // Языковое образование сегодня-векторы развития. Екатеринбург. 2013. С. 216-221. URL: <http://elibrary.ru/download/41555154.pdf> (дата обращения 1.12.2015)

Щерба Л. В. Большой русско-французский словарь / Л. В. Щерба, М. И. Матусевич, С. А. Никитина. 2-ое изд., стереотипное. М.: Русский язык, 2001. 561 с.

Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. С. 265-304. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ruthenia.ru/apr/textes/sherba/sherba9.htm> (дата обращения: 1.12.2015).

Электронный словарь иностранных слов. Мультимедиа-издательство "Адепт", 2004. 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).

Larousse de poche 2009. Dictionnaire et encyclopédie (poche). P. : Larousse, 2009. 1033 p.

Вопросы переводоведения и практики перевода



УДК 811.133.1'42:811.133.1'25

ББК Ш147.11-55+Ш147.11-8

Дондик Л.Ю.

Нижний Тагил, Россия

Функции текстовых коннекторов и особенности их перевода

Аннотация. Статья посвящена изучению явления текстовых коннекторов во французских СМИ. Исследуются функции структурных и логических коннекторов в тексте СМИ, рассматриваются способы их перевода на русский язык.

Ключевые слова: текст, структура текста, логические коннекторы, структурные коннекторы.

Сведения об авторе:

Дондик Людмила Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения.

Место работы: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) ФГАУ ВПО «РГППУ».

Контактная информация: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57, тел. 25 57 22.

e-mail: dondik2006@yandex.ru

Dondik L.Y.

Nizhny Tagil, Russia

Functions of text connectors and peculiarities of their translation

Abstract. The article is devoted to the discussion of the phenomenon of text connectors in the French media. We study the functions of structural and logical connectors in media texts and the ways of their translation in Russian.

Key words: text, text structure, logical connectors, structural connectors.

About the Author:

Dondik Liudmila Yurievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, theory and technique of training.

Place of employment: Nizhny Tagil state social pedagogical Institute, branch of the Russian state vocational pedagogical University.

В современной лингвистической науке текст определяется как сообщение, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью, а также определенным отношением автора к сообщаемому. В синтаксическом отношении текст – это совокупность предложений (реже одно предложение) связанных по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств [Кубрякова 2001: 72].

Благодаря определенному набору категорий, текст представляет собой упорядоченную структуру. Вслед за З. Я. Тураевой, под структурой текста мы понимаем глобальный способ его организации как некой целостной данности [Тураева 1986: 20]. Тесную взаимосвязь

составляющих текста принято обозначать термином «когерентность» (от латинского *cohaerens* - связный, взаимосвязанный). В лингвистике свойство когерентности рассматривается как лежащее в основе текстовой категории когезии, образная номинация которой была заимствована из физики, где данный термин означает сцепление молекул в теле. Целостность, органическое сцепление частей характеризует как любое сверхфразовое единство, так и целое речевое произведение.

Текстовая когезия проявляется одновременно в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, которые соотносятся между собой как форма, содержание и функция [Яхиббаева 2008: 211]. Коммуникативная целостность текста выражается в коммуникативной преемственности между его составляющими. Суть этого явления, состоит в том, что каждое последующее предложение, в сверхфразовом единстве, опирается в коммуникативном плане на предшествующее, образуя тематическую цепочку [Москальская 1981: 21].

Предложения, входящие в состав сверхфразового единства, связаны не только единством темы и отношением коммуникативной прогрессии, но и разнообразными внешними сигналами, которые указывают на их структурное единство. Построение / выявление структуры текста в процессе коммуникации, установление связей между предложениями текста, не является самостоятельным, обособленным процессом. Для решения этой задачи коммуниканты используют специализированные средства организации – коннекторы (связующие звенья в структуре текста) и демаркаторы (разграничители элементов структуры текста). Коннектор – языковая единица, функция которой состоит в выражении типа семантических отношений, существующих между двумя соединенными с ее помощью компонентами, имеющими предикативный характер, выраженными имплицитно или эксплицитно. К связующим сигналам структурной целостности французского текста причисляют местоимения, артикли, временные формы глаголов и другие языковые средства, объединяемые во французской теории высказывания терминами «connecteurs logiques», «connecteurs argumentatifs» (текстовые коннекторы, или артикуляторы) [Charaudeau 2002: 34].

Функциональный анализ сплошной выборки из 384 текстовых последовательностей, содержащих слова-коннекторы, позволил выделить две основные функции слов-коннекторов в современных СМИ Франции – структурную и логическую. Логические коннекторы служат выражению логических отношений, которые определяются как

обратимые, соединяющие два фрагмента текста, развивающие мысль автора, и способные показать, как происходит смысловое развертывание в тексте. Структурная функция слов-коннекторов заключается в маркировании основных частей текста. Отношения структуры – необратимые. Структурные слова-коннекторы составили 18% от общей выборки, логические – 82%.

Структурные текстовые коннекторы:

- выбора (*soit...soit* – либо...либо, *ou...ou* – или...или, *non tant que* – не столько как, *d'un côté* – с одной стороны, *de l'autre* – с другой);
- перехода (*après avoir souligné passons maintenant à ...* – обратив внимание, перейдем теперь к...);
- условия (*si* – если, *à supposer que* – если предположить, что..., *en admettant que* – допуская, что..., *probablement* – вероятно, *sans doute* – без сомнения, *apparemment* – очевидно, *au cas où* – случай, в котором);
- порядка (*premièrement* – во-первых, *deuxièmement* – во-вторых, *puis* – потом, *ensuite* – затем, *d'une part* – с одной стороны, *d'autre part* – с другой стороны, *non seulement mais encore* – не только, но еще, *avant tout* – прежде всего, *d'abord* – в начале);
- вывода (*bref* – короче говоря, *ainsi* – таким образом, *en somme* – в общем и целом, *donc* – итак, *par conséquent* – следовательно, *en guise de conclusion* – вместо заключения, *pour conclure* – в завершение, *en conclusion* – в качестве вывода, *en définitive* – в конечном счете, *enfin* – наконец, *finalement* – в конце концов);
- точки зрения говорящего (*il me semble* – мне кажется; *autrement dit* – по-другому говоря).

Количественный анализ сплошной выборки из текстов французских СМИ и их переводов на русский язык на предмет особенностей перевода структурных коннекторов показал, что чаще всего переводчик использует их дословный перевод (67 %). В 24,6 % примеров выборки при переводе используются лексические трансформации, то есть происходит замена одного слова-коннектора на другое. В 8,4 % примеров при переводе статьи с французского на русский язык структурный коннектор был опущен.

Среди структурных слов-коннекторов наиболее частотны во французских СМИ маркеры изложения точки зрения говорящего (24,6 %). Задача автора текста, публикуемого в прессе, – как можно убедительнее обосновать свою точку зрения. Для этого необходимо приводить как можно больше доказательств, располагая их в определённой последовательности (*il me semble; autrement dit*).

Слова-коннекторы условия (20,3 %) призваны помогать в построении гипотез и предположений:

*«Cette tradition est plus **probablement** liée en France à la longue bataille contre le pouvoir et l'exposition publique de la foi catholique : dans les rapports entre l'individu, le groupe religieux et l'Etat, ce dernier est perçu et souhaité comme le protecteur de l'individu contre toute pression d'un groupe. Notre commission aurait pu appuyer ses propositions sur cette tradition. Elle n'en a rien fait».*

*«Во Франции, эта традиция **вероятнее всего** связана с долгим сражением против власти и выставления у позорного столба католической веры: в отчетах между индивидом, религиозной группой и Государством, последнее воспринимается как защитник индивида против любого давления группы. Наша комиссия могла бы поддержать свои предложения об этой традиции. Но она ничего не сделала».*

Порядок мыслей и последовательность их изложения во французском тексте обязательно маркируются словами-коннекторами порядка (20,3 %) *premièrement, deuxièmement, ensuite, d'une part:*

*«**Ensuite**, en étendant au préambule de la Constitution son champ d'intervention, il a inséré le contrôle de constitutionnalité dans le temps long et intégré ainsi les moments constitutionnels du passé»*

*«**Затем**, распространяя в предисловии конституции его область вмешательства, которая внесла конституционный контроль в длительное и интегрированное время также как конституционные моменты прошлого»*

Маркерами выбора (14,5 %) реализуется функция, которая состоит в выражении отношений между словами или предложениями, в передаче различных грамматических значений или их уточнении:

*«Il part du constat suivant : L'irruption des technologies numériques est en passe de bouleverser **non seulement** l'économie des médias traditionnels, **mais encore** leurs modes d'organisation, leurs structures et leurs contenus».*

*«Он исходит из следующей установки: Возникновение цифровых технологий полностью переворачивает **не только** экономическое положение традиционных информационных носителей, **но и** методы их организации, структуру и содержание».*

Во всех рассмотренных примерах переводчик максимально полно воспроизводит содержание исходного текста с сохранением авторского стиля, не потеряв при этом основного порядка изложения информации. Для всех структурных коннекторов подобраны

эквиваленты, выделяющие элементы структуры текста или текстового фрагмента, последовательность выражения мыслей.

Структурные коннекторы, маркирующие переход повествования от одной мысли к другой, – черта, характерная для французских текстов СМИ. Однако при переводе на русский язык коннекторы перехода нередко опускаются:

«Après avoir souligné passons maintenant au film surprise, qui sera, pour sa première sélection en 1978, l'oeuvre d'Andrej Wajda, L'Homme de marbre, alors interdite par les autorités polonaises...»

«Ежегодно количество стран, чьи фильмы попадают в официальную номинацию, увеличивается, что не мешает Жакобу не упускать из вида важнейшие тенденции мирового кино. В целях защиты свободы творчества он создает понятие «фильм-сюрприз». Таким сюрпризом на первом отборе в 1978 году станет картина Анджея Вайды «Мраморный человек», запрещенная польскими властями.»

Слова-коннекторы перехода практически не характерны для русскоязычной прессы. При этом отсутствие коннектора не искажает перевод на русский язык:

«Plus tard, en pleine ciel, je pense à ces mots : « un autre monde », et combien de dé clic magique qu'est la lecture est facilement oublié ou banalisé. Car par les livres non seulement nous ne cessons de voyager ailleurs, très loin, mais c'est notre propre monde qui nous apparaît autrement, plus riche, complexe, chargé d'histoires et de mystères, vibrant d'enjeux».

*«Позже, в небе, я раздумываю над его выражением «другой мир» и о том, как часто мы забываем о волшебстве, совершаемом чтением. **Благодаря** книгам мы не только постоянно путешествуем где-то очень далеко, но и наш собственный мир предстает иным, более богатым, сложным, наполненным историей и тайной, вибрирующим от стоящих перед ним задач.»*

*«Combien de fois ai – je pensé à elle alors que j'hésitais à prendre une décision, **alors que** la différence de l'autre éveillait en moi une méfiance infondée».*

«Сколько раз я вспоминал о ней, сомневаясь в выборе решения, когда непохожесть на меня другого человека рождала во мне необоснованную подозрительность».

Если отношения структуры определяют основные составляющие текста, то отношения логики, соединяющие два фрагмента, развивающие мысль автора, способны показать, как происходит смысловое развертывание в тексте.

Логические слова-коннекторы:

- добавления, градации (*et – и, de plus – снова, больше, d’ailleurs – впрочем, d’autre part – с другой стороны, en outre – кроме того, puis – затем, de surcroît – притом, вдобавок, voire – и даже*);

- иллюстрации (*ainsi – так же, c’est ainsi que – таким же образом что и, comme – как, c’est le cas de – это случай, par exemple – например, d’ailleurs – впрочем, en particulier – в частности, notamment – именно, à ce propos – по этому поводу*);

- конкретизации (*en réalité – на самом деле, c’est-à-dire – то есть, en fait plutôt – на самом деле, plus exactement – более точно, à vrai dire – по правде говоря*);

- сравнения (*aussi que – так же как, si que – как бы ни, comme – как, autant que – на столько что, de même que – точно так же, de la même façon – так же как, parallèlement – наряду с*);

- аргументации (*car – потому что, c’est-à-dire – то есть, en effet – в самом деле, en d’autres termes – по-другому говоря, parce que – потому что, puisque – так как, de telle façon que – так, чтобы, en sorte que – таким образом, что*);

- причины (*effectivement, comme, parce que, puisque, vu que, étant donné que, grâce à, à cause de, par suite de, en raison de, du fait que*);

- следствия (*par conséquent, si bien que, aussi, donc, de sorte que, en conséquence, pour cette raison*);

- противопоставления (*mais – но, cependant – однако, en revanche – зато, alors que – тогда как, pourtant – тем не менее, tandis que – между тем как, néanmoins – всё же, au contraire – напротив*);

- оценки факта (*même – даже, du moins – по меньшей мере, seulement – только*);

- реакции на мнение собеседника (*très bien – очень хорошо, je comprends – я понимаю; vous vous trompez – вы ошибаетесь*);

- уступки (*certes...mais – конечно..., но, il est vrai que – правда что, admettons que – считайте, что*).

Коннекторы аргументации, безусловно, представляют собой самую значительную, разнообразную группу логических слов-связок, а также наиболее часто употребляемую во французских СМИ (55,3 %). Они могут классифицироваться как коннекторы причины (*car, parce que, c’est pourquoi, donc, alors*), коннекторы контраргументации (*vous oubliez que, permettez-moi une petite remarque*), коннекторы дополнительного разъяснения, или примера в пользу высказываемого мнения, (*d’ailleurs, voire, encore, j’ajouterai que*).

Маркеры оценки факта занимают вторую позицию по частотности употребления во французских текстах СМИ среди логических коннекторов (10,1 %):

«Des symptômes ou leur disparition inexplicables et totalement étonnants finissent un jour, parfois des années après, par prendre tout leur sens à la lumière d'éléments de l'histoire de l'enfant, d'un parent ou même d'un grand – parent».

«Симптомы или их необъяснимое и удивительное исчезновение однажды, часто по прошествии многих лет, получают смысл и значение в свете истории самого ребенка, одного из его родителей, а может быть, и бабушек или дедушек».

Употребление маркера уступки (4,8 %) нередко связывают с использованием приемов «ораторской предосторожности» [Гак 2004: 770]. Говорящий делает оговорку или предупреждает, как бы соглашаясь, тем самым смягчая возможные возражения собеседника (*certes...mais, il est vrai que, admettons que*).

Употребление коннекторов реакции на мнение собеседника (3,6 %) связано с такими различными стратегиями разработки дискурса, как кооперация (собеседники согласны между собой) и конфликт (антагонистический дискурс). Согласие выражается маркерами *tu as raison, très bien, je comprends*; несогласие маркируется обычно словами-коннекторами *vous vous trompez, tu ne pense pas que je vais faire ça*.

В ходе сопоставительного анализа сплошной выборки нами были обнаружены примеры дословного перевода логических коннекторов (68 %), случаи использования лексических трансформаций (9,5 %), а также примеры опущения слов-коннекторов (22,5 %).

Таким образом, дословный перевод – наиболее продуктивный способ перевода как структурных (67%), так и логических коннекторов (68 %) в текстах СМИ. При переводе с французского на русский язык значительно чаще опускаются логические (22,5 %), чем структурные коннекторы (8,4 %). Лексическим трансформациям напротив чаще подвергаются структурные коннекторы (24,6 %), реже – логические коннекторы (9,5 %).

Количественный анализ выборки с точки зрения особенностей перевода на русский язык всех коннекторов, обеспечивающих когезию оригинального французского текста СМИ (независимо от типа), позволяет делать выводы о том, что профессиональные переводчики отдают явное предпочтение дословному переводу, то есть использованию более, чем в половине примеров нашей выборки

(56,3%), эквивалентного слова-коннектора, выполняющего те же функции, что и коннектор в оригинальном тексте. Значительная часть (более четверти) примеров переводов на русский язык свидетельствует об использовании переводчиком лексической трансформации в отношении слов-коннекторов. И лишь в 17,4 % от общего числа примеров выборки переводчик принимает решение об опущении слова-коннектора, выражая его значение контекстом, синтаксической конструкцией, другими лексическими средствами.

Лексические трансформации слов-коннекторов используются в 26,3% случаев при переводе французских текстов СМИ на русский язык. Реже всего переводчик опускает коннектор (17,4%), что подтверждает важное значение данных элементов в структуре текстов СМИ как на французском, так и на русском языках.

Слова-коннекторы помогают автору как оригинального, так и переводного текста, более четко структурировать свое речевое произведение, а также облегчают работу реципиента, то есть его чтение, понимание, перевод.

ЛИТЕРАТУРА

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004. 862с.

Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста. Доклады VII Междунар. конф. М.: Спортакадемпрогресс, 1999. С. 186-197.

Москальская О.И. Грамматика текста: пособие по грамматике нем. яз. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. шк., 1981. 132 с.

Тураева З.Я. Лингвистика текста. Структура и семантика: уч. пособие для студентов ин. языков. М.: Просвещение, 1986. 356 с.

Яххибаева Л.М. Категории цельности/целостности и связности как основные признаки текста. Уфа, 2008. 214 с.

Charaudeau P., Maingueneau D. Dictionnaire d'analyse du discours. P., 2002. 179 p.

УДК УДК 821.133.1-
1:811.133.1'255.2 (Вийон
Ф.)

ББК
Ш307+Ш33(4Фра)
4-8,445

Код ВАК 10.02.20

Плотникова М. В.
Екатеринбург, Россия

Plotnikova M. V.
Ekaterinburg, Russia

Градация в оригиналах и переводах поэтических текстов

Gradation in original and translated poetry

Аннотация. Статья посвящена градации как текстообразующему приему в оригинальных и переводных поэтических текстах. Также рассмотрена стилистическая конвергенция градации с синтаксическим параллелизмом. Анализ проводится на материале поэзии Франсуа Вийона и её переводов на русский язык.

Abstract. The article is devoted to the gradation as a stylistic device of text-formation in original and translated poetry. Stylistic convergence with parallel syntax is also considered. The analysis is based on François Villon's poetry and its translations into Russian.

Ключевые слова: градация, поэтический текст, синтаксический параллелизм, поэтический перевод, стилистическая конвергенция.

Key words: gradation, poetry, parallel syntax, poetry translation, stylistic convergence.

Сведения об авторе:

Плотникова Мария Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

Plotnikova Maria Vyacheslavovna, Candidate of Philology, Associate Professor.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. 235-76-59.

e-mail: plotnikova_mary@mail.ru

Градация (лат. Gradatio, ступеньчатое повышение) — стилистическая фигура, заключающаяся в последовательном нагнетании или, наоборот, ослаблении сравнений, образов, эпитетов, метафор и других выразительных средств художественной речи. Различается два вида Г. — *климакс* (подъем) и *антиклимакс* (спуск).

Исследователи отмечают, что во многих случаях ощущение градации связано не столько со смысловым нарастанием, сколько с синтаксическими особенностями строения фразы. Строго проведенная многочленная градация встречается не очень часто. Между двумя крайними пунктами нарастание обычно идет волнистой линией, последующее выражение уступает часто в силе предыдущему, или даже все промежуточные выражения могут быть более или менее равносильными, образуя простое перечисление. В последнем случае

бывает иногда, что эффект градации как бы дается в возможности, так что в декламации он может совершенно закономерно осуществиться.

В современной лингвистике существует два исторически связанных подхода к определению понятия градации: стилистический и структурно-синтаксический [Кузнецова 2010: 2]. Традиционно градация рассматривалась как стилистический прием, заключающийся в расположении ряда выражений в последовательном порядке повышающейся или понижающейся смысловой или эмоциональной значимости членов ряда. Такой подход к определению градации отмечается и в современных исследованиях [Береговская 2003; Щербаков 2004]. Иной взгляд на сущность этого явления появляется в работах Ф. И. Серебряной, В. А. Белашаповой, М. В. Ляпон и др., которые рассматривают градацию не как стилистическое явление, а как тип синтаксических отношений, имеющий свой корпус средств выражения.

Исследователи расходятся во мнении о статусе градации как стилистического приема. Градацию определяют как:

- частный случай перечисления (Е. А. Панова);
- ретардацию (Н. Н. Прангишвили);
- лексический и синтаксический повтор (Н. Т. Головкина, Е. П. Марченко);
- синонимический ряд (Э. М. Береговская).

А. А. Кузнецова, связывая явление градации с синтаксическим параллелизмом, отмечает, что «рецессивное значение синтаксический параллелизм приобретает и в фигурах антитезы, базирующейся на контрасте, климакса и антиклимакса, основывающихся на возрастающей или убывающей градации» [Кузнецова 2003: 17].

Насколько фигура градации, столь родственная мелодическому нарастанию в музыке, тесно связана именно с мелодикой фразы, видно из таких примеров, где очевидное смысловое нарастание не поддержано в достаточной мере ритмико-синтаксическим строением, и потому градация не ощущается, как таковая. Градация может служить принципом архитектоники для целого произведения, выполняя, таким образом, текстообразующую функцию [Щербаков 2004: 5]. Подобным же образом можно наблюдать градацию в сюжетном строении более крупных литературных жанров, сказок, новелл и пр.

Градация как стилистическая фигура может взаимодействовать с другими стилистическими приемами [Щербаков 2006: 60]. По мнению Э. М. Береговской, «в синтаксических конвергенциях с

градацией участвуют синтаксический параллелизм, простой повтор, анафора, симплока, деривационный повтор, цепной повтор, антитеза, гомеотелевт, антанаклаза и парцелляция. Все эти фигуры, за исключением трех последних, вообще являются как бы постоянными членами всяческих конвергенций с любыми другими фигурами» [Береговская 2003: 86].

В работах последних лет намечается тенденция к расширению понятия градации. Так, О. М. Кузнецова относит к градации не только фигуры, содержащие традиционные соединительные градационные союзы, но и противительные союзы, не рассматриваемые ранее как показатели градационных отношений между элементами фигуры [Кузнецова 2010: 5].

Использование градации в поэтическом тексте позволяет увеличить потенциал воздействия на читателя. При этом в поэзии зачастую наблюдается конвергенция градации именно с синтаксическим параллелизмом. По мнению Ю. В. Богоявленской, конвергенция сопровождается усилением аттракционного эффекта [Богоявленская 2014: 37; Богоявленская 2015: 6].

Так, например, *Баллада-завет* Ф. Вийона построена по принципу конвергенции градации и синтаксического параллелизма. Баллада относится к периоду раннего творчества поэта. Название этой баллады принадлежит французскому историку литературы Огюсту Лоньону, подготовившему сборник поэзии Вийона в 1892 году. Основные положения баллады представляют собой аллюзию на новозаветное *Послание к Римлянам*, где апостол Павел изложил доктрину своего учения, имевшего важное значение для развития христианского богословия.

Каждая идея, изложенная в произведении, выражена рядом слов и словосочетаний, зачастую синонимичных, которые дополняют друг друга и усиливают степень экспрессивности произведения. Данный стилистический прием представляет определенную сложность для передачи при переводе, поскольку синонимичные ряды в разных языках, зачастую, не совпадают.

Наиболее подходящей для анализа перевода поэтического текста представляется классификация переводческих трансформаций Н. К. Гарбовского, который выделяет адаптацию, эквиваленцию, стилистическую нейтрализацию, генерализацию, конкретизацию, антонимический перевод, целостное преобразование, метафорическую дифференциацию, т. к. данная классификация наиболее полно отражает процессы стилистических преобразований оригинального

текста, что способствует достижению эквивалентности перевода [Плотникова, Томилова 2015: 193].

Рассмотрим градацию в первой строфе баллады и ее поэтических переводах:

Hommes faillis, bertaudés de raison, dénaturés et hors de connoissance, démis du sens, comblés de déraison, fous abusés, pleins de déconnoissance, qui procurez contre votre naissance – букв. *Потерянные люди, лишенные разума, бесчеловечные и бессознательные, преисполненные безрассудства, заблуждающиеся безумцы, полные незнания, вооружающиеся против своего рождения. Идея безрассудства и противоестественности существования выражена синонимическим рядом эпитетов. В исследуемых вариантах перевода наблюдается следующие виды трансформаций:*

Метафорическая дифференциация (1 случай): Глупцы, чей мозг пороком притуплен, кто, будучи невинен от рождения, презрел с годами совесть и закон, кто стал рабом слепого заблуждения, кто следует дорогой преступленья;

Стилистическая нейтрализация — 2 случая.

Рассмотрим вторую строфу баллады:

Batre, rouiller pour ce n'est pas science, tollir, ravir, piller, meurtrir à tort – букв. *Бить, колотить за безрассудство, воровать, красть, грабить, понапрасну убивать. Идея воровства и жестокости выражена синонимическим рядом глаголов в форме инфинитива. Переводчики прибегли к следующим трансформациям:*

Метафорическая дифференциация (1 случай): Утрачивать смиренное терпенье, до времени бежать из заключения, обкрадывать, глумясь, честной народ, жечь, грабить и пускать оружие в ход;

Стилистическая нейтрализация — 2 случая.

Рассмотрим третью строфу баллады:

Que vaut piper, flatter, rire en traison, quêter, mentir, affirmer sans fiance, farcer, tromper — букв. *Что стоит обманывать, льстить, смеяться, предавая, преследовать, лгать, утверждать без уверенности, высеивать, обманывать. Идея обмана и глумления выражена синонимическим рядом глаголов в форме инфинитива. Переводчики прибегли к следующим трансформациям:*

Метафорическая дифференциация (2 случая): К чему же грабить, разорять дома, лгать, подличать для прокормленья плоти, красть, взламывая амбары, закрома? // Что толку лезть всечасно на рожон, врать, плутовать, канючить без стеснения;

Стилистическая нейтрализация — 1 случай.

de bien faisons effort, reprenons coeur, ayons en Dieu confort – букв. *Постараемся быть добрыми, вернем сердечность, обретем гармонию в Боге.* Призыв к доброте выражен контекстуальным синонимическим рядом глаголов в повелительном наклонении в форме первого лица множественного числа. Во всех вариантах перевода переводчики прибегли к *стилистической нейтрализации* градации (3 случая).

Рассмотрим четвертую строфу баллады:

Vivons en paix, exterminons discord, jeunes et vieux, soyons tous d'un accord – букв. *Будем жить в мире, искореним разногласия, стар и млад, будем жить в согласии.* Призыв к миру и согласию выражен синонимическим рядом глаголов в повелительном наклонении в форме первого лица множественного числа. Переводчики прибегли к следующим трансформациям:

Эквиваленция (1 случай): Всем нужно в мире жить, не ведать ссор, и юношам и старцам кончить спор;

Метафорическая дифференциация (1 случай): Велел апостол позабыть вражду и вместе мыкать горе и нужду, любить друг друга, попусту не споря;

Стилистическая нейтрализация — 1 случай.

Таким образом, вопрос определения статуса градации как стилистического приема является актуальным в свете изучения фигур речи. Участие градации в стилистической конвергенции, вероятно, будет одним из основных направлений исследований данной фигуры в сфере функциональной стилистики.

ЛИТЕРАТУРА

Береговская Э. М. Система синтаксических фигур: К проблеме градации / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. 2003. №3.

Богоявленская Ю. В. Парцелляция как средство повышения привлекательности газетного заголовка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2014. Вып. №3. С. 35-39.

Богоявленская Ю. В. Конвергенция парцелляции и лексического повтора во французских и русских медиатекстах // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. №3(35). С. 5-15.

Кузнецова А. А. Стилистические фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, в современном русском литературном языке: автореф. дис. . канд. филол. наук. Красноярск, 2003. 34 с.

Кузнецова О. М. Функционально-семантическое поле градации в современном русском языке: автореф. дис. . канд. филол. наук. Новосибирск, 2010. 24 с.

Плотникова М. В., Томилова А. И. О роли переводческого решения в достижении эквивалентности (на примере французских художественных текстов и их переводов на русский язык). Педагогическое образование в России. 2015. № 10. С. 191-195.

Щербаков А. В. Градация в аспекте стилистической конвергенции // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения). Специализированный вестник. Выпуск 5-6 (13-14), 2006. С. 60-64.

Щербаков А. В. Градация как стилистическое явление современного русского литературного языка : автореферат дис. . канд. филол. Кемерово, 2004. 24 с.

УДК 81'25

ББК Ш118

Код ВАК 10.02.20

Томилова А.И.
Екатеринбург, Россия

Tomilova A.I.
Ekaterinburg, Russia

Основные трудности перевода межъязыковых псевдоэквивалентов

Main difficulties in the translation of interlingual pseudoequivalents

Аннотация. Данная статья посвящена ошибкам, которые учащиеся и некоторые переводчики допускают при переводе псевдоэквивалентов, а так же рассматриваются способы преодоления трудностей и некоторые превентивные меры с целью помочь распознать и избежать опасности, которые таит в себе эта категория слов.

Abstract. The article under consideration deals with mistakes made by students and some translators while translating pseudoequivalents and different ways to avoid this kind of mistakes and difficulties as well as preventive measures to help recognize and shun false analogies hidden in this category of words.

Ключевые слова: межъязыковая псевдоэквивалентность, переводческие ошибки, перевод, обучение иностранному языку, словарь.

Key words: interlingual pseudoequivalence, translator's mistakes, translation, foreign languages teaching, dictionary.

Сведения об авторе:

Томилова Александра Игоревна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романских языков.

Tomilova Aleksandra Igorevna, Candidate of Philology.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. 235-76-59.

e-mail: alexara@list.ru

Анализ литературы (В. В. Акуленко, Р. А. Будагов, В. С. Виноградов, В. Г. Гак, К. Г. М. Готлиб, Б. А. Грифцов, В. Н. Комиссаров, Р. К. Миньяр-Белоручев, В. Л. Муравьев, А. В. Федоров, О. Б. Шахрай, А. Д. Швейцер и др.) показывает, что к наиболее распространенным ошибкам и трудностям, возникающим при переводе псевдоэквивалентов (под которыми мы понимаем лексические единицы двух языков близкие фонетически и/или графически, но имеющие разные семантические, грамматические, функциональные и стилистические значения, тем самым вызывающие ложные аналогии при переводе; этимологическая общность не является обязательным условием [Томилова 2011:274]), относят:

- 1) неправильное понимание подлинника;
- 2) перевод вместо языковых комплексов лишь их разрозненных частей;

3) веру переводчика в статичность языка;

4) сходную форму заимствованных или интернациональных слов языка источника и языка перевода и недочет различий в их смысловых структурах;

5) буквализмы, которые переводчик нередко допускает при переводе под впечатлением знакомой графической и фонетической формы слова;

6) создание “псевдофранцузских” слов (по мнению В.Л. Муравьева (1969) это слова, придуманные учащимися или переводчиком по подобию русского авантюрист и др., тогда как по-французски следует сказать *aventurier*);

7) неразличение паронимов, которые в какой-то степени связаны с рассматриваемым вопросом (подобные ошибки вызваны слабой языковой ориентацией переводчика).

Чтобы сократить возможность неправильного перевода, важно изначально выбрать подходящий способ перевода. В чистом виде какой-либо из способов в реальном переводческом процессе действует редко.

Т. А. Казакова рекомендует использовать следующие правила для выбора способа перевода: 1. Частичный перевод применяется для передачи на переводящем языке исходных текстов в целях общего ознакомления с их содержанием, когда подробности не являются коммуникативно существенными. 2. Выборочный частичный перевод используется при переводе содержания докладов, деловых писем, стандартных сообщений, газетных материалов и других аналогичных текстов или высказываний, когда нужно получить представление о характере исходного текста или стиле автора, но подробное ознакомление с ними не является первоочередной задачей. 3. Функциональный частичный перевод применяется для сокращения или упрощения исходных текстов, когда они предназначены либо для массового читателя, либо для получателей менее высокого уровня готовности к восприятию такого типа исходных текстов. К таковым относятся различного рода пересказы, адаптации, версии и т. п. 4. Полный перевод применяется для передачи исходных текстов, содержание которых имеет настолько высокую значимость, что должно быть представлено получателю переводного текста в подробном виде. 5. Буквальный полный перевод применяется в сравнительно редких случаях, например: в учебных или научных целях, для академических изданий уникальных текстов, в частности эпоса, и т. п. 6. Семантический полный перевод выполняется для передачи исходных текстов, имеющих высокую научную или

социально-культурную значимость, подробное содержание которых предназначено для широкого круга специалистов. 7. Коммуникативно-прагматический полный перевод используется для передачи исходных текстов, имеющих высокую социально-культурную значимость, подробное содержание которых предназначено для массового получателя [Казакова 2001:17-18].

Как правило, большинство сложных текстов, в которых могут встретиться псевдоэквиваленты, переводятся с применением различных способов перевода, однако один из них является ведущим и определяет характер отношений между исходным и переводным текстом в целом, диктуя условия членения исходного текста, определение единиц перевода, а также выбор переводческих приемов, с помощью которых исходный текст непосредственно преобразуется в переводной. Выделение единицы перевода во многом зависит от самого текста, подлежащего переводу, от цели перевода, от профессиональных качеств переводчика, от знания им иностранного языка, существа вопроса, изложенного в тексте, от его памяти, опыта работы, быстроты реакции и от вида перевода (устный/письменный) [Томилова 2013:7]. Единицей перевода может быть любая лингвистическая единица, требующая отдельного решения на перевод: фонемы, графемы, морфемы, слово, группа слов, текст, свертхтекст. В контексте исследования поэтического текста целесо

поэзии

[Плотникова 2013:42].

, вызванных возникновением псевдо

процесс и включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении [Томилова 2014:76].

Чтобы предупредить ошибки и помочь учащимся овладеть иностранным языком, создаются специальные пособия. Например, пособие В. Л. Муравьева “*Faux amis* или “ложные друзья переводчика” (1969), которое содержит небольшой словарь “ложных друзей”, а также 16 упражнений, прилагаемых к нему. Сам автор рекомендует практически использовать словарь при учебных переводах, когда возникают сомнения относительно эквивалентности смысла французских и русских слов. Однако, прежде всего, нужно, чтобы эти

сомнения возникли. Этой цели и служат упражнения, большая часть которых рассчитана на узнавание “ложного друга”, на сравнение значений слов, сходных в русском и французском языках. Часть упражнений, рассчитанная на более высокий уровень знаний французского языка, посвящена более серьезному сравнению значений параллельных слов. Все упражнения снабжены подробными объяснениями и рассчитаны на использование этого словаря. Однако словарь В. Л. Муравьева не является исчерпывающим.

Что касается слов, которые учащиеся могут создать по ложной аналогии (типа *aventuriste*), то здесь В. Л. Муравьев рекомендует просто заучить истинные французские эквиваленты русских слов *атеист*, *медалист* и др. [Муравьев 1969:5].

Ввиду отсутствия в теории перевода единого мнения о названии рассматриваемого нами явления, в литературе можно столкнуться с такими терминами как: ложные эквиваленты, “ложные друзья” переводчика, междязычные аналогизмы и др. (К.Г.М. Готлиб, В.В. Акуленко, В.Л. Муравьев, А.В. Федоров, Е.В. Федорчук и т. д.). В сопоставительной лексикологии переводческими псевдоэквивалентами называют псевдоинтернациональные слова, межъязыковые омонимы, паронимы и паралексы, псевдоаналогонимы, некоторые виды заимствований (Р.А. Будагов, В.В. Акуленко, Д. Бунчич и др.). Все это многообразие терминов указывает на сложность состава псевдоэквивалентов, среди которых зачастую встречается немало количество паронимов, а значит, во избежание нежелательных ошибок при переводе необходимо углублять знания об интернациональной лексике и паронимах, а также отрабатывать навыки их распознавания. По мнению В. Н. Крупного, неразличение паронимов в языке приводит к смысловому искажению высказывания. Причины такого рода ошибок кроются не в иноязычном тексте, а в слабой языковой ориентации самого переводчика. Автор считает, что полезными будут упражнения на распознавание в контексте паронимов. Например: *типовой* – *типичный*, *тематика* – *тема*, *сыскал* – *снискал*, *лобное* – *любое*, *факт* – *фактор*, *лесной* – *лесистый* и т.д. [Крупнов 1976].

Кроме того, переводчику не следует забывать о феномене контекстуальных зависимостей слова, так как он имеет дело не столько с самими отдельными словами, сколько с обусловленной исходным текстом системой зависимостей между словами.

В ходе анализа текста в нем выделяются такие «единицы перевода», будь то отдельные слова, словосочетания или части предложения, для которых в данном языке, в силу создавшейся традиции, существуют постоянные незыблемые соответствия. Правда,

в любом тексте такие эквивалентные соответствия составляют незначительное меньшинство. Неизмеримо больше будет таких «единиц перевода», для передачи которых переводчику придется выбирать соответствия из богатейшего арсенала средств того или иного языка, но и этот выбор, по мнению Я. И. Рецкера, далеко не произволен. Конечно, он отнюдь не ограничивается показаниями двуязычного словаря. Никакой словарь не может предусмотреть все разнообразие контекстуальных значений, реализуемых в речевом потоке, точно так же, как он не может охватить и все разнообразие сочетаний слов [Рецкер 2004].

Последнее, на наш взгляд, является одним из источников возникновения контекстуальной псевдоэквивалентности. Две лексические единицы могут быть относительно эквивалентны в своих словарных значениях, но их реализация в рамках определенного контекста и определенного языкового окружения может вызвать у переводчика ложные аналогии. Например: французское “*décoration*” и русское “декорация”. Обратившись к толковым словарям французского и русского языков, мы выяснили значения этих слов: *décoration* - n.f. 1.Action, art de décorer ; ensemble de ce qui décore. *La décoration d'un appartement*. 2.Insigne d'une distinction honorifique d'un ordre de chevalerie [Larousse 2009:213]; декорация - [франц. *décoration*] живописное или архитектурное изображение места и обстановки действия, устанавливаемого на сцене. || О том, что является показным, служащим для прикрытия недостатков, непривлекательной сущности чего-л. [Щерба 2001:96].

Таким образом, очевидно, что в своих словарных значениях эти лексические единицы практически эквивалентны, несмотря на незначительное расхождение в объеме значения данных слов. Но выражение *décerner une décoration à qn* (наградить кого-либо орденом) может вызвать некоторые трудности.

Как уже было сказано ранее, существует и несовершенство в плане полноты раскрытия значений существующих русско-французских и франко-русских словарей. Отсюда следует, что при переводе текстов с русского на французский и с французского на русский языки, к сожалению, не всегда можно положиться на русско-французские и франко-русские словари. Переводчикам, стремящимся добиться мастерства в этой области, необходимо широко использовать франко-французские словари и справочники.

Несмотря на то, что псевдоэквиваленты вызывают трудности иногда и у профессиональных переводчиков, не стоит забывать о том, что на сегодняшний день существует большое количество

переводчиков-любителей, которых не останавливает слабость собственных знаний в области языка. Переводчику необходимо не только в совершенстве владеть иностранным и родным языком, но и знать теорию перевода и смежные с ней дисциплины. При отсутствии профессиональных знаний спасти переводчика-любителя от ложных аналогий может только здравый смысл и общее образование.

Крайне необходимы также лингвострановедческие знания, то есть те самые знания о реалиях страны, с языка которой делается перевод, а также полезными могут оказаться и знания о национальном характере (менталитете), под которым А. Э. Буженинов понимает совокупность социально-психол

важно подчеркивать роль языка, моделирующего сознание [Буженинов 2014:18]. Тут правомерно, на наш взгляд, также упомянуть и о системе взаимообусловленных ментальных образов. Каждый язык имеет собственную систему концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающий из окружающего мира. Совокупность концептов организует концептосферу, по которой можно судить о ментальной модели действительности, отражаемой в языковом сознании и в языке конкретных носителей языка [Богоявленская 2013:8]. Таким образом, очевидно, что не зря многие годы в филологических вузах существуют кафедры теории и практики перевода, межкультурной коммуникации, изучаются дополнительно такие предметы как психолингвистика, лингвокультурология, лингвоконцептология, лингвострановедение и др., издается обширная учебная и научная литература на эти темы.

ЛИТЕРАТУРА

Богоявленская Ю.В. Проблема типологии концептов в современной лингвистике // Лингвокультурология. 2013. № 7. С. 6-16.

национального менталитета России и Франции (на материале сказов язык) // Сопоставительная лингвистика. Вып. 3. Гл. ред. Ю. В. Богоявленская; ФГБОУ ВПО Урал. гос. пед. ун-т. 2014. С. 17-23.

Казакова Т. А. Практические основы перевода English–Russian : учеб. пособие. – СПб., 2001.

Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика // В. Н. Крупнов. – М. : Международные отношения, – 1976. – 192 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.library.ru/help/docs/n11466/krupnov.htm> (дата обращения: 10.12.2015).

Муравьев, В. Л. Faux amis или ложные друзья переводчика / В. Л. Муравьев. – М. : Просвещение, – 1969.

Плотникова М. В. Особенности поэтического текста как объекта исследования // Сопоставительная лингвистика. Вып. 2. Проблемы сопоставительного языкознания, межкультурной коммуникации и переводоведения. Отв. ред. Глазырина А. И. ФГБОУ ВПО Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург. 2013. С. 41-44.

Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. [Электронный ресурс] // Все о языке, лингвистике, переводе: [сайт]. [2004]. URL: <http://linguistic.ru/index.php?id=208&op=content> (дата обращения: 10.12.2015).

Томилова А.И. Практический курс перевода: испанский язык. *Часть 2* (учебное пособие) // Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013. 174 с.

Томилова А. И. Психолингвистические основы перевода псевдоэквивалентов // Сопоставительная лингвистика. Вып. 3. Гл. ред. Ю. В. Богоявленская; ФГБОУ ВПО Урал. гос. пед. ун-т. 2014. С. 75-82.

лексики // Политическая Лингвистика / Гл. ред. А. П. Чудинов; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» – Екатеринбург, 2011. – Вып. 4 (38). – С. 273-276.

Щерба, Л. В. Большой русско–французский словарь / Л. В. Щерба, М. И. Матусевич, С. А. Никитина. – 2–ое изд., стереотипное. – М. : Рус.яз., 2001. – 561 с.

Larousse de poche 2009. Dictionnaire et encyclopédie (poche) - P. : Larousse, 2009. – 1033p.

Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков

УДК
372.881.133.1:373.31

ББК Ч426.819=47.11-
243

Код ВАК 13.00.08

Гавриш Л.Ф.
Екатеринбург, Россия
**Начальный этап обучения
французскому языку. С чего
начинать?**

Gavrish L.F.
Ekaterinburg, Russia
**Initial stage of study the French
language. Where to start?**

***Аннотация.** Рассматривается авторский подход в обучении французскому языку младших школьников на начальном этапе, на котором формирование устойчивых произносительных навыков является приоритетным. Автор обосновывает необходимость такого подхода и показывает этапы работы по формированию базовых навыков во всех видах речевой деятельности.*

***Ключевые слова:** произносительные навыки, транскрипция, фонетические системы, формирование базовых навыков, эффективность процесса обучения.*

***Abstract.** We consider the author's approach to teaching the French language of schoolchildren at the initial stage, in which the formation of stable pronunciation skills is a priority. The author proves the necessity of such approach and shows the stages of work on the formation of basic skills in all kinds of speech activity.*

***Key words:** pronunciation skills, transcription, phonetic system, the formation of basic skills, the effectiveness of the learning process.*

Сведения об авторе:

Гавриш Людмила Федоровна, учитель французского языка, руководитель международных проектов, международный эксперт-экзаменатор экзаменов DELF/DALF.

Место работы: МАОУ лицей №110 им. Л. К.Гришиной.

Контактная информация: 620075, г. Екатеринбург, ул. Бажова, 124, к. 102.

e-mail: lgavrich@mail.ru

Gavrish Liudmila Fedorovna, French teacher, the head of international projects, international expert examiner of exams DELF /DALF.

Place of employment: L.K. Grishina Liceum №110

Предмет «иностраннй язык» претерпел существенное изменение концепции обучения с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной), а также развитие и воспитание школьников средствами иностранного языка.

Новая структура государственного стандарта общего образования призвана обеспечить наряду с внедрением компетентного подхода расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий развития ученика. Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции отмечается во многих нормативных документах, например, таких как «Стратегии модернизации содержания общего образования», материалах Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы» и других.

Иноязычная коммуникативная компетенция наряду с коммуникативной компетенцией на родном языке рассматривается в настоящее время в качестве одной из ключевых компетенций, на формирование которых должно быть направлено образование.

Что касается обучения французскому языку, мы будем говорить о коммуникативной компетенции, которая в классическом варианте включает в себя четыре основных составляющих: аудирование, чтение, говорение, письмо.

Полностью сохраняя комплексный подход к обучению, автор считает приоритетным в начальной школе приобретение фонетических знаний и формирование устойчивых произносительных навыков как основы дальнейшего успешного овладения всеми видами речевой деятельности и оптимизации процесса обучения.

Почему автор считает приоритетной задачей на начальном этапе формирование произносительных навыков, адекватных нормам изучаемого языка?

При традиционном подходе обучение иностранному языку после краткого вводного курса начинается с букв и чтения. Учащийся начальной школы, который совсем недавно овладел навыками чтения на родном языке, поставлен в ситуацию, когда он должен начать читать на новом для него языке, с иными графическими символами. На родном языке на момент обучения чтению практически все учащиеся владеют фонетической системой родного языка. В системе развивающего обучения русскому языку предусмотрен специальный этап работы по формированию осознанных произносительных навыков перед обучением чтению. Педагогическая практика показывает эффективность такого предварительного этапа, когда в сознании учащихся закладываются понятия о звуковой системе родного языка и ее соотношении с графической системой.

В системе традиционного обучения изучение французского языка начинается практически сразу с его графической системы, которая абсолютно не похожа на систему русского языка. При этом учащиеся даже не имеют представления о звуковой системе французского языка.

Что касается нормативных произносительных навыков, являющихся залогом успешности освоения всех видов речевой деятельности, об этом нет и речи. Вполне естественно, что ребенок переносит имеющийся у него запас навыков и умений во всех видах речевой деятельности на родном языке на иностранный. И это тупиковый путь, который в дальнейшем будет вызывать трудности в обучении, резкое снижение мотивации и отношение к французскому языку не как к средству общения, а как к нагромождению непонятных конструкций и правил.

Начинать лучше с «элементарного», а далее идти к «простому» и «сложному». «Первоэлемент» любого языка – это звук. С него и надо начинать. Чем это продиктовано?

Фонетические системы русского и французского языков совершенно различны на всех уровнях в количественном и качественном отношении. Русский язык – это «язык согласных», французский – «язык гласных». Согласных фонем в русском языке – 37, во французском – 17. Гласных фонем – 5 в русском и 14 – во французском (использующихся в практике преподавания). Также во французском языке имеется 3 полугласных-полусогласных фонемы. В практике преподавания в начальной школе автор не использует термин «фонема», заменяя его словом «звук». Однако необходимо объяснить учащимся, что речь идет не просто о звуке, но о звуке, различающим смысл слова, как, например [o] и [y] в русских словах «стол» и «стул».

Французские согласные, за некоторым исключением, обычно не представляют больших трудностей для русскоязычных учащихся ни в плане восприятия и дифференциации, ни в плане воспроизведения. Точнее будет сказать, они представляют гораздо меньшие трудности, чем французские гласные.

Гласные французского языка в связи с тем, что подавляющее большинство слогов являются открытыми, т. е. оканчивающимися на гласный звук, приобретают, говоря словами французского лингвиста Мишеля Бильера, «огромный психологический вес» [Billières 2005]

Являясь «истинным центром слога» и имея «четкую и напряженную артикуляцию на протяжении всего процесса произнесения», гласные становятся для согласных неотъемлемой опорой, когда согласный тесно прикрепляется к следующему за ним гласному [Billières 2005]. Все эти явления совершенно несвойственны русскому вокализму.

Кроме этого, во французском языке по сравнению с русским преобладают односложные и малосложные слова, при этом односложные слова относятся к наиболее употребительным [Гак 1995]

Частую ошибку в произнесении одного гласного звука приводит к искажению смысла всего слова. Неумение «озвучивать» речь в соответствии с нормами французского языка исключает говорящего из процесса коммуникации (это касается не только устной речи, но и всех видов речевой деятельности).

Артикуляционные базы русского и французского языков значительно отличаются, особенно это касается вокализма. В разных языках число коррелятивных дифференциальных признаков, лежащих в основе системы гласных, в среднем колеблется от двух до четырех. В русском языке оно минимально, во французском – максимально (4), чем и объясняется большее число гласных фонем во французском языке. Во французском языке различительные признаки гласных более разнообразны, более независимы друг от друга и более устойчивы, чем в русском. [Гак 1995]

Наличие открытых и закрытых, заднеязычных, переднеязычных, огубленных, носовых гласных, которые являются фонемами, то есть смыслоразличительными единицами, требуют системной работы по формированию новой артикуляционной базы. Речевой аппарат русских не подготовлен к произнесению французских звуков, и без соответствующей подготовки не обойтись. Необходима системная работа, которая продолжается на протяжении всего периода обучения и является важной составляющей в процессе работы над всеми видами речевой деятельности.

Эту работу нужно проводить именно в начальной школе. Почему?

Исследования, проведенные нейрофизиологами и нейропсихологами (Е. Н. Ленеберг, В. Пенфилд, М. Якобсон) показали, что возраст 6-7 лет является самым «благоприятным» для начала изучения языка. Французский лингвист К. Ажеж, опираясь на исследования нейрофизиологов, говорит о том, что это, прежде всего, относится к произношению и фонетике. Возраст 10 лет является критическим для приобретения произносительных навыков, адекватных нормам изучаемого языка. В последующие годы формируется «национальное ухо», когда звуки чужого языка воспринимаются через «фонологическое сито» (термин Н.С. Трубецкого) родного языка.

Отмечено, что возраст до 10 лет характеризуется «мощной мотивированностью», «вкусом к словесным манипуляциям» нет ориентации на мнение окружающих, боязни показаться смешным,

латофобии (боязни ошибки), свойственных подростковому возрасту и могущими стать тормозом в обучении языку. [Hagège 1996]

Возрастные особенности младших школьников предполагают максимальное использование игровых моментов. Фонетика представляет для этого огромные возможности. Это отметил еще А. М. Пешковский, известный русский лингвист и методист. Он писал: «Нигде игра не сливается так близко с делом и трудом, как именно в фонетике, и поэтому ничто так не пригодно для начального обучения, как она. Нигде, опять-таки, эта игра не превращается с такой легкостью в серьезное (подчеркнуто у автора), развивающее мыслительный аппарат дело, как в фонетике» [Пешковский 1923: 165]

Речь идет о фонологической транскрипции французского языка на основе латинского алфавита, Она более проста, чем фонетическая, так как не учитывает вариантов фонем, поэтому в практических целях лучше использовать ее.

Использование этой знаковой системы на первом этапе работы над всеми видами речевой деятельности, в том числе чтением и письмом (опосредованно), делает процесс обучения более эффективным и помогает формированию базовых навыков, адекватных нормам французского языка.

- Система знаков транскрипции, когда звук равен знаку, в отличие от буквенной системы более проста для усвоения младшими школьниками.
- Дает возможность формировать навыки во всех видах речевой деятельности, включая чтение и письмо: дети читают и пишут «по-французски», только в другой знаковой системе.
- Помогает избежать отрицательной языковой интерференции при работе над произношением, что имеет место при презентации французских звуков с помощью русских графических символов.
- Наглядно показать учащимся конечную цель изучения звуков. Учитывая тот факт, что французские фонемы, особенно гласные, гораздо меньше подвержены позиционным изменениям, чем русские, можно без особого преувеличения сказать, что, после освоения всех звуков таблицы, школьники смогут правильно услышать, произнести, прочитать и написать (с помощью «звукового письма») любое слово французского языка.
- Начинает формировать в сознании учащихся понятие о французском языке как о «параллельной системе», которая работает по своим законам, отличающимся от законов родного языка.

- Знаки транскрипции играют роль зрительных опорных сигналов, что повышает эффективность запоминания и правильного воспроизведения. С помощью значков транскрипции можно записывать не только отдельные слова, но и короткие рифмовки, песенки, предложения.
- Помогают формированию фонематического слуха, а также новых произносительных навыков, включая новые произносительные привычки.
- «Звуковое» письмо с помощью знаков транскрипции позволяет организовать самостоятельную работу учащихся буквально с первого урока. Роль учителя – организовать этот процесс и обеспечить учащегося достаточным набором компетенций для его эффективности.
- Системное использование транскрипции помогает развитию логического мышления, языковой догадки, закладывает базу дальнейшего лингвистического образования школьников.
- При работе над лексикой использование транскрипции позволяет значительно увеличивать объем ее введения на уроке не в ущерб качеству. Учащийся имеет возможность самостоятельно отработать изученный материал дома в удобном ему темпе и с необходимым количеством повторений. Кроме аудио-опор (диски с записями уроков), у учащихся есть и визуальные опоры – слова уроков, записанные с помощью значков транскрипции в словарь. Каждому слову в словаре соответствует картинка, таким образом, понимание значения слова происходит без помощи русского языка.

Транскрипция дает возможность создания огромного количества упражнений не только для автоматизации навыков произношения, фонематического слуха, но и других видов речевой деятельности, включая чтение и письмо. Что касается чтения и письма, то опыт работы автора показывает, что использование транскрипции не только не мешает формированию этих последних, но при правильном использовании делает это гораздо эффективнее и формирует гораздо более устойчивые навыки.

После того, как учащиеся прошли этап первичного освоения базовых компетенций во всех видах речевой деятельности, начинается второй этап – буквенный. Особенностью этого этапа является то, что учащиеся в чтении и письме переходят на буквенные символы. Эта работа проходит на знакомом лексико-грамматическом материале с использованием ограниченного количества незнакомых слов. Еще на первом этапе учащиеся знакомятся с французским алфавитом. Здесь

важно провести параллель в сознании учащихся между понятиями «звук»/ «буква».

В начале второго этапа учащиеся с помощью учителя сравнивают звуковую и буквенную системы французского языка, выдвигают гипотезы о возможностях передачи звуков с помощью букв. Далее от урока к уроку школьники осваивают новые правила чтения, сначала сравнивая написание слов в транскрипции и буквами, формулируя новые правила чтения. Опыт работы показывает, что учащиеся с первого же урока начинают читать буквами самостоятельно, испытывая радость от своих открытий. Первыми всегда читают учащиеся, первичную коррекцию также проводят учащиеся с помощью учителя, и только завершающим этапом может стать образцовое чтение учителя, которое в традиционной методике всегда было первым этапом.

Приобретенные на первом этапе базовые навыки и компетенции переносятся на новый уровень, где они служат основой для успешного формирования новых компетенций, затем на следующий уровень и т. д. С одной стороны, соблюдается принцип цикличности, с другой, продуктивно используется приобретенный ранее опыт, как лингвистический, так и социальный.

Практика преподавания автора показывает, что системно отработанные базовые фонетические знания, автоматизированные произносительные навыки, а на их основе навыки чтения и письма на начальном этапе обучения позволяют в дальнейшем интенсифицировать процесс обучения, перенеся акценты на другие аспекты языка и речи. При этом доля СУД (самостоятельной учебной деятельности) учащихся в процессе изучения иностранных языков возрастает, что реально обеспечивается полученными базовыми знаниями, навыками и умениями, а также формируемыми с начала обучения навыками самостоятельной работы.

Авторский подход в обучении французскому языку младших школьников на начальном этапе обучения реализован в УМК, состоящим из двух книг для учащегося, словаря в картинках и методических рекомендаций для учителей.

ЛИТЕРАТУРА

Гавриш Л. Ф. Использование фонетической транскрипции на начальном этапе обучения французскому языку. Инновационная деятельность в процессе развития личности учащихся / Под ред.

Виноградовой И.Ю., Игошевой Л. Б., Игошева Б.М. Методические рекомендации. Выпуск 2. Екатеринбург, 2000. 42 с.

Гавриш Л. Ф. Французский язык в начальной школе. Инновационная деятельность в процессе развития личности учащихся / Под ред. Виноградовой И.Ю., Игошевой Л. Б., Игошева Б.М. Методические рекомендации. Выпуск 8. Екатеринбург, 2002. 41 с.

Гавриш Л. Ф. Фонетика в системе обучения французскому языку в начальной школе. Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения – 2003: Материалы ежегодной региональной научной конференции. Екатеринбург, 3-4 февраля 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. - №16. -16-20 с.

Гавриш Л. Ф. Новые технологии как средство оптимизации процесса изучения языка и достижения социальной компетентности Культурологический подход в образовании: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции 26 февраля 2005 года. – Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. – С.3-12.

Гавриш Л. Ф. Компетентностный подход в обучении французскому языку в начальной школе Компетентностный подход в образовании: достижения, проблемы и опыт образовательной практики Екатеринбурга. Материалы XII городских педагогических чтений / Под общ. ред. А. А. Симоновой, М. В. Хайдуковой. – Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2006. – С. 45-46.

Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М.: Просвещение, 1995. – 288 с.

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. - Томск: Пеленг, 1992.

Пешковский А. М. Методическое приложение к книге «Наш язык». - М.: Госиздат, 1923.

Billières M. «Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. Un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère ». Corela, Numéros spéciaux, Colloque AFLS, 2005.

Hagège C. L'enfant à deux langues. Edition Odile Jacob, 1996.

УДК 372.881.1:371.8

ББК 4426.81-058

Код ВАК 13.00.02

Плотникова М. В.,
Перминова Н. Б.,
Артёмова Л. В.,
Тулайкина С. С.

Екатеринбург, Россия

Plotnikova M. V.,
Perminova N. B.,
Artyomova L. V.,
Tulaykina S. S.

Ekaterinburg, Russia

**Организация конкурсов по
иностранному языку как
компонент внеурочной
деятельности**

**Organization of foreign
languages contests as a
component of extracurricular
school activity**

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации внеурочной деятельности по иностранному языку в средней школе. Авторы статьи рассматривают конкурсные мероприятия по иностранным языкам как эффективный способ достижения целей внеурочной деятельности и вовлечения как можно большего числа обучающихся.*

***Abstract.** The article is devoted to problem of organization of extracurricular school activity in the field of foreign languages. The authors consider foreign languages contests as an efficient way to achieve the goals of extracurricular activity and attract as many pupils as possible.*

***Ключевые слова:** градация, поэтический текст, синтаксический параллелизм, поэтический перевод, стилистическая конвергенция.*

***Key words:** gradation, poetry, parallel syntax, poetry translation, stylistic convergence.*

Сведения об авторе:

Плотникова Мария Вячеславовна,
кандидат филологических наук, доцент
кафедры романских языков.

Plotnikova Maria Vyacheslavovna,
Candidate of Philology, Associate Professor.

Место работы: Уральский
государственный педагогический
университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical
University.

Перминова Наталия Борисовна,
учитель французского языка

Perminova Nataiia Borisovna,
French teacher

Место работы: МАОУ СОШ №22

Place of employment: School 22

Артёмова Людмила Валентиновна,
учитель английского языка

Artyomova Liumdmila Valentinovna,
English teacher

Место работы: МАОУ СОШ №22

Place of employment: School 22

Тулайкина Светлана Сергеевна,
учитель французского языка

Tulaykina Svatlana Sergeevna,
French teacher

Место работы: МАОУ СОШ №22

Place of employment: School 22

***Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. 235-76-59.*

***e-mail:** plotnikova_mary@mail.ru*

В контексте внедрения новых образовательных стандартов, внеурочная деятельность становится неотъемлемым компонентом образовательного процесса наряду с аудиторной работой и преследует

те же цели, что и учебная, а именно: практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую, стратегическую.

В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования понимается «деятельностная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д.» [Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: глоссарий].

Сегодня перед учителем иностранного языка стоят важные задачи: привлечь особое внимание детей к изучению языка, повышать мотивацию и развивать творческие способности учащихся. Внеурочная деятельность привлекает все большее внимание исследователей и педагогов-практиков [Перминова, Плотникова, 2012; Путырская и др., 2014а, Путырская и др., 2014б]

Внеурочная деятельность по иностранному языку помогает в решении практических, общеобразовательных и воспитательных задач, отвечает интересам школьников, удачно сочетается со всей системой учебно-воспитательного процесса. Целью организации внеурочной деятельности является содействие интеллектуальному, духовно-нравственному развитию личности школьников, становлению и проявлению их индивидуальности, накоплению субъектного опыта участия и организации индивидуальной и совместной деятельности по познанию и преобразованию самих себя и окружающей действительности.

Внеурочная деятельность по иностранному языку в школе – это эффективный способ достижения главной цели изучения иностранного языка: овладеть этим языком, не ограничиваясь временными рамками урока. Конкурсные мероприятия, ежегодно проводимые в МАОУ СОШ №22 – отличный способ привлечь и увлечь учеников участием в различных мероприятиях по иностранным языкам.

Мероприятия проводятся таким образом, чтобы дать возможность каждому обучающемуся, независимо от уровня владения языком, проявить себя, на практике применить свои знания и способности, поверить в свои силы в изучении иностранного языка и при этом получить положительную оценку. Для учителя открывается безграничное поле деятельности для организации работы над разными темами, на разных этапах обучения, с детьми разного возраста.

В декабре 2013 г. в МАОУ СОШ №22 проводилась районная викторина «Рождество» на английском и французском языке. Подготовка к викторине включала разработку положения, прием и обработку заявок на участие, подготовку конкурсных заданий, организацию и проведение викторины, участие в работе счетной комиссии по подведению итогов, подготовка дипломов победителям. В конкурсе приняли участие более 100 учащихся из 15 школ Орджоникидзевского района.

В марте 2014 г. в МАОУ СОШ №22 проводился районный конкурс поэтического перевода «Моя любимая мама» на английском и французском языке, посвященный Международному женскому дню. Подготовка к конкурсу включала разработку положения и критериев оценивания работ, прием и обработку заявок на участие, подготовку конкурсных заданий, участие в работе жюри, подготовка дипломов победителям. В конкурсе приняли участие более 80 учащихся из 16 школ Орджоникидзевского района.

В декабре 2014 г. в МАОУ СОШ №22 проводился районный лингвострановедческий квест «Неизвестная Европа» на русском языке для изучающих английский, французский и немецкий языки. Квест был посвящен малоизвестным фактам о Шотландии, Бельгии и Австрии. Подготовка к викторине включала разработку положения, прием и обработку заявок на участие, подготовку конкурсных заданий, организацию и проведение викторины, участие в работе счетной комиссии по подведению итогов, подготовка дипломов победителям. В конкурсе приняли участие 23 команды по 5-7 человек из 18 школ Орджоникидзевского района.

С 9 по 13 февраля 2015 г. в МАОУ СОШ №22 проводилась традиционная Неделя иностранного языка. В рамках предметной недели проводилось множество мероприятий и конкурсов, охватывающих учащихся всех этапов обучения. Учащиеся имели возможность продемонстрировать свои таланты и блестящие знания иностранного языка. Неделе иностранных языков предшествует большая подготовка. Прежде всего, это оформление школьных коридоров плакатами, стенгазетами, табличками с названиями кабинетов и другими наглядными материалами, созданными учащимися по предварительным заданиям учителей.

В этом учебном году были проведены викторины: «Знатоки Гарри Поттера», "Знаешь ли ты Францию?" - интерактивная викторина; конкурсы литературных переводов и творческий конкурс «Страница моей любимой книги», лингвострановедческий квест «Неизвестная Европа», дни самоуправления. На переменах показывали

видео ролики «Неизвестная Европа» и проводили музыкальные перемены «Мир зарубежной музыки». Поскольку неделя совпала с датой празднования Дня святого Валентина, был организован конкурс «Валентинок» на иностранных языках и конкурс поэтического перевода «Ещё раз про любовь». Для учащихся младших классов были предложены конкурсы «Мой любимый герой французской сказки», «Что я знаю о стране изучаемого языка?», «Веселая грамматика».

Проведение конкурсов, викторин повышают интерес учащихся к языку и порождают среди них здоровую конкуренцию, которая призвана улучшить коммуникативные способности учеников. Вся неделя иностранного языка способствует тому, чтобы школьник мог применять знания языка в разных ситуациях. Старшеклассники помогают в организации и проведении мероприятий с учащимися младших классов.

Все учащиеся с нетерпением ждут подведения итогов Недели. Ученики, которые заняли призовые места, награждаются грамотами и призами на отчетном концерте на английском и французском языках. Наш принцип: поощрение малейшего успеха, одобрение и мотивация к победе в соревновании с самим собой или другими учащимися, за помощь одноклассникам, своевременное поощрение и документальное оформление успехов и достижений учеников во всех видах деятельности (грамотами, дипломами, сертификатами, подарками). Особенно важно делать это публично, чтобы все знали о поощрении именно данного ученика. Необходимо мотивировать детей, их успехи должны стать известны в школе. Так же информация о результатах Недели размещается на школьном сайте и на школьном телевидении.

Проведение «Недели иностранного языка» является составной частью учебно-воспитательного процесса. Она способствует повышению уровня знаний учащихся и развитию у них интереса к изучению иностранного языка, а также развитию их творческих способностей. Эта Неделя предусматривает участие в ней широкого контингента учеников с 2 по 11 класс, включает комплекс разных по смыслу и форме мероприятий, которые направлены на реализацию задач комплексного подхода к воспитанию учеников. При организации и проведении предметной недели учителя иностранного языка руководствовались интересами и потребностями учащихся, учитывали их возрастные и психологические особенности. Ни один другой предмет не охватывает такое количество учащихся. Такие мероприятия дают нам возможность больше общаться с учащимися в неформальной обстановке, не ограничиваясь временными рамками

урока, способствуют формированию дружеских отношений между участниками образовательного процесса.

В феврале-марте 2015 г. в школе проводился районный конкурс поэтического перевода «Еще раз про любовь», организованный учителями иностранного языка.

В апреле 2015 г. в МАОУ СОШ №22 проводился I Городского конкурса лингвистических проектов совместно с Институтом иностранных языков УрГПУ. Участники представили на конкурс научные работы, посвященные актуальным вопросам современной лингвистики.

В декабре 2015 г. в школе проводился целый ряд тематических конкурсов на иностранном языке «Рождественский калейдоскоп». Категория участников — учащиеся средних школ, гимназий и лицеев Орджоникидзевского района со 2 по 11 класс. Проект включал конкурс рождественских рисунков, открыток и носочков, лингвострановедческий квест «Рождественские тайны», а также конкурс рождественской песни на иностранном языке. Калейдоскоп рождественских конкурсов — это совершенно новая концепция организации внеурочной деятельности по иностранному языку, позволяющая вовлечь в конкурсную программу наибольшее количество участников и выполнять целый спектр педагогических задач в области иностранного языка на всех этапах школьного обучения.

Таким образом, конкурсная деятельность не только успешно выполняет задачи внеучебной работы по иностранному языку, но и способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

Перминова Н. Б., Плотникова М. В. Внеучебная деятельность как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка. Педагогические технологии в образовательной практике Екатеринбурга: материалы XVIII городских педагогических чтений / под общ. ред. А. А. Симоновой, Н. А. Лопатюк. – Екатеринбург: МБУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2012. С. 65-67

Путырская О. Г., Богоявленская Ю. В., Плотникова М. В. Организация внеучебной деятельности студентов ВУЗа в рамках деятельности ресурсного центра французского языка. Евразийский союз ученых (ЕСУ) – ежемесячный научный журнал. №5, 2014, часть 2, Москва, 2014. С.82

Путырская О. Г., Богоявленская Ю. В., Плотникова М. В. Ресурсный центр французского языка как средство организации разносторонней внеучебной деятельности. Сопоставительная лингвистика и методика преподавания иностранных языков: сборник научных трудов / Сост. Богоявленская Ю. В. ФГБОУ ВПО «Ур-ГПУ», Екатеринбург, 2014. С. 69-75

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт:
гlossарий [Электронный ресурс] //
<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=773>

УДК
378.147:37.016:811.133.1 9+Ч448.025

ББК Ш147.11-

Код ВАК 13.00.08

Скопова Л.В.
Екатеринбург, Россия
Соколова О.Л.
Екатеринбург, Россия

Skopova L.V.
Ekaterinburg, Russia
Sokolova O.L.
Ekaterinburg, Russia

**Проект как творческий
метод обучения
иностранному языку
студентов экономических
специальностей**

**Project as a creative method of
teaching foreign languages to the
students of economical
departments**

***Аннотация.** Анализ опыта преподавания иностранных языков студентам экономических специальностей. Интегрирование иностранных языков и дисциплин по специальности. На примере обучения студентов экономических специальностей французскому языку рассматриваются некоторые аспекты оценивания письменных ответов студентов по иностранному языку, классификация ошибок, допустимость ошибок определенного типа на разных этапах обучения.*

***Ключевые слова:** метод проектов, оценка письменных ответов, метод проектов, преподавание иностранных языков, типичные ошибки*

***Abstract.** Analysis of teaching foreign languages to the students of economical department. Integration of foreign languages and special subjects*

Correction and evaluation of writing production in foreign languages, classification of typical mistakes, its admissibility on different levels of education. Comparison of Russian and French didactic approche.

***Key words:** project method, evaluation of oral production, evaluation of writing production, teaching of foreign languages, typical mistakes*

Сведения об авторах:

Скопова Людмила Валентиновна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков.

Соколова Ольга Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620219 Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519;
e-mail : inlingua@usue.ru

About authors:

Skopova Liudmila Valentinovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department
Sokolova Olga Leonidovna, Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department

Place of employment: Ural State Economical University.

Одним из достоинств проектного метода является наличие творческого компонента и возможность индивидуального подхода к студентам с разной мотивацией и разным уровнем подготовки. Вслед за Е.С. Полат, под проектной методикой мы понимаем метод,

«предполагающий определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [Полат 2005: 14]. При разработке проектов важно учитывать предъявляемые к ним необходимые требования, о которых, в частности, пишет А.Н. Корниенко: «информативность, профессиональная направленность, наличие социально- культурного контента, аутентичность, проблемность, учет возрастных особенностей и познавательных потребностей, а также доступность изучаемого материала» [Корниенко 2014:14].

Метод проектов ставит обучающегося в центр образовательного процесса. Делает его активным участником процесса освоения учебных дисциплин, способствует формированию навыков всех видов речевой деятельности на иностранном языке, обучающиеся приобретают навыки чтения и критического анализа иноязычной литературы по проблеме исследования. Кроме того, по мнению Ю.К. Польнской, метод проектов формирует навыки письма (этапы написания текста, развертывание темы исследования, последовательность и логичность аргументации, правила цитирования), а также навыки академической презентации [Польнская 2011: 98].

Отдельно следует остановиться на особенностях презентации результатов проекта и его оценке. При оценке следует выработать критерии и довести их до сведения обучающихся на подготовительном этапе (формулирование проблемы, постановка цели и задач), при этом постараться соблюсти баланс между аккумулятивным и санкционным подходом к начислению баллов, между стремлением к формализации и предпочтением оригинальных, творческих, порой, неожиданных решений. В такой ситуации преподаватель часто оказывается перед выбором: что можно и что нельзя считать допустимым и приемлемым, как сохранить объективность, как не допустить влияния на оценку личностных качеств оценивающего. Так, Jean-Luc Pilorgé выделяет несколько подходов преподавателей (употребляя термин *coageteur*): хранитель традиций, наивный, критик, издатель и т.д., подразумевая тем самым, что подход может меняться в силу различных причин [Pilorgé 2013: 219].

Рассматривая различные шкалы оценки ответов учащихся, М.С. Мысик приходит к выводу, что «...шкала DELF обладает самой высокой дифференцирующей способностью. Однако при ее применении также имеется большая вероятность того, что эксперты значительно разойдутся в оценке. Шкалы ЕГЭ и пятибалльная имеют

одинаковую дифференцирующую способность... однако вероятность расхождения в оценке меньше» [Мысик 2014:136]. Примеры рассмотрения так называемых атипичных работ, предложенные, в частности, в «Руководстве для проверки атипичных письменных работ», разработанном Международным Центром Педагогических исследований [Manuel d'évaluation des copies atypiques de production écrite 2013: 2], информированность преподавателей о различных факторах, влияющих на объективность оценки, должны способствовать установлению более прозрачных, справедливых отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Возвращаясь к вопросу эффективности использования метода проектов для обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, в частности, студентов-экономистов, отметим возможность установления междисциплинарных связей. При этом язык из цели обучения становится средством. Французская образовательная система предлагает в качестве опыта формат TRD travaux de recherche dirigés, которые практикуются в старших классах средней школы. Обязательным условием является наличие межпредметных связей, что создает широкие возможности для интегрирования различных учебных дисциплин и иностранного языка. Дидактические принципы TRD: руководство осуществляется как минимум двумя преподавателями заявленных дисциплин, проект разрабатывается мини-группой учащихся от 3 до 6 человек, тема проекта выбирается самими учащимися, работа над проектом и представление результатов длится 18 недель, при этом все виды работы (результаты анализа источников, эксперименты, гипотезы, предварительные выводы и т.д.) регулярно фиксируются в так называемом бортовом журнале.

Вопросами разработки интегрированных курсов, в частности, французского языка и экономики, занималась М.С. Багарядцева. «К компонентам профессионально-ориентированного французского языка для экономистов следует отнести лексико-грамматический материал, характерный для научного стиля изложения, экономические понятия, теории и законы, а также текстовый материал, синтезирующий языковое и профессиональное содержания. Эти компоненты... служат основой для установления межпредметных связей между упомянутыми дисциплинами» [Багарядцева 2004: 8]. Далее М.С. Багарядцева делает вывод об эффективности применения интегрированных курсов, которое «...ведет к формированию у студентов системного представления об изучаемых явлениях. Происходит совмещение осваиваемых систем (языковой и

профессиональной) в образовательном процессе. В практическом аспекте это подготавливает к иноязычной речевой деятельности в профессиональных ситуациях, а также формирует профессионально направленное восприятие языковых явлений» [Багарядцева 2004: 17].

Опыт применения метода проектов в Уральском государственном экономическом университете, в частности, круглый стол на иностранных языках по проблемам продовольственной безопасности в разных странах мира, проведенный в марте 2015 года в рамках Европейского Экономического Форума Молодежи (ЕЭФМ) показывает, что это прекрасный способ создать полиязычную и поликультурную среду, мотивировать обучающихся привлекать знания из различных источников информации и разных областей знаний, а также формировать иноязычную профессионально-коммуникативной компетентности в соответствии с новыми требованиями государственных образовательных и профессиональных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

Багарядцева М.С. Интегрированное обучение студентов экономических специальностей иноязычному монологическому высказыванию на основе текстов профессионального содержания: автореферат дисс...канд. пед. наук. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос.пед. ун-та, 2004. 24 с.

Корниенко А.Н. Содержание профессионально-ориентированного обучения экономистов иностранному языку на основе метода проектов// Вестник Алтайской науки. 2014. № 2. С.110-115.

Мысик М.С. Сравнительная характеристика холистической и критериальных шкал применительно к оцениванию письменных высказываний на французском языке// Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 133-137.

Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2005. 272 с.

Полынская Ю.К. Использование метода проектов в обучении иностранному языку в системе высшего образования //Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2011. № 10 (53). С. 97-100.

Manuel d'évaluation des copies atypiques de production écrite. Sèvres: Ed. CIEP, 2013. 22 p.

Pilorgé J.-L. Lire-Voir-Écrire l'Histoire et/ou une histoire en classe de troisième. Repères, 2013. № 48. P. 201-221.

Обзоры, рецензии, отчеты о мероприятиях профессионального развития



УДК 372.881.133.1

ББК Ч426.819=47.11-
270

Код ВАК 13.00.02;
10.02.05

Мысик М.С.

Екатеринбург, Россия

Mysik M.S.

Ekatereburg, Russia

Когнитивные процессы и мотивация: грани преподавания французского языка на межпредметной основе

Cognitive processes and motivation: intradisciplinary approach at FSL class

Аннотация. В статье обсуждается возможность стимулирования когнитивных процессов обучающихся на занятиях по французскому языку. Представлены несколько идей для заданий, повышающих познавательную активность обучающихся и устанавливающих межпредметные связи с другими дисциплинами..

Abstract. The article discusses the stimulation of the cognitive processes at FSL class. It gives some ideas for tasks that are to stimulate cognitive activity via interdisciplinary approach to FSL teaching.

Ключевые слова: обучение французскому языку, когнитивные процессы, межпредметные связи.

Key words: French as a second language teaching, cognitive processes, interdisciplinarity.

Сведения об авторе:

Мысик Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков.

Mysik Maria Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor
Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: ms.msk@mail.ru

В октябре 2014 года кафедрой романских языков УрГПУ совместно с Ассоциацией учителей иностранных языков МБУ ИМЦ «Екатеринбургский дом учителя» был организован семинар для учителей французского языка на тему «Когнитивные процессы и мотивация: грани преподавания французского языка на межпредметной основе». В центре внимания оказались проблемы повышения мотивации и познавательной активности у учеников на

уроках французского языка, рассмотренные через призму межпредметных связей.

С тех пор, как коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков прочно обосновался в образовательной среде, внимание ученых, методистов и педагогов сосредоточено на проблемах, связанных с тем, как научить обучающихся излагать свои мысли адекватно поставленной коммуникативной задаче. Иными словами, произошел сдвиг с обучения форме высказывания на содержание высказывания, и «что сказать?» стало, порой, важнее того, «как сказать?». Краеугольным камнем при этом стало понятие «речевой ситуации»; её, начиная с И.М. Бермана и В.А. Бухбиндера [Берман, Бухбиндер 1964: 10-13], рассматривали в своих работах многие психологи и методисты: В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн, Д.И. Изаренков и другие (см. обзор Чан Динь Лам [Чан Динь Лам 2013: 61-64]).

Речевой ситуации посвящена отдельная глава книги А.А. Леонтьева «Язык. Речь. Речевая деятельность» [Леонтьев www]. Автор акцентирует внимание на двух важнейших компонентах деятельности: мотиве и цели: «Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим *почему-то* (мотив) и *зачем-то* (цель). В сущности, при данных мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не *можем* не *сказать* сказанного» [Леонтьев www]. Отсюда необходимость в процессе обучения «задать ему (*обучающемуся*. – М.М.) такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас (по содержанию) речевое высказывание по намеченному нами плану» [Там же].

С внешними обстоятельствами все более или менее понятно (это лингвистические и экстралингвистические условия, ситуации, в которых, скорее всего, окажется человек, изучающий иностранный язык); их моделированием занимаются авторы учебников и учебных пособий, построенных на принципах коммуникативного обучения, а также преподаватели на своих занятиях. С внутренними обстоятельствами сложнее: это должно быть что-то, что пробудило бы личностные мотивы обучающегося к речевой деятельности. При всей уникальности личностных мотивов (очевидно, что мотив одного человека может не являться таковым для другого) есть нечто общее, что, по сути, является движущей силой развития человека в любом возрасте – познание.

Делать ставку на познавательные интересы тем более важно, если рассматривать язык в учебной ситуации не только как средство общения, но и шире: как «систему вербализованных знаний о мире»

[Сусов www]. Вот что пишет об этом И.П. Сусов: «Язык включён в сложную систему познания мира человеком, в информационно-когнитивную систему, в которой взаимодействуют мышление, сознание, память и язык. <...> Функции языка как орудия коммуникации и как орудия познания мира связаны неразрывно. <...> Язык есть по своему назначению когнитивно-коммуникативная система» [Сусов www].

Познание является движущей силой развития, наверное, в любом возрасте, но особенно в период обучения. Язык необходим для получения информации и обмена ею, а также для вербализации извлекаемого из памяти опыта. Любопытно, что значение слова осознается и обрабатывается мозгом быстрее, чем другие стимулы. Вспомним задание: назовите цвет, которым написаны слова. Если, к примеру, слово «желтый» написано зеленым цветом, то читающий, скорее всего, спонтанно назовет «желтый». Для того, чтобы выполнить задание, нужно заставить себя обращать внимание на цвет, а не на значение слова. Это наблюдение не работает, если разными цветами написаны слова, не обозначающие цвет. Например, если слово «стол» будет написано зеленым цветом, то читающий назовет «зеленый». В этом случае значение слова не конкурирует с цветовым восприятием.

Возвращаясь к вербализации извлекаемого из памяти опыта, этот процесс разбивания некоего крупного эпизода на мелкие, состоящего из фрейма и подчиненных ему слотов (подробнее И.П.Сусов [Сусов www]), лежит в основе конструирования речевых образцов. Так, фраза-речевой образец «*Ma copine est allée en Espagne cet été*» описывает событие «поездка кого-либо куда-либо когда-либо»; оно (это событие) разбивается на эпизоды, в которых присутствуют субъект действия, собственно действие, направление (обстоятельство места) и обстоятельство времени. При этом ключевым звеном выступает собственно действие – оно же постоянный элемент речевого образца, – а остальные микроэпизоды подчиняются ему и представляют собой переменные, или заменяемые, элементы речевого образца.

Если рассматривать речевой образец не только как отрезок речи, выполняющий некую коммуникативную функцию (взгляд извне), но и как результат речемыслительной деятельности человека (взгляд изнутри), то можно предположить, что такая расстановка акцентов приведет к «сдвигу мотива на цель», подробно описанному А.Н. Леонтьевым [Леонтьев www]. Применительно к обсуждаемой проблеме мы можем попробовать добиться того, чтобы высказывание

(цель в учебной ситуации) стало мотивом речевой деятельности (как в реальной ситуации).

Когнитивные процессы определяют как «совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до момента получения ответа в виде знания» [Психология человека... www]. Следовательно, когнитивные процессы включают в себя восприятие, внимание, память, мышление и другие. Речь также относят к когнитивным процессам. Эти процессы метапредметны. Язык тоже надпредметен; попытки ограничить его тем предметом, который бы наилучшим образом отвечал познавательным потребностям обучающихся, привели к возникновению разных, но близких по сути направлений в методике: межпредметные связи, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) [Marsh 2010], язык для специальных целей.

Освоение языковых единиц и речевых структур должно стимулировать познавательные процессы обучающихся; практическая реализация этого положения возможна с помощью межпредметного подхода (в широком смысле слова, объединяющим упомянутые выше направления в методике), а также воздействием на значимые для той или иной возрастной категории процессы.

К примеру, дошкольники и младшие школьники учатся группировать, сравнивать предметы, производить простейшие логические рассуждения. Огромное число развивающих заданий для детей этого возраста может быть адаптировано к изучению французского языка. Так, задание «Найди ... отличий на картинках» позволит отработать речевые образцы: *Il y a un(e) ... sur la première image. Il y a deux (trois, ...) ... sur la deuxième image. Il n'y a pas de...* Также в отработке могут быть задействованы предлоги места, лексика, обозначающая цвет, и много другое, что входит в содержание конкретного занятия. Многочисленные задания на логику для детей помогут осуществить межпредметные связи с математикой.

Для учеников более старшего возраста можно сделать акцент на межпредметных связях, например, с историей, предложив сравнить карты Европы до и после 1-ой мировой войны (тем более, что границы Франции менялись в тот период).

Процесс принятия решений также имеет когнитивную составляющую. Существует достаточное количество разнообразных сюжетов игры-принятия решения «Необитаемый остров», некоторые из них могут быть адаптированы к занятиям по французскому языку. С психологической точки зрения эта игра учит социальному

взаимодействию (умение договариваться, действовать сообща и т.п.); с точки зрения изучения языка эта игра носит межтемный характер (природа, климат, животные, жилище/быт, профессии, правила: должностования и запреты, – и другое).

Задействовать когнитивные процессы, свойственные принятию решений, можно, работая с картой, при изучении темы «Город» и сопутствующих ей ситуаций «спросить/указать дорогу». Нужно только добавить в задание наличие более или менее сложной интеллектуальной задачи, предполагающей несколько альтернативных решений и выбор оптимального решения. Например, построить маршрут из точки А в точку В: самый экономичный по времени, или включающий «туристические места», или самый короткий. Вариантов может быть довольно много.

Чтение инфографики задействует множество мыслительных операций. Сюжеты инфографики, используемой на занятиях по французскому языку, могут охватывать широкий спектр дисциплин: экология, география, история и другие.

Использование различных схем построения высказывания помогает развитию критического мышления обучающихся. В качестве иллюстрации приведем самую обобщенный вид схемы: *Проблема* → (*Пример 1* → *Частный вывод 1*; <...>; *Пример N* → *Частный вывод N*) → *Общий вывод*. Темы могут быть самые разнообразные, главное, что они носят проблемный характер.

Умения анализировать и интерпретировать информацию можно развивать, предлагая для сравнения статьи из разных газет или другую информацию по одной или похожим темам, взятую из разных источников. Анализу подлежат заголовки, ключевые слова, способ презентации информации, объективность/субъективность и тому подобное.

В качестве заключения отметим следующее:

1. Поскольку познание является движущей силой развития, а язык выполняет когнитивно-коммуникативную функцию, основным вопросом при планировании содержания занятия по французскому языку должен стать вопрос «Что нового обучающиеся могут узнать?». (Де-)кодирование и обработка информации средствами иностранного языка протекает как сопутствующий (но очень важный (!) с точки зрения уделяемого ему внимания) процесс.

2. «Каковы особенности когнитивных процессов в том или ином возрасте?»: ответ на этот вопрос – определяющий фактор в подборе заданий.

3. Практическая и развивающая цели занятия должны быть как минимум равнозначны.

4. Язык надпредметен (или беспредметен), его «опредмечивание» связывает язык с другими областями знаний (учебными дисциплинами). Межпредметный подход позволяет максимально точно учесть познавательные интересы обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

Берман И.М., Бухбиндер В.А. Ситуативность и обучение устной речи. Иностранные языки в школе. – Л., 1964, вып.5. – С. 10-13.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0285/4_0285-131.shtml#book_page_top (дата обращения 15.09.15)

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с. URL: <http://www.psylib.org.ua/books/leona01/txt17.htm> (дата обращения 15.09.15)

Психология человека от рождения до смерти. /Под общ. Ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-еврознак, 2002. URL: http://psihologiya_cheloveka.academic.ru/149 (дата обращения 15.09.15)

Сусов И. П. Введение в языкознание. М.: Восток - Запад, 2006. 382 с. URL: http://homepages.tversu.ru/~ips/1_05.htm (дата обращения 13.09.15)

Чан Динь Лам. Роль ситуаций в обучении иностранным языкам // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10 С. 61-64 URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=412_2 (дата обращения: 13.09.2015)

Marsh, D. [и др.]. The European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 2010

Сопоставительная лингвистика

сборник научных трудов

Выпуск № 4

Подписано в печать 12.02.2016. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура «Times New Roman».
Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 5,6. Уч.-изд. л. 5,6. Тираж 100 экз.
Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.ru