

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**

**Выпуск № 3.**

**Сопоставительная лингвистика и методика**

**преподавания иностранных языков**

**сборник научных трудов**

Екатеринбург 2014

УДК 81'1: 372.881.1(082)

ББК Ш 104 + Ш12/8-9

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, зав.кафедрой второго иностранного языка

ЧОУ ВО «ИМС» ***О.Л. Соколова***

канд.филол.наук, доцент кафедры романских языков

института иностранных языков УрГПУ ***О.И. Лукина***

С 64 Сопоставительная лингвистика : сборник научных трудов. Вып. 3.

Сопоставительная лингвистика и методика преподавания иностранных языков / Гл.ред. Богоявленская Ю.В. ФГБОУ ВПО «УрГПУ», Екатеринбург, 2014. 84 с.

ISSN 2412-8848

Сборник публикуется в честь проф. кафедры романских языков О.Г. Путырской. 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.

УДК 81 11 372.881.1(082)

Ш 104 + Ш12/8-9

С 64

Рекомендовано Ученым Советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве научного издания.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014

© Коллектив авторов, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
<i>Биография Ольги Германовны Путырской</i> .....	6
<b><i>Богоявленская Ю.В.</i></b>	
ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.....	8
<b><i>Буженинов А.Э.</i></b>	
РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ВЫЯВЛЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА РОССИИ И ФРАНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОВ П.П. БАЖОВА И ИХ ПЕРЕВОДОВ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК).....	16
<b><i>Ерофеева Е.В.</i></b>	
КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ФРАНЦУЗОВ В РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ УГРОЗЫ .....	22
<b><i>Казакова О.П.</i></b>	
СПЕК-LIST РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	28
<b><i>Колотовкина Е.И., Ерофеева Е.В.</i></b>	
РЕЧЕВЫЕ АКТЫ ПРОСЬБЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	32
<b><i>Лукина О.И.</i></b>	
МЕТОД ПОЛЯ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ...	36
<b><i>Мысик М.С.</i></b>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР В КАЧЕСТВЕ УСЛОВНО-РЕЧЕВЫХ И РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ .....	43

***Нелюбина М.С.***

АПК В РЯДУ АБСОЛЮТНЫХ И СМЕЖНЫХ С НИМИ  
КОНСТРУКЦИЯХ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ  
..... 50

***Плотникова М. В.***

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ КОНТРАСТА КАК ЕДИНСТВО  
ПРОТИВОПОЛОЖНОСТЕЙ ..... 56

***Попова Е.А., Богоявленская Ю.В.***

ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 63

***Путырская О. Г., Богоявленская Ю. В., Плотникова М. В.***

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО  
ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОСТОРОННЕЙ ВНЕУЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 69

***Томилова А.И.***

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРЕВОДА  
ПСЕВДОЭКВИВАЛЕНТОВ..... 75

## ***Мы учимся лишь у тех, кого любим.***

*Иоганн Вольфганг фон Гёте*

Вы держите в руках сборник, в который вошли научные труды учеников, аспирантов и коллег профессора кафедры романских языков Ольги Германовны Путырской – неутомимого и пытливого исследователя, талантливого руководителя и организатора, внимательного и чуткого коллеги, душевного и отзывчивого человека.

Статьи сборника посвящены самой разнообразной тематике. Авторами исследуются средства речевого воздействия в языке СМИ, роль лексико-семантических трансформаций в выявлении особенностей национального менталитета, коммуникативное поведение в ситуации речевой угрозы, применение метода поля в терминологическом исследовании, психолингвистические основы перевода псевдоэквивалентов, проблема использования психологических игр в качестве условно-речевых и речевых упражнений, возможности использования площадки Ресурсного центра французского языка для организации разносторонней внеучебной деятельности в вузе и т.д. Работа на кафедре ведется в различных направлениях, свойственных современной лингвистической и лингводидактической наукам: лингвокультурология, терминология, медиалингвистика, стилистика, прагматика, психолингвистика, методика преподавания иностранных языков и др. Все это отражает и разносторонний характер личности Ольги Германовны, которая всегда поддерживала нас в наших начинаниях, помогала советом и делом, которая была и будет нам примером во всем.

Этот сборник посвящен Вам, Ольга Германовна.

Благодаря Вам мы полюбили французский язык и открыли для себя многие его тайны. И каким бы ни был наш путь - через лингвистику или методику преподавания ИЯ - все мы пришли на кафедру благодаря Вам. Ваша вера нас вдохновляла, придавала сил и вела к новым свершениям.

Мы всегда с благодарностью помним и любим нашего Учителя, яркого и незаурядного Человека.

***С днем рождения, дорогая Ольга Германовна!***

*Ваши ученики, аспиранты, коллеги*

## **Биография**

### **Ольги Германовны Путырской**

Ольга Германовна родилась в 1945 году в г. Свердловске. В 1969 году окончила факультет иностранных языков Свердловского государственного педагогического института, получив специальность «французский и немецкий языки». В этом же 1969 году начала работать в СГПИ. В 1976 году окончила аспирантуру при кафедре французского языка МОПИ им. Н.К. Крупской, где защитила кандидатскую диссертацию на тему «Связанные основы в системе словообразования современного французского языка» по специальности 10.02.05 Романские языки.

С 1976 года Ольга Германовна работает на факультете иностранных языков (ныне – Институте), с 1978 по 2005 годы заведует кафедрой французского языка. В эти годы Ольга Германовна прикладывает немало сил для развития кафедры, ее кадрового и научного потенциала, обращая особое внимание на обучение молодых преподавателей. Она создает многочисленные программы, ведет курсы истории лингвистических учений, лексикологии, сравнительной типологии, латинского языка, методики преподавания иностранных языков, практики французского языка.

В 1993 году, будучи во Франции, сдает экзамен при Торгово-промышленной палате Франции и получает Высший Диплом по деловому французскому языку; проходит стажировки во Франции в городах Париж, Гренобль, Тур, Нанси.

В 2001 году за заслуги в области образования Российской Федерации награждается значком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Профессор кафедры с 2005 года, Ольга Германовна читает теоретические дисциплины, ведет практику устной речи на старших курсах и успешно руководит научной работой аспирантов и соискателей по двум специальностям: 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языковедение, а также 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования.

Ольга Германовна осуществляет активное международное сотрудничество в рамках договоров УрГПУ с университетами Франции о совместном руководстве диссертационными исследованиями (cotutelle), принимает на стажировки французских преподавателей, которые ведут занятия в Институте иностранных

языков, а также организывает лингвистические стажировки для студентов французского отделения в Университете Нанси II.

Многочисленные ученики Ольги Германовны работают в различных учебных заведениях среднего и высшего образования как в России, так и за рубежом.

***Основные публикации:***

- Безморфемное словообразование в современном французском языке // Парадигматические отношения в языке. Сб.науч.тр. Свердловск, 1989.
- Principes de la création des jeux éducatifs pour l'apprentissage des langues // Centre international d'études pédagogiques : 18<sup>ème</sup> Congrès 1992. Sèvres-France, 1992.
- Ролевая игра как средство обучения коммуникации на иностранном языке // Романская филология. Сб.науч.тр. Т. 3. Екатеринбург, 1996.
- Ролевая игра и обучение иностранным языкам // Искусство в школе, № 3, 1996.
- Практика устной и письменной речи. Учебное пособие для студентов 5 курса ИИЯ. Часть 1-2. Екатеринбург, 1998, 2000.
- Французско-русский и русско-французский словарь для школьников и студентов: Страноведение. Лексика. Грамматика / Сост. О.Г. Путырская, Ю.В. Поваляева. Екатеринбург. У-Фактория, 2002. 738 с. (переиздания в 2005 г., 2007 г.)
- Организация внеучебной деятельности студентов вуза в рамках деятельности ресурсного центра французского языка / О.Г. Путырская, Ю.В. Богоявленская, М.В Плотникова// Материалы V Международной научно-практической конференции "Современные концепции научных исследований". Часть 2. Москва, 29-30 августа 2014 г. С. 82-84.
- Ресурсный центр французского языка как средство организации разносторонней внеучебной деятельности / О.Г. Путырская, Ю.В. Богоявленская, М.В Плотникова// Сопоставительная лингвистика: сб.науч.трудов. Вып. 4. Екатеринбург, 2014. С.69-75.

УДК 81'42  
ББК 81.055.1

Код ВАК 10.02.20

**Богоявленская Ю.В.**  
Екатеринбург, Россия  
**Парцелляция как средство  
речевого воздействия**

Bogoyavlenskaya Y.V.  
Ekaterinburg, Russia  
Parceling as a mean of speech  
influence

**Аннотация.** В статье анализируется роль парцелированной конструкции в реализации речевого воздействия на читателя. Утверждается, что одна из важнейших функций парцелляции в медиатексте связана с ее возможностью манипулировать сознанием реципиента, программировать у него спектр чувств и эмоций.

**Ключевые слова:** парцелляция, медиатекст, речевое воздействие, стилистическая конвергенция

**Abstract.** The article analyzes the role of parceling in achievement of emotional speech effect on the reader. It is proved that one of the most important functions of parceling in a media is related to its ability to manipulate the mind of the recipient, to program the spectrum of feelings and emotions.

**Key words:** parceling, media text, speech influence, stylistic convergence

---

**Сведения об авторе:**

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

Bogoyavlenskaya Yuliya Valeryevna,  
Candidate of Philology, Associate Professor,  
Chair of the Roman Languages, post-  
graduate.

Место работы: Уральский  
государственный педагогический  
университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical  
University.

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

---

Современные средства массовой информации являются основным инструментом воздействия на общественное сознание, они моделируют систему ценностей, отношение людей к окружающей действительности, формируют общественное мнение, предлагают образцы интеллектуального и эмоционального поведения и т.д. Массмедиа называют «четвертой властью», которая, по представлениям приверженцев демократической теории, должна охранять и предупреждать чрезмерную экспансию первых трех: исполнительной, законодательной и судебной. Однако в настоящее время СМИ выполняют иную функцию, являясь поставщиком готовых мнений и суждений, освобождающим человека от лишнего труда формировать собственную позицию относительно происходящего в мире и своего собственного места в нем.

Массмедийный дискурс представлен множеством конкретных единиц – медиатекстов, определяемых как «своеобразный социально-лингвистический феномен, включенный в систему управления обществом» [Жуков 2002: 4].



Медиатексты заполняют пространство бумажных и электронных СМИ. Последние, благодаря современным информационно-коммуникационным технологиям, имеют ряд безусловных преимуществ: оперативность информации, широкая доступность, отсутствие ограничений по объему материала и времени работы сайта электронной газеты, возможность доступа к архивам любой глубины (в т.ч. использование гиперссылок на исходные материалы), функция поиска, предоставление информации в любом виде (текстовая реализация, фотографии, графические картинки, присоединяемые аудио- и видеофайлы), push-каналы, интерактивность (форумы, чаты и др., т.е. фактически мгновенный способ обратной связи с читателем и общение читателей между собой) и т. д.

Особый интерес вызывает изучение языковых средств, обеспечивающих эффективность воздействия медиатекста на потребителя информации.

Речевое воздействие осуществляется как на фонетическом, лексическом и грамматическом (синтаксическом) уровнях. К синтаксическим средствам, имеющим значительный речевоздействующий потенциал, относят различные средства, способные включать необходимые элементы в фокус внимания, а также логико-риторические фигуры речи (антитеза, параллельные конструкции, хиазм, кульминация и антикульминация и др.). На наш взгляд, в этот арсенал синтаксических средств, используемых для речевого воздействия, входит и парцелляция.

Для анализа парцелляции мы обратились к текстам, извлеченным методом сплошной выборки из ведущих российских высокотиражных газетных изданий: «Российская газета», «Коммерсантъ», «АиФ», «Новая газета», «Московский комсомолец».

Под парцелляцией понимаем особый прием коммуникативно-стилистической организации текста, используемый для усиленного интеллектуального и эмоционального воздействия на реципиента. Синтаксический процесс, в результате которого происходит расчленение высказывания на части, носит название парцеллирование. Результатом парцеллирования 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.

Будучи дискретной синтаксической единицей, парцеллированная конструкция создает фрагментарность массмедийной речи, ее динамизм, «оживляет» высказывание:

- В результате в чьих-то карманах оседают миллионы рублей. *Наших с вами денег, налогоплательщиков.* (АиФ, 24.04.2013)
- Негодовать будут правозащитники. *И, конечно, многие из миллиардов людей во всем мире, которые пользуются интернетом, Скайпом, социальными сетями и просто телефоном. Но им – нам – придется*

*привыкать к тому, что прайвеси в сегодняшней жизни становится все меньше* (Московский комсомолец, 07.06.2013)

- Верховный суд РФ обязывает страховщиков оплачивать ремонт автомобилей, застрахованных по КАСКО, в полном объеме. *Без учета пресловутого износа деталей. То есть в КАСКО должна заработать формула "новое за старое"* (Российская газета, 04.02.2013)

Займствованная из разговорной речи, парцелляция подкупает своей непринужденностью, показывает непосредственное движение авторской мысли:

- Если не гнется рука, как у Дженнет, то можно придумать длинную изогнутую вилку, чтобы есть самостоятельно. *Или придумать приспособления, чтобы человек мог мыть посуду* (Коммерсантъ, 08.02.2013)

- Можно было уже открыться, но тут же сразу обрушивать на граждан развод все-таки было неловко. *Поэтому подождали еще год – годом больше, годом меньше, какая разница? – и в назначенный день, наконец, объявили, народу правду. Правду про то, что – всё* (Московский комсомолец, 07.06.2013)

При интерпретации парцелированной конструкции и оценке ее воздействующего потенциала следует учитывать также тот факт, что парцелляция способна актуализировать имплицитные смыслы, декодирование которых возможно лишь при обращении к макроконтексту.

Приведем некоторые примеры.

Чтобы убедить читателя в необходимости закрепить ответственность за одной компанией-перевозчиком, которая бы осуществляла технический менеджмент, и корректности позиции заместителя начальника управления эксплуатации флота по газовому флоту "Совкомфлота", автор парцелирует отношения вывода, заключения, размещая основной аргумент – выгоду – в основной части парцелированной конструкции, построенной по модели сложного предложения:

- В конечном счете это не будет выгодно никому, в первую очередь НОВАТЭКу. *Поэтому и нужен единый оператор* (Коммерсантъ, 12.02.2013)

Только это решение и будет единственно правильным – таков авторский посыл, недвусмысленно выраженный в парцелляте и подготовленный всем предыдущим контекстом.

В следующем примере парцелированное обстоятельство не только акцентирует внимание на времени совершения действия, но и подчеркивает избыточную спешность Генпрокуратуры в деле по панк-группе Pussy Riot:

- Удивляются они тому, как феноменально быстро начинает работать Генпрокуратура. *Спустя 4 часа после приема заявлений от потерпевших* (Новая газета, 03.07.2012)

Парцеллят уточняет обстоятельство «феноменально быстро» - контекстный маркер, расположенный в основной части. Чувствуется саркастическая насмешка автора по поводу чрезвычайной оперативности действий Генпрокуратуры, которая заставляет задуматься о предвзятости в рассмотрении этого дела, тем более что макроконтекст (жалобы адвокатов

Генпрокурору на многочисленные нарушения в следствии) поддерживает и убеждает в правильности интерпретации парцеллята. Парцеллят выступает в роли актуализатора авторской интенции: при такой подаче действия Генпрокуратуры можно оценить только негативно.

Парцелляты могут быть как распространенными и осложненными, так и нераспространенными. Последние обладают большей экспрессивной маркированностью, способны программировать у реципиента целый спектр различных чувств и эмоций:

- Он вспоминал времена Броневицкого и группы "Дружба" и сравнивал наш исполнительский уровень. *Хвалит.* (Российская газета, 04.02.2013) – гордость за профессионализм;

- Окружающие считают меня безэмоциональным. *Человеком-компьютером* (Новая газета, 26.12.2012) – недовольство непониманием;

- Он – профессиональный военный. *И интеллектуал.* (Московский комсомолец, 20.01.2012) – восхищение;

- Всегда были умные, пусть и злые оппоненты, противники и даже враги. *Достойные.* (Московский комсомолец, 09.05.2013) – уважение к противнику.

Акцентируя внимание на нераспространенном парцелляте, автор транслирует то отношение к описываемым фактам, которое он хотел бы вложить в сознание реципиента.

Парцеллированная конструкция обладает специфическим интонационным рисунком. Каждая из частей конструкции имеет собственную интонацию, что расширяет ее воздействующий потенциал.

Точка является относительно нейтральным пунктуационным знаком. Степень экспрессивности в таких парцеллированных конструкциях зависит от структуры самой конструкции и ее лексического наполнения. Вопросительный и восклицательный знаки придают ей большую динамичность и экспрессивность, особый ритм изложения, сила их воздействия выше, чем при оформлении точками. Возможны различные варианты сочетания этих знаков:

- Что нам стоит дом построить? *Дешёвый!* (АиФ, 24.04.2013)

- Любовь не лечится? *Особенно если большинства «болезней от любви» нет* (АиФ, 13.03.2013)

Проанализируем пример с использованием многоточия:

- Умер... *В реанимации...* (Российская газета, 04.02.2013)

Расчлененная подача информации передает горечь утраты по поводу смерти композитора Оскара Фельцмана. Многоточие в конце каждой части не может не вызвать у читателя сочувствия и сопереживания горю тех, для кого композитор был близким человеком. И хотя в парцелляте оказывается обстоятельство места, но для данного контекста важно даже не то, где это произошло, а то, каким образом передано это состояние автором: кратко, без лишних слов, с интонацией незаконченных предложений.

Одним из наиболее воздействующих типов парцелляции является парцелляция с повтором. В этом случае автор дважды фиксирует внимание на

важном для него фрагменте, акцентируя внимание на важном для него фрагменте, например:

- И насколько я понимаю, у Хиллари Клинтон и Лаврова очень хорошие отношения. *Очень хорошие отношения* (Новая газета, 03.07.2012)

Следует пояснить, что данная конструкция была употреблена в конце абзаца, и далее эта тема не развивается, оставляется читателю на домысливание. Парцеллированный повтор позволяет автору не только убедить читателя в теплых отношениях между двумя политиками, но и создать интригу, намекая, что в действительности, эти отношения могут быть более серьезными, чем просто профессиональные.

В следующем примере речь идет о больнице №36 г. Москвы, где оперировали Сергея Филина:

- Она - образец современной модернизации службы здоровья. *Службы, которая не для избранных. А для всех, кто в ней нуждается*. (Российская газета, 31.01.2013)

В больнице используются уникальные методики, трудятся высококвалифицированные врачи. И все это создано и доступно для людей с любым уровнем достатка. Парцеллированные повторы успешно транслируют эту мысль и заставляют проникнуться уважением к специалистам, которые там работают.

Многозвенные парцеллированные конструкции создают особый ритм, позволяют сфокусировать внимание читателя сразу на нескольких отрезках информации, дольше сохранить интерес читателя:

- Подлинность выложенной в Сети переписки оппозиционера Алексея Навального и губернатора Кировской области Никиты Белых сами ее участники не отрицают. *Подчеркивая, что обсуждали они совсем не то, о чем можно подумать (1). Но это не мешает недоброжелателям Навального обращаться в правоохранительные органы (2)* (Новая газета, 04.07.2012)

В нашем корпусе имеются многозвенные конструкции от двух до семи парцеллятов, но наиболее распространенными являются конструкции с двумя-тремя парцеллятами, видимо, в силу их компактности и особого ритма, отвечающего поставленной автором задаче.

Немаловажную роль играет и размещение парцеллированной конструкции в тексте. Наибольшей воздействующей силой обладают те конструкции, которые расположены в стилистически сильных позициях: заголовке, вводе, зачине, концовке и на стыке абзацев.

Заголовок является наиболее сильной позицией медиатекста, своего рода ее рекламой [Чудинов 2005: 156]. Современные заголовки свидетельствуют о значительной либерализации языка массмедиа, так как порой представляют собой весьма экспрессивные конструкции:

- Минкомсвязи разобрало почту. *Доработав закон "О почтовой связи"* (Коммерсантъ, 07.02.2013)

- Нет в жизни счастья. *А gloria есть* (Российская газета, 12.02.2013)

- Тысяча. *И один террорист* (Новая газета, 11.02.2013)

- "Росатом" собирает тепло. *Чтобы вывести свои ТЭЦ из убытков* (Коммерсантъ, 08.02.2013)

- *Пряно и непосредственно*. Проходит первая индийская Биеннале современного искусства (Коммерсантъ, 25.12.2012)

- *Посмертный контракт "Курска"*. Подписал "Рубин" с американской фирмой (Коммерсантъ, 03.10.2000)

Подобные заголовки задают определенную программу, призванную сориентировать и подготовить читателя к восприятию текста статьи. Любопытный факт: в сфере текстов информационной жанровой направленности довольно часто вся экспрессия сконцентрирована (локализована) исключительно в заголовке, функция которого – привлечение к прочтению. Сами тексты дают только рациональную оценку происходящего и не содержат ни парцелляции, ни других средств экспрессивного синтаксиса.

Не менее эффективны парцеллированные вводки (лиды), которые вводят читателя в проблематику статьи, расшифровывая заголовки. Парцелляция во вводке – нередкое явление:

- Официально супруги Путины еще не подавали заявления о разводе, но, по всей видимости, вскоре президент России может стать завидным женихом. Безусловно, его политическое и моральное влияние не поддается оценке, но материальное благополучие по нынешним меркам является весьма скромным. *Даже по сравнению с коллегами*. (Московский комсомолец, 07.06.2013)

Такому яркому политику как Владимир Путин посвящается немало статей на самые различные темы, связанные, как правило, с его профессиональной деятельностью. Автор данной статьи обращается к теме достатка президента, которая стала обсуждаться в связи с объявлением о разводе и разделе имущества. Личная жизнь наших политиков не так часто «всплывает» на страницах ведущих газетных изданий. Чтобы сориентировать читателя в массе вопросов, которая может возникнуть у читателя в связи с этой темой, автор использует прием парцелляции, чтобы четко обозначить проблему, которую он собирается осветить. Таким образом, парцеллят здесь выполняет прежде всего ориентирующую функцию. Теперь обратимся к контекстному анализу парцеллята *Даже по сравнению с коллегами*. Его истинная семантика складывается из эксплицитных и имплицитных смыслов.

Принято считать, что властимущие – это люди обеспеченные, даже богатые. К тому же, срабатывает и очень живучий в России стереотип воруемого чиновника. Однако уже во вводке автор задает общий тон: Владимир Путин – хоть и высший чиновник, но человек небогатый, его состояние невелико даже при сравнении с его коллегами, министрами. Эта идея поддерживается различными средствами – маркерами макроконтекста:

- 1) парцелляцией зачина статьи:

- Три отечественные машины, одна квартира, гараж и участок. *А еще автоприцеп «Скиф»* (Московский комсомолец, 07.06.2013)

- 2) парцеллированными конструкцией, расположенной в первом же абзаце:

• Выходит, что его среднемесячный заработок составляет почти 500 тыс рублей. *То есть примерно столько же, сколько получил и глава правительства Дмитрий Медведев* (Московский комсомолец, 07.06.2013)

Для политика такого ранга как В. Путин, это – некрупная сумма. Особенно если вспомнить активно муссируемые СМИ скандалы с зарплатами ректоров российских вузов, в несколько раз превышающие эту сумму.

3) сравнением его финансового состояния с другими политиками:

• Для сравнения: глава Совета безопасности Николай Патрушев за этот же период заработал *22 млн руб.*, помощник президента Юрий Тругнев — *21 млн руб.* Впрочем, на фоне доходов за этот же период первого заместителя председателя правительства Игоря Шувалова, заработавшего *больше 226 млн руб.*, доходы президента смотрятся совсем скромно.

4) трижды использованной лексемой «скромный» (в 3 предложениях из 32);

5) а также общим контекстом небольшой статьи, посвященной в целом перечислению того неприятного имущества, которое было заявлено в декларации президента.

Таким образом, автор внушает читателю мысль о честности, неподкупности, порядочности нашего президента. Именно парцелляты, расположенные во вводке и зачине, дают толчок к пониманию основной идеи статьи.

При анализе материала мы обнаружили случаи использования приема парцелляции сразу в нескольких стилистически сильных позициях текста, которые можно подразделить на два типа:

- стыкующаяся парцелляция (заголовок/подзаголовок; вводка/начало статьи; парцелляция на стыке абзацев; следующие друг за другом парцеллированные конструкции)

- кольцевая парцелляция (парцеллированные заголовок, вводка или зачин и концовка, которые как бы заключают в кольцо текст статьи).

Эти приемы создают своеобразную композиционно-речевую гармонию и позволяют автору вывести на первый план ключевые для данной публикации моменты.

Как показывает исследование, воздействующий эффект парцелляции может быть усилен за счет взаимодействия с другими стилистическими средствами: антитезой, метафорой, хиазмом, синтаксически параллельными конструкциями, эллипсисом, полисиндетоном и т.д. В этом контексте интересен анализ конвергенции парцелляции с антитезой, которую М.В. Плотникова рассматривает как «стилистическую фигуру, внутренне противоречивые элементы которой семантически и синтаксически разделены и порождают контраст» [Плотникова 2012: 27]. Эффект контраста значительно усиливается при вычленении антитезы в парцелляте:

• Госбанков станет меньше. *А сами они больше* (Коммерсантъ, 10.10.2000)

• Сегити повернется лицом к спорту. *К Голливуду задом* (Коммерсантъ, 10.10.2000)

В последнем примере вкупе с парцелляцией, антитеза «подчеркивает различие между элементами противопоставления через их разделение» [Плотникова 2012: 27]. Сама парцеллированная конструкция представляет собой трансформированное, творчески переработанное прецедентное высказывание – всем известные с детства слова персонажа русских сказок Бабы Яги. В статье речь идет о продаже контрольного пакета акций известнейшего итальянского модного дома Черутти, который перед этим успешно сотрудничал с ведущими голливудскими кинокомпаниями. Его покупателем стал крупный итальянский концерн, настроенный изменить стратегию модного дома и освоить агрессивный спортивный стиль, ибо «только так можно чего-то добиться в моде в наши дни». Сложный комбинированный прием позволяет автору в оригинальной, яркой, иронично-грубоватой форме выразить свое несогласие с новыми владельцами Черутти, сожаление по поводу отказа от их знаменитых классических линий и транслировать эту позицию читателю.

Итак, главной целью современных средств массовой информации является как сообщение актуальной информации, так и информационное воздействие, которое возможно лишь при адекватной апелляции к актуальным потребностям читателя, к его разуму (интеллекту) и чувствам. Существует целый ряд разноуровневых языковых / речевых средств, способных оказывать воздействие на реципиента. Среди синтаксических средств заметное место занимает парцеллированная конструкция.

Парцелляция выполняет ряд функций: создает фрагментарность массмедийной речи, ее непринужденность и динамизм, «оживляет» высказывание. Одна из важнейших функций парцелляции в медиатексте связана с ее возможностью манипулировать сознанием реципиента, программировать у него целый спектр чувств и эмоций. Степень эффективности ее воздействия зависит от структурного типа конструкции и его лексического наполнения. При интерпретации парцеллированной конструкции и оценке ее воздействующего потенциала следует учитывать способность парцелляции актуализировать имплицитные смыслы, декодирование которых возможно лишь при обращении к макроконтексту.

Важное значение имеет использование различных пунктуационных знаков, изменяющих интонационный рисунок парцеллированного высказывания, а также его расположение в тексте. Наибольшим воздействующим эффектом обладают конструкции, размещенные в стилистически сильных позициях: заголовке, в вводке, зачине, концовке, на границах абзацев, а также стыкующиеся и кольцевые парцелляции. Воздействующий эффект парцелляции может быть усилен за счет конвергенции с другими стилистическими приемами: антитезой, метафорой, хиазмом, синтаксическими параллельными конструкциями, эллипсисом, полисиндетоном и т.д.

## ЛИТЕРАТУРА

Жуков И.В. Критический анализ дискурса печатных СМИ: особенности освещения северокавказского конфликта 1998–2000 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Тверь. 2002. 16 с.

Плотникова М.В. Стилистические фигуры противопоставления в балладах Франсуа Вийона // В мире научных открытий. - № 4.4. -2012. С.24-33.

Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: моногр. / Урал.гос.пед.ун-т. - Екатеринбург, 2005. 248 с.

Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: дисс ... доктора филол. наук: 10.02.19. - Челябинск, 2009. 299 с.

УДК 81'255.2:81'37

Код ВАК 10.02.20

ББК 81.053.1+83.07

**Буженинов А.Э.**

**Buzheninov A.E.**

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

**Роль лексико-семантических трансформаций в выявлении особенностей национального менталитета России и Франции (на материале сказов П.П. Бажова и их переводов на французский язык)**

**A role of lexico-semantic transformations in the revelation of the national mentality's features of Russia and France (on the material of the Bajov's tails in the translation into French)**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме национального менталитета России и Франции и выявлению его особенностей в художественном тексте (жанр сказа). Освещается роль лексико-семантических трансформаций при переводе сказов П.П. Бажова на французский язык.

*Abstract.* This article is devoted to the problem of national mentality of Russia and France and of the revelation of his features in the art text (genre of tail). In this article is considered role of lexico-semantic transformations in the translation of the Bajov's works into French

**Ключевые слова:** менталитет, ментальность, национальный характер, лексико-семантические трансформации

**Key words:** mentality, mental setup, national character, lexico-semantic transformations

**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



Феномен национального характера (менталитета) издавна привлекает исследователей самых разных областей науки: философии антропологии, этнографии, социологии, психологии, лингвистики.

В научный оборот термин *менталитет* был введен французским этнологом и социо-антропологом Л. Леви-Брюлем («Первобытное мышление», 1922). Леви-Брюль изучал первобытное мышление и «коллективные представления» (ментальности) примитивных народов. Он впервые выделяет дологическое мышление индивида; одной из характерных черт ментальностей является мистичность, непостижимость, сопричастность всех к коллективным верованиям (*loi de participation*, по терминологии Леви-Брюля).

Неокантианец Эрнст Кассирер подчеркивает, что виды менталитетов можно систематизировать по способам восприятия окружающего мира, природы.

В XX веке Э. Фромм предлагает понятие «социального характера» в качестве синонимичного понятиям «коллективные представления» или «менталитета». В социальном характере Фромм видит ядро поведения, присущее большинству членов той или иной культуры; социальному противостоит индивидуальный характер, отличающий каждого индивида в этой культуре.

Под менталитетом мы будем понимать совокупность социально-психологических установок, которые формируют определенный способ мировидения, представления людей, относящихся к той или иной культурной общности. Менталитет не является статичной категорией, он принципиально открыт, исторически изменчив, хотя и изменения эти протекают очень медленно. При этом с точки зрения лингвистики, в изучении ментальностей важно подчеркивать роль языка, моделирующего сознание.

Художественная литература всегда представляла собой богатый источник исследования национальных менталитетов. Жанр сказа, на наш взгляд, является одним из наиболее показательных литературных жанров, вбирающих в себя все вышеуказанные характеристики, описывающий самые яркие национальные черты русского народа. Как следствие, этот жанр достаточно труден для перевода на иностранные языки, так как переводчик должен максимально близко передать атмосферу повествования, менталитет, используя имеющиеся в его языковом арсенале средства.

Сложность перевода заключается в нашем случае в том, что сказ как жанр незнаком носителям французской культуры. Тем не менее в 1947 попытка перевода сказов П.П. Бажова на французский язык была предпринята переводчиком Рене Хунтцбуклером (René Huntzburger), который перевел пять сказов («Серебряное копытце», «Огневушка-поскакушка», «Тауткино зеркальце», «Золотой Волос», «Голубая змейка»). Именно они, а также оригинальные тексты Бажова послужили материалом для данного исследования. Его объектом являются осуществляемые при переводе лексико-семантические трансформации, позволяющие наиболее полно выявить различия в менталитете двух народов.

Мы последовательно рассмотрим лексико-семантические трансформации при переводе имен собственных, тропов, диалектизмов, а также варианты финалов в оригинальных и переводных текстах П.П. Бажова.

### **Народная этимология и перевод имен собственных.**

Сказы Бажова основаны на легендах и преданиях горнозаводского Урала. Имена героев, как правило, имеют свою народную этимологию. Так, героя-рассказчика в сборнике «малахитовая шкатулка» зовут дед Слышко. Его имя является производным от его любимого слова «слышь-ко».

Главные герои сказа «серебряное копытце» - дедушка Кокованя и девочка Даренка, Дарья. Имя героя – Кокованя – происходит от слова «коковать» (диалектная форма слова «куковать»). С кукушкой в народной поэзии связана тема одиночества; по В.И. Далю, глагол «куковать» обозначает еще и «ласкаться, забавляться». Таким образом, в прозвище Кокованя просматривается два смысловых мотива – одиночества и веселости. Имя же девочки – Подаренка – осмысляется по принципу народной этимологии – подаренка, дар судьбы.

В переводе имя Кокованя транскрибируется – Kokovania – но вряд ли французский читатель поймет потайной смысл этого слова. Имя девочки переводится как «Perlette» («жемчужинка», «драгоценность»). Вновь уходит главное – корень «дар», дар судьбы как награда за прожитую жизнь.

Персонаж сказа «Тяуткино зеркальце» надзиратель рудника Ераско Поспешай был прозван так за «суматошливость». Во французском тексте это имя переводится как Erasko Dérêchez. Окрик становится вежливой просьбой, прозвище звучит как фамилия, не вызывающая ни усмешки, ни презрения.

### **Тропы.**

Выразительность, богатство народного языка создается использованием тропов - слов, употребленных в переносном значении. Любопытным представляется тот факт, что в переводе метафора теряется довольно редко, практически не заменяясь нейтральной лексикой:

*сарафанчик пузырем – son sarafane s'arrondit comme une bulle;  
идет, как плывет, совсем легко – elle flotte en l'air en marchant – telle est légère*  
(«Огневушка-поскакушка»)

Во многих случаях мы видим, как в переводе появляется некая гипербола, преувеличение, не свойственное героям сказов Бажова – простым работающим мужикам:

*Ераско сразу выздоровел – Erasko guérit comme par enchantement;  
парнишечку охота послушать – le petit gars mourait d'envie d'entendre;  
дым повалил – un tourbillon de fumée;  
Федюнька в азарте и не поглядел – dans sa frénésie Théo n'a pas vu*  
(«Огневушка-поскакушка»)

*смех нашел на них – ils ont le fou rire;  
друз над дружкой подшучивают – ils se tordent de rire*  
(«Голубая змейка»)

*всему золоту хозяин – il possède tout l'or du monde;*

*с людьми не сравнишь – plus fort que quiconque*

(«Золотой Волос»)

Использование гиперболы в переводных текстах вносит эмоциональность, экспрессивность, динамику, яркость красок. Таков характер французский. В сказках Бажова действие разворачивается медленно, плавно, герои неторопливы, обстоятельны, более скупы в выражении чувств, сдержанны.

Следующие примеры преувеличения в переводных текстах («Серебряное копытце») высвечивают очень важное различие национального сознания. Подаренка и Кокованя любят красоту камней. Французские же герои восхищены, ослеплены несметностью богатств. Русский человек – бесребреник, ему не свойственно стремление к обогащению:

*Весь он как ворох дорогих камней стал – comme un tas de pierres precieuses;  
так и горит – переливается разными огнями – chatoient de mille feux*

**Диалектные слова.**

Диалектизмы встречаются в анализируемых текстах достаточно часто.

Некоторые из них оказываются непереводаемыми (*стеночка, золоти́на, лес – в небо дыра*). Часть диалектных слов заменяется лексикой разговорного стиля, что частично сохраняет значение и эмоциональную окраску слова: *вострошарая – la coquine; работа мешкоты не любит – le travail n'aime pas les lambins; вошел в задор – la moutarde lui monta au nez.*

Большинство же диалектизмов переводится лексикой литературного стиля:

*угрузнешь в снегу-то – tu t'enfonceras dans la neige;*

(«Серебряное копытце»)

*теплуха – la four;*

*огнище – le feu;*

(«Тяоткино зеркальце»)

*на заплесках – sur les berges des torrents*

(«Золотой Волос»)

При этом стилистические синонимы в целом адекватно передают смысл природных и бытовых реалий: «угрузнешь в снегу» - «провалишься в снег»; «огнище» - «костер»; «теплуха» - «печь»; «на заплесках» - «на берегах горных рек». Данный выбор переводчика трактуется банальным отсутствием соответствующих лексических единиц и выражений.

Однако в некоторых случаях стилистическое различие искажает смысл, заложенный народной этимологией, что приводит к стиранию местного колорита. Его «заменой» на колорит французский.

Так, крестьянин, у которого живет сиротка Даренка, называется Бажовым *горюном*, то есть таким же бедным и горе мыкающим, как и все вокруг. В переводе «*un petit diable*» (славный малый) мотив жалости и сострадания к герою теряется. В частности такой перевод можно объяснить различным отношением русского и француза к рабочему человеку, крестьянину. В картине мира русского человека крестьянин – это «горюн»,

человек, занимающийся тяжелым физическим, зачастую непосильным трудом. Француз – «это прежде всего крестьянин, реалист, индивидуалист <...>, открытый человек, оптимист» [Кирнозе 1992: 57]. (сопоставим хотя бы климатические условия, в которых приходится работать русскому и французскому крестьянину). Действительно, славный малый.

Емкое словечко «*скороум*» богаче по смыслу, чем «*beau malin*»: это и находчивость, и опыт, и смекалка – качества, которыми в русском фольклоре наделяется настоящий герой. Французская же ментальность поощряет гибкость, изобретательность, хитроумие.

Наречие «*убегом*» («*убегом надо, коли смелости да ума хватит*»), то есть, «самовольно», говорит о решительности, стремлении идти до конца в борьбе за любимого. Это черты дочери Полоза Золотой Волос, национальной башкирской героини. В переводе («*il faut me ravir*») главная роль спасателя передается мужчине – герою Айлыпу. Цельность характера, сила духа героини менее значительны в изложении для французских читателей, ее должен спасти благородный рыцарь.

В завершении статьи мы рассмотрим **варианты финалов в оригинальных и переводных текстах бажовских сказов.**

Различия национальной ментальности ярко проявляются в финальных эпизодах текстов сказов. Среди анализируемых текстов два сказа – «Огневушка-Поскакушка» и «Серебряное копытце» - в переводе имеют свое продолжение.

Несмотря на то что барин золотое место, указанное Огневушкой, отобрал, «дедко Ефим с Федюнькой хлебнули маленько из первого ковшичка. Вспоминали Поскакушку». В переводном тексте история продолжается:

«le père de Théo mourut bientôt. La marâtre ne tarda à se montrer tendre avec notre petit ami, elle l'invitait chez elle. Seulement, Théo, lui, la rembarra tout de suite: "Mène ta maison comme tu veux et tu ne te fourre pas chez nous! On ne te connaît pas, Grand-père et moi"».

Предлагаем свой перевод финала: «Отец вскорости умер. И мачеха не заставила себя долго ждать в стремлении выразить свою нежность нашему маленькому другу. Она звала его вернуться домой. Только Федюнька ее тут же и отвадил: «Веди свое хозяйство, как хочешь, только к нам не суйся. Мы с дедушкой тебя не знаем».

Жесткая позиция по отношению к мачехе, на которую становится Тео, совсем не в духе русского характера. Наверное, поделился бы все-таки Федюнька хоть немного с женой умершего отца, она без кормильца осталась. Незлопамятен русский человек, отходчив, милосерден. В переводном варианте мы наблюдаем черты западного мышления: индивидуализм, соблюдение личных интересов.

В финале сказа «Серебряное копытце» Кокованя и Даренка, получив полшапки дорогих камней от Серебряного копытца, довольствуются этим, «им и того хватало. Больше и так не видали, да и Серебряное копытце тоже не показался. Потешил раз – и будет».

Автор перевода вводит первоначальный вариант финала сказа П.П. Бажова, от которого писатель в последующих изданиях отказался:

«Только раз случай такой вышел. Коковане что-то крепко занедужилось, а Даренка еще далеко до полного возраста не дошла. Девушка, конечно, смышленная, работающая, а все же трудненько ей пришлось, как старик из сил выбился. И камешки дорогие к ой поре у них на исходе были.

Вот Даренка и повздыхала: как, дескать, дальше-то жить будем, когда последний камешек проедим.

Подумала так и слышит, будто рядом кошка фыркнула. Огляделась – никого нет. Спросила Кокованю:

- Дедо, а ты ничего не слышал?

А старик и говорит:

Слышал, вроде как наша Муренка фыркнула, ровно ей что не по нраву пришлось.

Даренка тут и созналась в своих думах. Кокованя ее укорил:

- Зря ты, девушка, подумала. Не нами сказано – лениться да унывать не будешь, завсегда хлеба добудешь.

Только он это молвил, Даренка и слышит – в сундучке, где камешки лежали, что-то зашуршало. Поглядела, а он полнехонек. Да еще новые камешки появились, каких раньше не было. Показала Коковане, он и объяснил:

- Такую штуку гранильщики зовут – кошачий глазок. Ничего, камешок подходящий в цене».

Обращение автора перевода к такому варианту неслучайно: практицизм, прагматичность, расчетливость выросшей Даренки близки и понятны французскому читателю. Русский же человек живет «на авось», довольствуется малым, обогащение и накопительство считает делом греховным. Поэтому, видимо, и отказался П.П. Бажов от первоначального варианта, что суть его противоречила духу русской ментальности.

Таким образом, исследование лексико-семантических трансформаций при переводе сказов Бажова на французский язык показывает различия в национальном характере двух народов: коллективизм, забота о ближнем, бескорыстность русского человека, с одной стороны, и прагматизм, расчетливость, рассудочность француза, с другой.

## ЛИТЕРАТУРА

Андреев Л.Г. История французской литературы: учебное пособие для филологических специализированных вузов. - М.: Высшая школа, 1977. 543 с.

Бажов П.П. Сказы. - Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1988. 492 с.

Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. - М.: URSS, 2012. 388 с.

- Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в историю человеческой культуры // Проблема человека в западной философии. - М.: Прогресс, 1988. С. 3-30.
- Кирнозе З.И. Страницы французской классики. - М.: Просвещение, 1992. 223 с.
- Обломиевский Д.Д. Французский классицизм. - М.: Наука, 1968. 376 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. - М.: Прогресс, 1989. 272 с.
- Vajov Paul. Sabot d'argent. - Paris: édition la Farandole, 1957. 94 p.

УДК 811.133.1'367.2  
ББК 81.47.11-55

Код ВАК 10.02.05

**Ерофеева Е.В.**  
Екатеринбург, Россия  
**Коммуникативное поведение  
французов в речевой  
ситуации угрозы**

**Erofeeva E.V.**  
Ekaterinburg, Russia  
**Communication behavior  
of Frenchmen in verbal  
situation of danger**

***Аннотация.** Статья посвящена изучению ответной реакции франкофонов на речевой акт угрозы. Предлагается семантико-прагматический анализ речевого акта оскорбления. Тактики реагирования на угрозу иллюстрируются примерами из художественной литературы.*

***Ключевые слова:** речевые акты угрозы и оскорбления; ответная реакция адресата; перлокутивный эффект; прагматический анализ; речевые ходы и тактики; прямые и косвенные способы выражения речевых актов.*

***Abstract.** The article is dedicated to learning response reaction of francophones in verbal situation of danger. The author suggests the analysis of semantic-pragmatic components of speech act of insult. The tactics of response to danger speech acts are illustrated by the examples from literature.*

***Key words:** speech acts of menace and insult; recipient response; perlocutionary effect; pragmatic analysis; communication turns and tactics; direct and indirect process of expression of speech acts.*

---

Сведения об авторе:

Ерофеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой романских языков.  
Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

---

About the Author:

Erofeeva Elena Vladimirovna, Candidate of Philology, Head of the 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: [e.v.erofeeva@vandex.ru](mailto:e.v.erofeeva@vandex.ru)*

---

Объектом данного исследования стали виды ответной реакции франкофонов на речевой акт угрозы. Материалом для анализа послужили около 300 высказываний (реплик-реакций), собранных методом сплошной выборки из произведений современной французской художественной литературы.

В семантике речевого акта угрозы присутствуют два компонента. С одной стороны, это требование, предъявляемое говорящим слушающему и, с другой - обещание негативных последствий в случае невыполнения этого требования. Исследователи в области социальной психологии, изучающие угрозу как социальный феномен, считают требование необходимым компонентом ситуации угрозы, что подтверждает и мнение лингвистов на этот счет. «Если рассматривать угрозу как попытку оказать воздействие на кого-либо, то угрозы неотделимы от требований. Требования соотносятся с угрозами как возможности, которые требуют действия или не-действия, чтобы предотвратить выполнение угрозы. Согласиться на эти требования, значит нейтрализовать опасность того, что угроза будет выполнена» [Milburn 1977: 127]. Учитывая вышеизложенное, семантическую модель речевого акта угрозы можно представить в следующем виде:

**Вы (не) делаете что-либо - или (иначе) - Я вам делаю плохо.**

Угроза, действительно, представляет собой особый тип побуждения к действию или бездействию, в котором заинтересован говорящий. Источником побуждения является говорящий, а исполнителем - адресат; действие совершается (или не совершается) в интересах говорящих и тех, от лица кого он выступает, хотя решение о его исполнении принимает адресат и, следовательно, задачей говорящего является заставить слушающего действовать в его интересах. Однако, в отличие от речевых актов просьбы, совета, которые тоже относятся к речевым актам побуждения, но в которых отмечается необязательность выполнения предъявляемого требования, речевой акт угрозы (далее: РАУ) предполагает обязательность выполнения выдвигаемого требования, которая завуалирована в глубинной структуре высказывания.

Анализ коммуникативно-прагматических предложений угрозы (менасивов) не будет исчерпывающим без рассмотрения некоторых ответных реакций адресата. Воспользуемся дескрипторной методикой описания поведенческой ситуации, предложенной Е.М.Верещагиным [Верещагин 1990: 28]. Исследуя речевое поведение в актах угрозы, автор выделяет следующие тактики реагирования на угрозу в зависимости от статуса говорящего:

- а) Обещание прекратить. - *Больше не буду!*
- б) Признание собственной вины, извинение. - *Простите! Виноват!*
- в) Обещание исправиться. - *Больше такого не повторится!*
- г) Ссылка на то, что говорящий не имеет возможности реализовать угрозу. - *Не боюсь тебя! Видали таковских!*
- д) Указание на более высокий статус слушающего по сравнению с говорящим. - *Кто ты такой, ставить мне условия?*
- е) Преуменьшение слушающим опасности для себя. - *Попробуйте только лишить меня премии!*
- ж) Полное отвержение угрозы. - *А никакого бога нет!*
- з) Демонстрация индифферентности к возможной реализации угрозы. - *Что ж, отвечу!*

Согласно концепции автора, РАУ еще и экспрессивный РА, поскольку он употребляется в ситуациях эмоционального напряжения и характеризуется негативным отношением к происходящему со стороны обоих коммуникантов.

Реакции на РАУ практически не изучены, отмечается только, что перлокутивный эффект менасива определяется ролевым статусом говорящих [Вольф 1985: 174]. Типичная реакция на угрозу выражается в выполнении собеседником требуемого действия (невербально) или в обещании его выполнить (вербально), и происходит это чаще всего, если статус слушающего ниже, чем у говорящего. Например, в нижецитируемом отрывке страх заставляет героиню молча выразить свое согласие:

(1) - ***Vous sentez ça? demanda l'inconnu. Le canon d'une arme s'était logé contre sa hanche droite et Johanna, figée sur place, hoch la tête. - Vous allez coopérer. Sinon je serai obligé de vous assommer pour vous emmener. - On y va? De nouveau, elle hoch lentement la tête.*** [Arnaud 1992: 12] *Вы это чувствуете? - спросил незнакомец. Ствол оружия уперся ей в бедро и Джоанна, застыв на месте, качнула головой. - Вы будете сотрудничать. Иначе я буду вынужден убить вас, чтобы увести с собой. - Пойдем? Она снова медленно качнула головой.*

Побудительные предложения, содержащие угрозу, используются как в ситуации «вышестоящий – нижестоящий» (например, учитель - ученик, мать - дети и т.п.) и тогда, как правило, приказание выполняется; так и в ситуации с равноправными собеседниками: тогда, как показывает языковой материал, реакция на побуждение может быть неоднозначной. Частой реакцией на угрозу становится противодействие, особенно если слушающий уверен, что говорящий не в состоянии привести угрозу в исполнение. Например:

(2) ***Ida balançait son sac en plastique blanc et d'un air vengeur: -C'est ça, rigolez! Quand les gendarmes viendront vous chercher, ce sera moins marrant. - Ta gueule!*** [Br.Le Varlet. 1990: 244] *Ида, покачивая своей белой сумочкой, угрожающе заявила: - Смейтесь, смейтесь! Когда за вами придут жандармы, будет не так смешно. - Заткнись!*

Более того, если статус слушающего выше, чем у говорящего, то последующая реакция может представлять собой ответную угрозу. Обратимся к примеру. Агрессоры ставят условие взятому в заложники президенту. Однако его бывший, но до конца не потерявший силу социально-политический статус позволяет выразить неодобрение в виде встречной угрозы:

(3) - ***Si Vous appelez, monsieur le président, nous seront obligés de Vous abattre. Dans l'intérêt du pays, suivez-nous. -Vous n'irez pas loin, dit le président*** [Arnothy 1984: 11]. *Если вы будете сопротивляться, господин президент, мы будем вынуждены с Вами разделаться. В интересах страны следуйте за нами. - Вы далеко не уйдете. - сказал президент.*

Экспрессивные менасивные реплики могут употребляться слушающим также ввиду того, что он не боится угроз говорящего. Помимо экспрессивности эти реагирующие РА реализуют и экспозитивную функцию



возражения. Подобные речевые ситуации сопровождаются речевыми актами оскорбления и изобилуют экспрессивной лексикой:

(4) - *Sale cochon, veux-tu filer!- Pas avant toi, vieille crapule!- Et si je te flanque ma main sur la figure!- Moi, je te plante mon pied quelque part...* [Zola 1954: 392] – *Грязная свинья, пошевеливайся! – Только после тебя, старая жаба! – А если по морде? – Тогда я тебе под зад...*

Случается так, что выполнение действия в ущерб слушающему является невыгодным для адресанта, т.е. не соблюдается условие искренности со стороны говорящего. Слушающий, понимая это, может подстрекать говорящего к выполнению действия, как в следующем примере:

(5) - *Fichez-moi le camp-dit-il. Ou j'appelle la police!- Bien! Allez-y! Je n'ai rien à cacher!* [Exbrayat 1990: 23] -*Оставьте меня в покое! Или я вызову полицию! – Хорошо! Давайте! Мне нечего скрывать!*

В случае существования между коммуникантами родственных или дружеских отношений возможно обращение угрозы в шутку или ее игнорирование:

(6) *Un enfant de 5 ans: - Un jour, tu m' le paieras ... Je partirai tout seul... La mère: - Quand tu voudras, l'amour! Mais il faudra d'abord grandir, manger de la soupe!* [Exbrayat 1991: 114] *Пятилетний ребенок: - Когда-нибудь ты мне за это заплатишь. Я уеду один. Мать: - Когда захочешь, милый! Но сначала надо вырасти, скушать суп!*

Поскольку оскорбление очень часто сопровождает РАУ, мы сочли необходимым дать характеристику РА оскорбления. Многочисленные дефиниции понятия «оскорбление», содержащиеся в толковых словарях русского и французского языков, включают в себя следующую общую сему: *плохое, уничижительное отношение, неуважительное слово или действие, ранящее чью-либо честь или достоинство. Речевой акт оскорбления (РАО) – проявление агрессивного типа поведения, которое представляет собой выражение крайне негативного отношения говорящего к слушающему путем приписывания ему пейоративных признаков и нанесение ему тем самым эмоционального ущерба:*

(7) - *Tu es plus bête que je n'aurais cru!* – *Ты гораздо тупее, чем я думал!*

РАО включает в себя субъект, объект, предмет и форму оскорбления. Субъектом оскорбления выступает говорящий. Объектом оскорбления выступает честь, достоинство и деловая репутация слушающего. Предметом оскорбления чаще всего является наружность, моральный уровень, черты характера, профессиональная пригодность, а также родословная объекта, его социальная принадлежность, состояние здоровья, факты биографии. Форма РАО представляет собой высказывание разной коммуникативной направленности с применением ругательств.

Среди некоторых особенностей РАО следует отметить:

- РАО не может быть выражен перформативно;
- РАО представляет собой гибридный РА, то есть объединение в одном высказывании двух и более интенций говорящего. Так, например, речевые акты угрозы и приказа часто сопровождаются оскорблениями:

(8) - *Surtout ne bouge pas, couillon, ou je commence.* – Главное, не двигайся, придурок, или я начну действовать.

(9) - *Descends, ordure, pourriture, assassin.* – Выходи, сволочь, подонок, убийца.

• РАО принадлежит к эмоционально-оценочным актам, содержащим экспрессивную, а также разговорно-сниженную и бранную лексику. Как показывает исследовательский материал, все экспрессивные единицы данного уровня содержат характеристику человека, лица: существительные – статическую, глаголы – динамическую [Булыгина 1994: 52]. В свою очередь внутри группы «человек» можно выделить следующие тематические группы: мужчина/женщина; части тела; секс; функции организма, звуки, запахи;

• для РАО характерен экспрессивный синтаксис (изменение порядка слов, эллиптические конструкции, повторы, парцелляция и др.):

(10) - *Fou que vous êtes!* – Ну и дурак же вы!

(11) - *Tu es une sorte. De charognard.* - Ты еще тот. Подонок.

Опираясь на материалы публицистики, О.С. Иссерс выделяет продуктивные коммуникативные ходы нанесения оскорбления: прямое оскорбление, косвенное оскорбление, развенчание притязаний и навешивание ярлыков. [Иссерс 2006: 164]. Мы, в свою очередь, на примерах диалогической речи из художественной литературы попытаемся проследить реализацию выделенных ходов.

#### Коммуникативный ход № 1 «Прямое оскорбление»

Данный ход предполагает негативную характеристику личности либо отрицательную оценку, выявляемую через намек. В оскорбительных высказываниях такого типа обнаруживается умаление интеллектуальных, нравственных, профессиональных, физических качеств оппонента. Семантическая структура РА оскорбления может быть представлена в виде модели «С есть Х», где С – объект оскорбления, Х – его характеристика. Рассмотрим несколько примеров:

(12) – *Ce qu'il est cul!* – Ну и осёл!

(13) – *Eric est un idiot à tout casser!* – Эрик – это полный идиот!

(14) – *Quel emmerdeur, ce professeur!* – Какой же зануда этот преподаватель!

(15) – *Il tue les mouches à quinze pas!* – От него за версту разит! (дословно: Он убивает мух с пятнадцати шагов - намек на то, что человек не моется и плохо пахнет)

Традиционным средством, применяемым в данном коммуникативном ходе, является экспрессивная и оценочная лексика (с отрицательным коннотативным компонентом).

#### Коммуникативный ход № 2 «Косвенное оскорбление»

Цель – создание желательных для говорящего ассоциаций, сравнений. Негативная оценка переносится из одной области в другую: литературные аллюзии, метафоры, развернутые метафорические образы. В стратегии дискредитации метафора играет далеко не последнюю роль, поскольку через перенос наименования с одного объекта на другой, позволяет характеризовать последний, выразить к нему отношение:

(16) – *Mon oncle est con comme la lune!* – Мой дядя дурак, круглый как луна!

(17) – два друга о поведении третьего: *La mère des cons est toujours enceinte!* – Дураки неистребимы! (дословно: *Мать придурков все время беременная!*)

(18) – *Tu es le dernier des saligauts!* – Ты последний из негодяев!

### Коммуникативный ход № 3 «Развенчание притязаний»

Тактика реализуется через прагматическую интерпретацию высказываний, создающих скрытые семантические компоненты. Для этого хода характерно использование лексических единиц с положительной коннотацией в несоответствующем контексте (с оскорбительно-уничжительным смыслом). Маркером служат кавычки и их функциональные заместители: якобы, так называемый и др.

(19) – *Tu est une sorte de fille intelligente!* – Ты вроде бы умная девочка!

(20) – *Il ne serait pas idiot!* – Он якобы не дурак!

### Коммуникативный ход № 4 «Навешивание ярлыков»

Основной прием, обеспечивающий успех данного речевого хода это прием навешивания ярлыков. Навешивание ярлыков – это «искусство» поиска характерной детали, черты характера или внешности, отрицательная оценка которой по принципу расширения переносится на личность в целом. Речевая тактика навешивания ярлыков осуществляется также при помощи приема паронимической аттракции и мены корня: дерьмократы, коммунажи и т.д.

(21) – *Vous êtes certain que cette montagne vivante ne t'a pas touché?* – Вы уверены, что эта живая гора меня не тронула? (намек на внушительные размеры человека)

(22) – *Qu'est-ce qui pue comme ça? – Un parfum de chez Fior!* – Что это так воняет? – Духи от Фиор! (намек на известного производителя)

Перечисленные коммуникативные ходы не представляют собой закрытый список. Оскорбление – процесс «творческий», и автор, желающий добиться соответствующего эффекта, всегда может пойти своим путем, используя, например, нестандартное сочетание слов:

(23) – *Il a une comprenette difficile!* – До него не сразу доходит! (по типу выражения «avoir la comprenette facile» - быть сообразительным)

Таким образом, речевое общение представляет собой сложную сеть взаимодействий, которые начинаются по инициативе одного из коммуникантов - адресанта. Он пытается воздействовать на слушающего таким образом, чтобы вызвать со стороны последнего прогнозируемую реакцию и заставить его действовать в нужном направлении. Говорящий пытается найти «слабые точки» и «избирательно воздействовать на них» [Леонтьев 1977: 67].

Активная ответная реакция адресата указывает на то, что адресат не подчиняется интенции иницирующей реплики. Более того, между репликами возникает зависимость обратного порядка: слушающий, так же как и говорящий, начинает преследовать свою цель.

Таким образом, тактики реагирования на угрозу варьируются в зависимости от статуса говорящего. В связи с этим, самыми распространенными реакциями на РАУ являются: а) страх и соглашение

выполнить указанное требование; б) обращение угрозы в шутку, игнорирование; в) угроза на угрозу – «встречная угроза».

#### ЛИТЕРАТУРА

- Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Оценочные речевые акты извне и изнутри // Логический анализ языка: Язык речевых действий. -М.: Наука, 1994. С. 49-59.
- Верещагин Е.М. Тактико-ситуативный подход к речевому поведению “угроза” // Русистика. - Berlin: Dieter Lenz Verlag, 1990. № 1.С. 26-32.
- Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки.- М.: Наука, 1985.228 с.
- Жельвис В. И. Психолингвистическая интерпретация инвективного воздействия: автореф. дис. ... докт. филол. наук. - М., 1992. 51с.
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 4-е изд., стереотип. - М.: КомКнига, 2006. -288 с.
- Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, язык // Вопросы философии. - М., 1977. № 12.С. 66-68.
- Arnaud G.-J. La mort noire //Les angoisses. - Paris: Fleuve noir,1992.538 p.
- Arnothy Ch. L'ami de la famille. - Paris: B Grasset, 1984. 348 p.
- Arnothy Ch. Une affaire d'héritage. - Paris: B Grasset, 1991. 408 p.
- Br.Le Varlet. Le bel amour. - Paris: Editions Albin Michel, 1990. 322 p.
- Exbrayat.Aimez-vous la pizza? - Paris: Librairie des Champs-Élysées, 1991. 254p.
- Exbrayat.Un coeur d'artichaut.- Paris: Librairie des Champs-Élysées, 1990. 186 p.
- Milburn Th.W. The Nature of Threat // Journal of Social Issues. / Eds. Th.W. Milburn, 1977. vol. 33: Social Conflict. № 1. P. 126 -139.
- Quentin P. L'assassin est à bord.-P:Librairie des Champs -Élysées, 1985.219 p.
- San-Antonio. Dernière mission //Mes espionnages - I-P: Fleuve noir, 1992. 505 p.
- Zola E. L'Argent. - Moscou: Ed-s en langues étrangères, 1954. 442 p.

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1-

270

Код ВАК 13.00.02+13.00.08

**Казакова О.П.**

Екатеринбург, Россия

**Check-list разработки  
профессионально-  
ориентированного занятия по  
иностранному языку**

**Kazakova O.P.**

Ekaterinburg, Russia

**Check-list for an profession-oriented  
LSP-lesson**

*Аннотация. Статья представляет Abstract. The article suggests a methodical*

методическую помощь преподавателям иностранного языка в самооценке разработанного занятия согласно профессионально-ориентированному подходу. Автор предлагает ключевые аспекты современного занятия в качестве пунктов самоанализа грамотного построения плана-конспекта.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам, язык для специальных целей, методический самоанализ.

*help for foreign language teachers to assess their lesson according to the profession-oriented approach. The author gives key aspects of a modern lesson as items for self-analysis of a competent building of a lesson plan.*

**Key words:** profession-oriented approach to foreign language teaching, language for specific purposes, methodical self-analysis.

---

Сведения об авторе:

Казакова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения, докторант.  
Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Kazakova Olga Pavlovna, Candidate of Pedagogic, Associate Professor, Chair of English, Methodic and Translation, post-graduate.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459, тел. (343) 235 76 77

e-mail: olgakasakova@yandex.ru

---

Занятие по иностранному языку является звеном в цепи, которая составляет весь учебный процесс, направленный на овладение предметом. Мастерство учителя заключается в том, чтобы методически правильно построить план своих занятий, от которого, в конечном счете, будет зависеть эффективность каждого занятия и серии уроков в целом.

В статье речь пойдет об уроке иностранного языка в рамках профессионально-ориентированного обучения. Для разработки таких занятий за основу должны приниматься два принципиально важных положения, определяющие цель и содержание данного вида обучения:

1. Целью такого подхода мы считаем обучение студентов решению профессиональных задач с помощью иностранного языка, а не изучение отобранного языкового материала вне ситуации.
2. Содержательной основой профессионально-ориентированного обучения является обучение языку для общих целей, на которое как последующий этап накладывается профессионально-ориентированный аспект.

Согласно указанным положениям профессионально-ориентированное занятие по иностранному языку должно разрабатываться в соответствии с требованиями к современному уроку иностранного языка с учетом нового содержания, направленного на решение профессиональных задач будущей профессиональной деятельности.

Основным требованием к разработке занятия должна стать своего рода доступность для всех коллег. План урока хорош в том случае, если при проведении другим коллегой он тем не менее выглядит именно таким, каким

его задумал разработчик. Такая доступность является результатом грамотного, взвешенного подхода при соблюдении всех формальных и содержательных требований к современному уроку.

Любая разработка занятия должна содержать формальные показатели, такие как название УМК (учебные материалы), по которому идет обучение, формулировка темы занятия, цель и задачи занятия, перечисление необходимого оборудования. Особое внимание следует уделить формулировке цели, которая должна носить коммуникативный характер и иметь направленность на решение какой-либо профессиональной задачи. На наш взгляд, нацеленность на конкретную профессиональную задачу позволит не только логично построить все занятие, каждое упражнение которого будет подчинено решению этой задачи, но и повысить мотивацию студентов к изучаемому материалу, поскольку демонстрирует необходимость его усвоения для осуществления их будущей профессиональной деятельности.

К примеру, цель «подготовка личных документов для получения визы» имеет более мотивирующий характер, чем традиционное «научить отвечать на вопросы личного характера», и показывает конкретную сферу применения развиваемых коммуникативных умений письменной речи.

Далее решается вопрос конкретизации поставленной цели через ряд задач. Четкость определения цели и задач являются залогом разработки эффективного занятия, не дает «растекаться по древу» и терять время, позволяет оптимально отобрать базовый языковой и речевой материал.

В традиционной методике принято определять воспитательный, развивающий и образовательный потенциал каждого урока. Нам очень импонирует подход стандартов в школьном образовании, которые предполагают определение личностных, предметных и метапредметных результатов обучения. На уровне вузовских стандартов подобные понятия не вводятся, применительно к обучению в вузе эти разновидности задач и ожидаемых результатов могут быть соотнесены с общекультурными и профессиональными компетенциями. Однако данные виды компетенций не имеют выраженной личностной направленности, не учитывают потребности конкретной личности, тем самым не затрагивают мотивационную сферу студента. Исходя из этого, мы бы предложили для профессионально-ориентированного обучения вычленять следующие виды задач, конкретизирующие общую цель занятия:

- Задачи личностного развития, в т.ч. развитие общего кругозора;
- Задачи профессионального развития, ориентирование в аспектах будущей профессии, углубление профессиональных знаний, тренинг профессионального общения посредством иностранного языка и т.п.;
- Задачи межкультурного развития (при этом язык рассматривается как составляющая культуры народа – носителя изучаемого языка), демонстрация особенностей поведенческих моделей в ситуациях бытового и профессионального общения и их речевого выражения.

Достижению поставленных задач будут способствовать *принципы построения занятия* по иностранному языку, предложенные Е.И. Пассовым:

принцип речевой направленности (оречевление каждого выполняемого упражнения, использование аутентичных текстов, представление упражнений в виде коммуникативных задач), принцип функциональности (необходимость введения языкового и речевого материала для решения поставленной коммуникативной задачи), принцип ситуативности (моделирование коммуникативного контекста), принцип новизны всех составляющих учебного процесса, принцип индивидуализации.

Соблюдение перечисленных принципов позволит построить коммуникативно-направленное занятие, на котором каждое упражнение станет решением частной коммуникативной задачи, сумма которых в итоге позволит решить комплексную профессиональную задачу, представленную в рамках одной из ситуаций будущей профессиональной деятельности студента. Соответственно, все предложенные упражнения должны быть выстроены согласно этапам формирования навыков и развития умений, что обеспечит *динамику* урока.

Однако, занятие не может выглядеть набором упражнений или этапов. Несомненно, преподаватель выстраивает их цепочку, но и для обучающегося важно видеть их взаимосвязь, отсюда требование *связности* занятия, т.е. использование вербальных связей, общего замысла, некой сюжетной линии.

Многие педагоги, выделяя этапы урока, ограничиваются традиционными этапами, такими, как организационный, основной и заключительный. Подобное шаблонное планирование представляется нам не отвечающим современным требованиям, выделяемые этапы должны отражать сущность деятельности, ее содержание или целевую направленность. Собственное решение данного вопроса предлагает М.Н. Смирнова, которая, подчеркивая творческий подход к планированию урока, говорит не о плане, а о сценарии урока. Автор выделяет пять этапов урока, а именно:

1. Мотивационно-целевой этап (создание учителем проблемной ситуации, совместная постановка целей деятельности и формулирование учебных задач в соответствии с темой урока).
2. Ориентировочный этап (совместное планирование деятельности на уроке, формулирование темы, целей и задач урока).
3. Поисково-исследовательский этап – основной этап урока (постановка проблемы, обобщение и систематизация знаний, поиск и обмен информацией, работа в мини-группах).
4. Практический этап (организация учителем действий, направленных на закрепление знаний в процессе решения конкретных практических задач).
5. Рефлексивно-оценочный этап (оценка учащимися своей деятельности на уроке, анализ достигнутых результатов) [Смирнова 2013: 71].

Особо хотелось бы остановиться на последнем этапе, который достаточно нов для методики обучения всем предметам как школьного, так и вузовского цикла. Обязательность данного этапа связана в первую очередь с ориентацией на потребителя, который должен осознать и озвучить или продемонстрировать иным образом то, что проделано в рамках урока, а в

последствии и в течение всего учебного процесса. Рефлексия не только подводит итоги, но и вычленяет причины поражения или победы, создает нацеленность на поддержание достигнутого уровня или его повышение. В рамках профессионально-ориентированного подхода, как уже было отмечено выше, таким фактором должна стать профессиональная задача, решение которой найдено или не найдено в ходе занятия.

Формы рефлексии могут быть различными – от простого мозгового штурма до развернутого анализа деятельности студента на каждом этапе урока. Главным условием является регулярный самоанализ, сначала с помощью преподавателя, а затем и без какого-либо управления извне. Данный этап позволяет зафиксировать достигнутое и поставить цель для дальнейшего продвижения по «Лестнице успеха».

Таким образом, разработка плана занятия является творческим процессом и не зависимо от развернутости должна содержать ряд формальных признаков, а его содержание должно строиться с учетом личностной сферы будущего специалиста.

#### ЛИТЕРАТУРА

Смирнова М.Н. Использование компетентностного подхода при разработке сценария урока иностранного языка // Вестник педагогического опыта. - 2013. - № 34. С. 70-72.

УДК 811.133.1'367.2

Код ВАК 10.02.05

ББК 81.47.11-55

**Колотовкина Е.И.**

**Kolotovkina E.I.**

**Ерофеева Е.В.**

**Erofeeva E.V.**

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

#### **Речевые акты просьбы во французском языке**

#### **Speech acts of request in French discourse**

**Аннотация.** *Статья посвящена семантико-прагматическому анализу речевого акта просьбы, а также способам его выражения во французском языке.*

**Abstract.** *The article gives a semantic and pragmatic analysis of speech act of «request», and the ways of its expression in French discourse.*

**Ключевые слова:** *речевые акты просьбы, прямые и косвенные речевые акты, эксплицитные и имплицитные речевые акты.*

**Key words:** *the speech acts of request, the direct and indirect speech acts, the explicit and implicit speech acts.*

---

#### **Сведения об авторе:**

Колотовкина Елена Игоревна, студентка ИИЯ.

Kolotovkina Elena Igorevna, student of the Institute of Foreign Languages.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of study: Ural State Pedagogical University.



Ерофеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой романских языков.	Erofeeva Elena Vladimirovna, Candidate of Philology., Head of the Chair of Romance Languages.
Место работы: Уральский государственный педагогический университет.	Place of employment: Ural State Pedagogical University.
<i>Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. (343)235 76 59, e-mail: elena-kolotovkina@rambler.ru</i>	

В последнее время большое внимание уделяется исследованиям в области теории речевых актов, основные идеи которой были изложены такими учеными как Дж. Остин, Дж. Серль, П.Ф. Строссон и др. Центральным понятием прагматики является речевой акт, который понимается Дж. Остином как способ осуществления целенаправленных действий с помощью языковых средств в процессе речепроизводства. Функции речевого акта Остин назвал иллокутивными силами. Он также выделяет перформативные высказывания. Производство такого высказывания является не просто говорением, а осуществлением действия.

На основе понятия иллокуции строятся различные классификации речевых актов. В большинстве случаев, в основе классификаций лежит иллокутивная цель высказывания. Наиболее полный список типов речевого поведения на данный момент предлагает В.В. Богданов. Большой интерес также представляет классификация Дж. Лича с ориентацией на Принцип Вежливости.

В зависимости от способа выражения, речевые акты разделяются на прямые и косвенные. В прямых актах речи иллокутивный эффект предопределяется прямым значением высказывания, тогда как иллокутивная цель косвенных речевых не находит прямого отражения в языковой структуре употребленного высказывания, но понимание достигается с помощью фоновых знаний говорящих (пресуппозиция) и условий общения.

Несмотря на то, что трактовка речевых актов, их количество и характер у каждого ученого имеет значительные расхождения с другими классификациями, существование побудительных высказываний у исследователей сомнений не вызывало.

Таким образом, директивные речевые акты представляют собой выражение волеизъявления говорящего, направленное на каузацию деятельности адресата. Директивные высказывания в каждой конкретной ситуации могут интерпретироваться по-разному: как просьба, как приказ, как совет, как разрешение и т.п.

Ядром функционально-прагматического поля реквестивов является речевой акт просьбы. Он представляет собой ДРА, при выполнении которого говорящий побуждает адресата совершить действие, направленное на удовлетворение потребностей говорящего. Решение о выполнении или невыполнении действия принимает адресат. Следовательно, говорящему необходимо заставить слушающего действовать в его интересах. Позиция говорящего не приоритетна по сравнению с позицией адресата.

Язык располагает разными средствами выражения одного и того же речевого действия. Так, во французском языке просьба может быть выражена многочисленными языковыми формами, различающимися структурно, семантически и прагматически.

Семантика побуждения может выражаться прямым и косвенным способом. В классификации Е.И. Беляевой прямым эксплицитным способом выражения просьбы являются высказывания с перформативными глаголами [Беляева 1992: 25]. Например:

(1) – *Ah! Et bien, entrez, je vous en prie!* [Dorin 1986: 184]

В данном случае используется перформативный глагол «*prier*» (просить).

Императивные конструкции относятся к имплицитному способу прямого выражения речевого акта просьбы. Необходимо заметить, что императивы часто сопровождаются маркерами вежливости:

(2) – *S'il te plaît! Guéris-le Papa!* [Musso 2006: 298]

Очень употребительны в речи косвенные речевые акты просьбы. Н.Д. Арутюнова объясняет это тем, что говорящий избегает прямо формулировать свои желания, осуществление которых может затруднить собеседника. Косвенные просьбы смягчают коммуникативное намерение и предоставляют адресату удобную возможность отказа. [Арутюнова 1985: 29]

По критерию представленности / непредставленности элементов директивного комплекса в семантической структуре предложения, косвенные способы выражения просьбы можно разделить на эксплицитные и имплицитные.

Косвенным имплицитным средством выражения просьбы чаще всего служит повествование-намеки. Такие высказывания выражают мотивацию для совершения некоторого действия и в силу принципа вежливости имплицитно сообщают адресату о возможности отказа. Например:

(3) – *Il y a un courant d'air.* [Гак 2000: 759]

При помощи определенного «контекста» (бенефактивность для говорящего, приоритетность позиции адресата, необязательность выполнения действия для адресата) Е.В. Ерофеева интерпретирует это высказывание как: *Je vous prie de fermer la porte car il y a un courant d'air* [Ерофеева 2014: 195].

Такие выражения представляют собой неконвенциональные способы передачи коммуникативного намерения говорящего, и их интерпретация определяется конкретными условиями коммуникации.

Эксплицитные косвенные речевые акты просьбы отражают компоненты ситуации побуждения и связаны с условиями успешности директивов. Семантический анализ вопросительных высказываний показывает, что они направлены на выявление следующих аспектов прагматической ситуации побуждения:

1. Наличие у адресата желания совершить действие:

(4) – *Voulez-vous accepter de donner un peu de votre sang à Coban?* [Barjavel 1968: 384]

2. Возможностей адресата совершить желаемое действие:

(5) – *Tu peux m'analyser ça?* [Musso 2006: 30]

3. Наличие материальных объектов, требуемых для выполнения желаемого действия:

(6) – *N'auriez-vous pas un autre site à me proposer?* [Jack 1994: 298]

4. Будущих действий адресата, в исполнении которых заинтересован говорящий:

(7) – *Tu emmèneras avec toi le jeune Duroy ici présent, et tu lui dévoileras les arcanes du métier.* [Maupassant 1954: 66]

5. Разрешения говорящему выполнить действие:

(8) – *Vous me permettez de la lui offrir?* [Levy 2008: 33]

Примеры 5 и 6 отражают национальные особенности в выражении просьбы.

Важную регулирующую роль в практике речевого взаимодействия играет принцип вежливости. Е.И. Беляева определяет принцип вежливости как особую стратегию речевого поведения, направленную на предотвращение конфликтных ситуаций, цель которой «сохранить лицо», в ситуациях, когда существует угроза «потерять лицо». Этот принцип осуществляется при помощи маркеров вежливости и условного наклонения. Выбор способа оформления просьбы в соответствии с принципом вежливости зависит от характера предмета просьбы, а также от характера межличностных отношений между собеседниками. [Беляева 1992: 41]

В заключение следует сказать, что выбор способа оформления речевого действия просьбы определяется социальными факторами, к числу которых относятся социально-психологическая дистанция, ролевые отношения между коммуникантами и предмет просьбы.

## ЛИТЕРАТУРА

Артунова Н.Д. Истоки, проблемы, категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. – С. 3– 43.

Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. – Воронеж.: Изд-во ВГУ, 1992. – 168 с.

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросовет, 2000. – 833 с.

Ерофеева Е.В. Прагматические аспекты речевых актов различной коммуникативной направленности во французском языке. – Екатеринбург.: Изд-во УрГПУ, 2013. – 286 с.

Barjavel, René. La nuit des temps. – P. : Presse de la Cité, 1968. – 410 p.

Dorin, Françoise. Le tube. – М.: Радуга, 1986. – 400 p.

Jack, Christian. L'affaire de Toutankhamon. – P. : Grasset & Fasquelle, 1994. – 512 p.

Levy, Marc. Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites. – P.: Robert Laffont, 2008. – 346 p.

Maupassant, Guy de. Bel ami. – М.: Искра революции, 1954. – 349 p.

Musso, Guillaume. Seras-tu là? – P.: XO EDITIONS, 2006. – 337 p.

УДК 81'2

ББК 81.04+81.053

Код ВАК 10.02.20

**Лукина О.И.**

Екатеринбург, Россия

**Метод поля в  
терминологических  
исследованиях**

Lukina O.I.

Ekaterinburg, Russia

**Method of Semantic Fields in  
Terminological Research**

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения метода поля в области специальной лексики. Представлены результаты построения терминологического поля предметной области «фонетика» во французском и русском языках.

Ключевые слова: *полевой метод, терминополь, фонетическая терминология, лингвистическая терминология.*

Abstract. The paper is devoted to the possibility of semantic fields method's usage in the field of special vocabulary. The author represents the results of creating a terminological field of the subject domain "phonetics" in the French and Russian languages.

Keywords: *method of semantic fields, terminological field, phonetic terminology, linguistic terminology*

Сведения об авторе: Лукина Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465, тел. (343)235 76 59, e-mail: dimol2002@mail.ru

About the Author: Lukina O.I. Candidate of Philology, Associate professor, Chair of Romance Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Сегодня актуальность исследования языков науки, языков специальных отраслей знаний является общепризнанной. Это связано с тем, что успех профессионального общения напрямую зависит от того, насколько рационально организованной является терминологическая база той или иной науки или отрасли знания.

В научной литературе отмечается, что наиболее разработанной на данный момент остаётся научно-техническая терминология. Разностороннее же и углублённое изучение проблем терминологий гуманитарных наук и, в частности, языкознания, ещё ждёт своего разрешения [Сергеева 2000: 1]. По словам В.Д. Табанаковой это объясняется тем, что «лингвистическая терминология ... относится к бурно развивающимся и одновременно мало упорядоченным научным терминологиям» [Табанакова 1999: 130], вследствие чего в области терминологического аппарата лингвистики мы встречаемся с

разнобоям и непоследовательностью. Парадоксально и то, что лингвистическая терминология «редко привлекается к общетерминологической проблематике» [Шелов 1990: 21], в результате «работ, посвященных метаязыку лингвистики, как минимум на два порядка меньше, чем трудов по терминологии техники и естественных наук» [Куликова, Салмина 2002: 7]. Именно поэтому «разработка метаязыка языкознания – это методологическая проблема, поскольку сам выбор тех или иных метаязыковых обозначений (терминов) отражает соответствующую методологию» [Гвишиани 1983: 67].

Метаязык лингвистики как особая система и лингвистическая терминология, как её важнейшая составляющая, достаточно давно привлекают внимание отечественных и зарубежных языковедов. В нашей стране начальный этап изучения метаязыка лингвистики пришёлся на 60-е годы прошлого столетия. Основные результаты исследований нашли отражение в трудах О.С. Ахмановой, Т.А. Ганиевой, Н.З. Котеловой, Е.Н. Толикиной, С.Д. Шелова и многих других. В центре внимания лингвистов оказываются многочисленные проблемы: природа и сущность лингвистического термина, его структурные и семантические особенности, функционирование терминологической лексики в текстах разных жанров и в профессиональной речи, соотношение метаязыка и метаречи, метаязыка и общелитературного языка и т.д.

Анализ научной литературы по проблемам лингвистической терминологии свидетельствует о том, что большая часть работ посвящена изучению лингвистической терминосистемы в целом. Работ, в которых исследовались бы отдельные подсистемы, и в частности, терминосистема фонетики, крайне мало. Среди них следует отметить исследования А.Л. Трахтерова (1962), В.С. Минавичева (1964), Т.А. Ганиевой (1966), В.Н. Молодца (1980), М.С. Панасянца (1988), диссертационные исследования Е.П. Сергеевой (2000), И.В. Медведевой (2000), А.В. Иванова (2005). Учёных интересуют такие проблемы: специфика фонетической терминологии, синонимия и вариантность фонетических терминов, их структурные и семантические особенности, процессы терминообразования, вопросы становления и развития данной терминосистемы, а также лексикографический аспект.

На современном этапе развития фонетика представляет собой обширную область знаний, в создании и развитии которой принимают участие представители ряда разных наук, таких как физиология, физика-акустика, психология, компьютерные технологии и т.д. Как отмечает И.П. Сусов, «без обращения к фонетике практически невозможно адекватное познание природы и сущности языковых знаков, особенностей модуляции звукового сигнала с использованием средств языкового кода, процессов порождения и восприятия человеческой речи, специфики автоматического распознавания и синтеза звучащей речи. В ней, как нигде в лингвистике, слиты теоретическое и прикладное» [Сусов]. Учёные единогласны в том, что только благодаря совместным усилиям удастся понять сложные механизмы звуковой речи

[Кодзасов 2001: 17]. Тот факт, что фонетика находится на пересечении многих других областей знаний, отражается и на её понятийном и, соответственно, терминологическом аппарате. Так, значительная часть терминов пришла из анатомии и физиологии, но фонетика создаёт «свою анатомию и физиологию» соответственно тем особенностям, которые имеют значение только для звукообразования» [Зиндер 2007: 104]. Обращение к данной предметной области объясняется также тем, что без знания основных понятий фонетической дисциплины невозможно осознание важности звуковой стороны языка, понимание специфики звуковых единиц языка, учёт звукового аспекта при овладении родным и иностранным произношением и т.д.

Предпринятое нами исследование посвящено изучению фонетической терминологии во французском языке в сопоставлении с русским методом поля. Теоретические основы поля, возможности и эффективность полевой методики изучения словарного состава языка разработаны в трудах зарубежных и отечественных лингвистов (см. работы Й. Трира 1931, А.А. Уфимцевой 1961, Л.М. Васильева 1971, Г.С. Щура 1974, Ю.Н. Караулова 1976). Тем не менее, метод поля недостаточно широко используется в терминологических исследованиях, «хотя именно термины – наиболее благоприятный материал, позволяющий во всей полноте вскрывать аспекты исторического, историко-проблемного, когнитивного исследования» [Татаринов 2006: 275].

Сегодня термин *терминополе* относится к числу дискуссионных. Об этом свидетельствует огромное количество определений поля (более ста) [Морозова 1970: 122], которые у некоторых авторов либо совсем не совпадают, либо вызывают сомнения в необходимости и правомерности его выделения, поскольку понятие терминополья совпадает с понятием терминосистема [Лейчик 2006: 200].

В отечественном терминоведении метод терминополья обоснован А.А. Реформатским, в концепции которого главной функцией термина является функция соотнесения его с понятием. Эта функция также может выполнять и номинативную задачу. По мнению лингвиста, функция соотнесения термина с понятием дополняется его парадигматичностью, что позволяет говорить о наличии у термина своего поля. Важно то, что «для понимания терминологии как структурного элемента языка, прежде всего, необходимо различать поля: терминологическое, где термин принципиально нейтрален, и нетерминологическое, где термин обязательно теряет свою нейтральность» [Реформатский 1961: 52]. Таким образом, поле определяется А.А. Реформатским как «...данная терминология, вне которой слово теряет свою характеристику термина» [Реформатский 1961: 51]. По мнению В.М. Лейчика, не может идти речи об анализе единиц, образующих такое поле [Лейчик 2006: 200], т.к. оно совпадает с той областью знаний, к которой относится соответствующая терминология.

Не является общепризнанной и концепция терминополья, предложенная Р.Г. Пиотровским [Лейчик 2006: 201]. По его мнению, терминополья являет собой систему, представляющую организованную совокупность научно-

технических и вообще специальных понятий и связей. При этом оно выступает как системное образование плана содержания, которому в плане выражения будет соответствовать организационная совокупность лексических единиц, называемая терминосистемой [Пиотровский 1981: 36-37].

Согласно точке зрения Л.А. Морозовой, «терминополь – это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы однородной профессиональной деятельности» [Морозова 2004: 92]. По мнению Л.В. Морозовой, терминополь представляет собой, прежде всего, «строгую, логически последовательную иерархию связей между терминами конкретной терминологической системы на основе их абсолютных показателей – научных дефиниций, репрезентирующих логико-понятийные отношения в соответствующей области знания [Морозова 1970: 46]. В нашем исследовании мы придерживаемся определения Л.В. Морозовой.

В настоящее время термин *терминополь* приобрел многозначность и используется в следующих значениях: 1) в качестве классификационной структуры; 2) как метод сбора, систематизации и унификации материала; 3) как лингвистическое пространство бытования терминов; 4) как эффективное средство профессиональной деятельности [Татаринов 2006: 275-276]. В нашем исследовании этот термин употребляется в первом и втором значениях.

Поскольку *терминополь* – это вербализованное представление системы понятий определенной области знаний, то первой и главной задачей при построении терминопольа фонетики является выявление совокупности понятий, существенных и характерных для данной предметной области, и отражающих в целом научную картину, сложившуюся в ней. Важно отметить, что в основе ограничения предметной области фонетики лежит сосюрювская дихотомия «язык» (*langue*) – «речь» (*parole*), и основывающееся на этой дихотомии и последовательно проводимое Н.С. Трубецким строгое различие фонетики как науки о звуках речи, точнее о материальной стороне звуков человеческой речи безотносительно к языковому значению, и фонологии – как науки о звуках языка и, прежде всего, о том, что в составе звука несёт определенную функцию в системе языка [Трубецкой 2000: 18-19].

Для установления основного понятия предметной области *фонетика* мы исходили из основного объекта этой науки. Мы принимаем следующее определение термина *фонетика*: *раздел языкознания, изучающий способы образования звуков речи и их акустические свойства, т.е. физиологию и акустику звуков речи* [Ахманова 2004: 496]. Анализ и сопоставление французских и русских дефиниций терминов *фонетика* и *звук* позволил сделать вывод о том, что в целом понятийные области изоморфны, что позволило построить классификационную схему единую для обоих языков.

Таким образом, основным объектом фонетической науки является *звук* человеческой речи, представляющий собой ее основную слухо-произносительную единицу. Это означает, что вершиной иерархии

нашего терминополья, т.е. с у п е р п о л е м , является термин *son de la parole* (звук речи). Для обозначения нижележащих уровней иерархической связи в моделируемом терминополье будем использовать термины *поле* – *субполе* – *микроролье*.

Далее необходимо было выявить корпус терминологических единиц, покрывающих очерченное терминологическое пространство. Для решения этой задачи были привлечены французский и русский словари лингвистических терминов, электронные словари фонетических терминов, а также корпус текстов, включающий учебники, учебные пособия, научные статьи по фонетической проблематике на французском и русском языках. Общий объем материала составил 944 терминологические единицы во французском языке и 961 – в русском, т.е. всего проанализировано 1905 терминов фонетики. С точки зрения внешней формы, во французском языке 200 терминологических единиц (21,1%) представлены однословными терминами, остальные (744 единицы) – составными терминами. В русском – 181 однословный термин (18,8%) и 780 составных терминов.

Для изучения семантики фонетических терминов использован метод компонентного анализа в его дефиниционном варианте. Выбор данного метода обусловлен тем, что для нашего исследования самым важным моментом является установление связей плана содержания, т.е. связей между понятиями, а дефиниция термина не только раскрывает значения терминов, но и фиксирует логические связи между ними. Последовательное сравнение дефиниций разных терминов позволяет установить поля, а также выявить семантические отношения, которые, с одной стороны, связывают термины внутри полей, субполей и микророльей, а с другой стороны, все эти подразделения – в единое терминологическое поле.

Для изучения содержательной структуры фонетических терминов особую ценность имеют развёрнутые, аналитические определения. Такие определения позволяют разложить значения одних слов на значения других. Они состоят из двух частей: первая часть – идентификатор, вторая – конкретизатор. Идентификатор указывает на более общие, родовые признаки определяемого понятия, а конкретизаторы выражают дифференциальные признаки, позволяющие различать видовые понятия [Кузнецова 1982: 36-37]. Например: *consonne* – *un son* (идентификатор) *comportant une obstruction* (конкретизатор), *totale ou partielle, en un ou plusieurs points du conduit vocal*; *son* - *phonétiquement, le son est l'unité* (идентификатор) *auditivo-vocale segmentale* (конкретизатор) *de base des langues*; *assimilation* – *un type de modification* (идентификатор) *subie par un phonème au contact d'un phonème voisin* (конкретизатор) *et qui consiste pour les deux unités en contact à avoir des traits articulatoires communs* (конкретизатор). Как видно из приведённых выше дефиниций, толкуемые термины, имеющие более конкретное значение, объясняются через слово-идентификатор с более общим значением (в наших примерах: согласный – это звук; звук – это единица; ассимиляция – это изменение).



Итак, на вершине иерархии моделируемого терминопольа находится термин *son de la parole* (звук речи), номинирующий основное понятие фонетики. Оно репрезентировано в четырех крупных полях: I. *Aspect phonologique (articulatoire) du son* (физиологический (артикуляторный) аспект звука); II. *Aspect physique (acoustique) du son* (физический (акустический) аспект звука); III. *Aspect perceptive (auditive) du son* (перцептивный (слуховой) аспект звука); IV. *Aspect combinatoire du son* (комбинаторный аспект звука).

Каждое из полей включает ряд субполей, которые в свою очередь подразделяются на микрополя разного уровня иерархии на отдельных участках моделируемого терминопольа. Основой формирования терминопольа фонетики являются, прежде всего, иерархические связи, т.е. родовидовые и паритивные (целое – часть, часть – целое), а также и неиерархические – вариантность, синонимия и антонимия. Все установленные отношения стягиваются в единую семантическую сеть и образуют терминологическое поле исследуемой предметной области. Рассмотрим структуру каждого из полей.

Поле I *Aspect phonologique (articulatoire) du son* (физиологический (артикуляторный) аспект звука) включает 4 субполя: Субполе 1. (здесь и далее СП) *Appareil phonatoire* (речевой аппарат). СП2. *Articulation* (артикуляция). СП3. *Classement articulatoire des sons* (артикуляторная классификация звуков). СП4. *Méthodes de phonétique physiologique* (методы артикуляторной фонетики).

На следующей ступени иерархии СП1 разветвляется на три микрополя первого уровня, находящиеся на одной классификационной ступени: **Микрополе 1.1.** (здесь и далее МП) *appareil respiratoire* (дыхательный аппарат); **МП1.2.** *larynx* (гортань); **МП1.3.** *cavités supraglottiques* (надгортанные полости).

**СП2** разделяется на три микрополя первого уровня, также находящиеся на одной классификационной ступени: **МП1.1.** *phases d'articulation* (фазы артикуляции); **МП1.2.** *articulation secondaire* (дополнительная артикуляция); **МП1.3.** *types d'articulation* (типы артикуляции).

**СП3** на нижележащем уровне репрезентировано двумя микрополями: **МП1.1.** *classement articulatoire des voyelles* (артикуляторная классификация гласных); **МП1.2.** *classement articulatoire des consonnes* (артикуляторная классификация согласных).

Наконец, **СП4** включает три микрополя: **МП1.1.** *technique/méthode* (техника/метод исследования); **МП1.2.** *appareil/instrument* (прибор/инструмент исследования) и **МП1.3.** *représentation des résultats* (представление результатов исследования).

**Поле II aspect physique (acoustique) du son** (физический аспект звука) представлена 3 полями: **СП1 propriétés physiques du son** (физические свойства звука); **СП2 classement acoustique des sons** (акустическая классификация звуков), **СП3 méthodes de phonétique acoustique** (методы акустической фонетики).

На следующей ступени иерархии СП1 делится на 4 микрополя, находящиеся на одной классификационной ступени: МП1.1. *fréquence*

(частота колебаний) и *hauteur* (высота звука); МП1.2. *intensité* (интенсивность звука) и *force* (сила звука); МП1.3. *spectre acoustique du son* (спектр звука) и *timbre acoustique du son* (тембр звука) и МП1.4. *durée* (длительность) и *longueur* (долгота).

СП2 подразделяется на 2 микрополя: МП1.1. *classement acoustique des voyelles* (акустическая классификация гласных звуков) и МП1.2. *classement acoustique des consonnes* (акустическая классификация согласных звуков).

Наконец, СП3 включает 2 микрополя: МП1.1. *appareil/instrument* (прибор/инструмент исследования) и МП1.2. *représentaion des résultats* (представление результатов исследования).

Поле III *aspect perceptive (auditive) du son* (перцептивный аспект звука) отражает 2 субполя: СП1 *appareil auditif* (орган слуха) и СП2 *méthodes de phonétique auditive* (методы слуховой фонетики).

СП1 включает три микрополя: МП1.1. *oreille externe* (наружное ухо); МП1.2. *oreille moyenne* (среднее ухо) и МП1.3. *oreille interne* (внутреннее ухо).

СП 2 делится на 2 микрополя: МП1.1. *appareil/instrument* (прибор/инструмент исследования) и МП1.2. *représentaion des résultats* (представление результатов исследования).

И последнее поле IV *aspect combinatoire du son* (комбинаторный аспект звука) представлено СП1: *coarticulation* (коартикуляция). Оно в свою очередь включает 1 МП *changement phonétique combinatoire* (комбинаторное звуковое изменение).

Таким образом, терминополь фонетики с суперполем *son de la parole* (звук речи) включает 4 поля, 10 субполей, 25 микрополей первого уровня. На отдельных участках исследуемого терминопольа иерархия микрополей доходит до 7-8 уровней. По горизонтали сеть отношений также достаточно разветвленная, что говорит о разнообразии внутренних признаков понятий, положенных в основу классификации.

#### ЛИТЕРАТУРА

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.

Гвишиани Н.Б. К вопросу о метаязыке языкознания // Вопросы языкознания. - 1983. - № 2. С. 64-72.

Зиндер Л.Р. Общая фонетика и избранные статьи: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений ; сост., вступ. ст. Л. В. Бондарко. 2-е изд., испр. и доп. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2007. 576 с.

Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд., испр. и доп. - М.: КомКнига, 2006. 256 с.

Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Общая фонетика. - М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 592 с.

Кузнецова Э.В. Лексикология русского языка : учебное пособие для филол. фак. ун-тов. - М.: Высшая школа, 1982. 152 с.

Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). - СПб.: Сага, 2002. 352 с.

Морозова Л.В. Опыт дефиниционного описания терминополья (на базе терминов ядерной физики и техники): дис. ... канд. филол. наук. - Калинин: [б. и.], 1970. 186 с.

Морозова Л.А. Терминознание: Основы и методы. - М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. 144 с.

Пиотровский Р.Г., Рахубо Н.П., Хажинская М.С. Системное исследование лексики научного текста. - Кишинёв: Штиинца, 1981. 159с.

Реформатский А.А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии: материалы Всесоюзного терминологического совещания. - М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. С. 46-54.

Сергеева Е.П. Терминологическая основа фонетики немецкого языка : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - М., 2000. 16 с.

Сусов И. П. Вариации на фонетическую тему [Электронный ресурс] // Лингвистический вестник. - Ижевск, 1999. - Вып.1. - Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/Variations.htm>.

Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии: монография. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 1999. 200 с.

Татаринов В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический. - М: Московский лицей, 2006. 528 с.

Трубейской Н.С. Основы фонологии. - М.: Аспект Пресс, 2000. 352 с.

Шелов С.Д. Об определении лингвистических терминов (Опыт типологии и интерпретации) // Вопросы языкознания. - 1990. - № 3. С. 21-30.

Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J.-B., Mevel J.-P. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. - Paris: Larousse. 1994. 516 p.

УДК

372.881.133.1

ББК

74.268.19=47.11-

26

Код ВАК 13.00.02; 10.02.05

**Мысик М.С.**

Екатеринбург, Россия

**Mysik M.S.**

Ekaterinburg, Russia

**Использование  
психологических игр в качестве  
условно-речевых и речевых  
упражнений на занятиях по  
французскому языку**

Using psychological games as pre-communicative and communicative tasks at FSL class

*Аннотация. В статье обсуждается Abstract. The article discusses the problem of*

проблема мотивации к речевой деятельности, и рассматриваются вербальные психологические игры как способ равноценного развития трех основных механизмов общения. Проводится методический анализ некоторых психологических игр, и предлагаются некоторые примеры их речевого наполнения для занятий по французскому языку.

**Ключевые слова:** обучение французскому языку, коммуникативный метод, игровые приемы в обучении иностранным языкам.

*performance motivation. Psychological games are considered as a technique of simultaneous development of three major processes of communication (conveying information, interaction and social perception). The author analyzes several psychological verbal games from the point of view of their using in a language class (teaching FSL).*

**Key words:** French as a second language teaching, communicative method, game as a teaching technique.

---

Сведения об авторе:

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Mysik Maria Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate 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: ms.msk@mail.ru

---

Проблема мотивации к изучению иностранных языков многогранна. Мотивы, разумеется, зависят от возраста ребенка. Однако общим является то, что в центре находятся познавательные интересы, принимающие различную форму: от ярких новых предметов и явлений действительности (раннее детство), игры (дошкольный возраст), до учения [Маклаков 2008: 525–526]. Как правило, с развитием избирательности в учении проблемы, связанные с мотивацией, обостряются, и первым – на этом новом витке – шагом на пути к созданию положительной мотивации к изучению иностранного языка является воздействие на познавательную сферу учащихся. Возможность использования иностранного языка как средства общения «встраивается» в общую систему познавательных интересов и других потребностей ученика, будь то потребность в общении (найти новых друзей), расширении кругозора или будущей профессиональной самореализации.

Но недостаточно сформировать положительное отношение к изучению иностранного языка. Наверное, каждый преподаватель сталкивался с проблемой, как мотивировать обучающихся на общение непосредственно во время занятий, притом что, в общем и целом, группа имеет желание изучать иностранный язык. В истории методики своеобразным прорывом стал коммуникативный метод, которому предшествовало понимание коммуникативной компетенции [Нумес 1966]. Основные положения этого метода подробно изложены во многих источниках [Пассов 1991; Мильруд, Максимова 2000; Mitchell 1994]. Революционным его по праву можно считать на том основании, что именно с началом использования коммуникативного подхода произошел сдвиг с формы на содержание, иначе говоря, проблема «как сказать» уступила место (но не исчезла совсем!) проблеме «что сказать».

С точки зрения теории мотивации Леонтьева А.Н. [Леонтьев А.Н. 1977], на коммуникативно-ориентированных занятиях по иностранному языку происходит сдвиг мотива на цель, когда высказывание на иностранном языке (то, к чему стремится обучаемый, поставленная перед ним учебная задача) должно само стать побуждающим фактором (мотивом).

Путей превращения цели в мотив – применительно к рассматриваемой проблематике – множество, начиная от отдельных методических приемов в рамках коммуникативной методики (условно-речевые упражнения [Пассов 1978], новизна [Соловова 2008: 53–59]) и заканчивая приобретающими популярность методами обучения (проектная методика [Полат, 2000], обучение в сотрудничестве [см. обзор: Павлова 2012]). Объединяет все эти методы и приемы одно: они фокусируются на взаимодействии в группе (взаимодействии обучающихся с преподавателем и между собой). В этом сама суть человеческого общения, определяемого в психологии как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [Краткий психологический словарь 1998].

Практическая цель обучения иностранным языкам, однако, ставит во главу угла именно коммуникацию как некий осязаемый результат (прочитай, скажи, напиши и т.д.); остальные процессы (интеракция и социальная перцепция) протекают как сопутствующие. Однако можно предположить, что недостаточное внимание к ним на занятиях существенно затрудняет собственно коммуникацию; иными словами, в условиях недостаточно комфортного психологического климата и/или при недостаточно слаженной групповой работе обмен информацией с трудом трансформируется из цели в мотив.

Одним из возможных путей решения данной проблемы может стать использование психологических игр на занятиях по иностранному языку. Основные требования к ним: они должны быть вербальными; направленными на развитие психических процессов, связанных с мышлением и речью, а также развивающими взаимодействие между членами группы. Ниже мы предлагаем методический анализ психологических игр, собранных из разных источников на сайте «Глубинная психология: учения и методики» [<http://www.psyoffice.ru/kars-6-p1.htm>], а также некоторые примеры их использования на занятиях по французскому языку.

1. **«Досчитать до 33».** Задача участников – досчитать до 33. Ведущий начинает счет, называя первое число, его сосед – следующее число, и далее по кругу. При этом важно соблюдать два правила: числа, в записи которых есть три (например, 13 или 30) и числа, которые делятся на три (3, 6, 9 и т.д.) вслух не произносятся. Вместо этого участник, которому достается такое число, должен хлопнуть. Если кто-то ошибается, счет начинается заново, начиная с того человека, который ошибся [<http://www.psyoffice.ru/4-0-3806.htm>].

**Методический комментарий.** Уровень – начальный. Возраст – любой, однако в ряде случаев может потребоваться изменить условие задания (например, убрать сложные математические вычисления). Упражнение языковое, лексическое. Языковой материал – количественные числительные. Практическая цель задания – проверка усвоения числительных, развивающая и воспитательная цели – развитие способности работать в команде, слушать друг друга, концентрируя внимание на происходящем, координировать свои действия с действиями других членов группы.

2. «Я – не Я». Дети встают в круг: на «Я» – встать, руки вверх; «не Я» – присесть). Ведущий: Кто любит шоколад? Кто любит мармелад? Кто не моет уши? Кто хочет Кока-Колу? Кто вымоет всю школу [<http://www.psyoffice.ru/4-0-4076.htm>]?

**Методический комментарий.** Уровень – начальный. Возраст – младший школьный. Упражнение языковое, рецептивное, направленное на развитие лексических навыков аудирования. В отличие от исходного варианта, на уроках французского языка речевой материал лучше подобрать в соответствии с изучаемой темой. Это может быть модельная фраза «*J'aime le chocolat*» в утвердительной и отрицательной форме. Переменной составляющей могут быть продукты питания (*les pommes, les oranges, la crème fraîche*...); попутно демонстрируется употребление определенного артикля после глагола «*aimer*». Практическая цель задания – распознавание на слух ЛЕ по теме «продукты питания», распознавание на слух утвердительных и отрицательных высказываний. Развивающая цель – развитие способности концентрировать внимание на определенном виде деятельности.

3. «Сравни кукол». Взрослый предлагает рассмотреть двух кукол и сказать, чем они отличаются. Ребенок дает куклам имена (например, Катя и Таня) и говорит: У Тани светлые и короткие волосы, у Кати – темные и длинные, у Тани голубые глаза, у Кати – черные, Таня в платье, а Катя в брюках, у кукол разная одежда, и т.д. [<http://www.psyoffice.ru/4-0-323.htm>].

**Методический комментарий.** Уровень – начальный. Возраст – предпочтительно дошкольный, но, возможно, и младший школьный. Упражнение условно-речевое, продуктивное. Рекомендуемый речевой материал – модельные фразы по типу «*Collette a les cheveux blonds*», «*La robe de Brigitte est rouge*», «*Collette porte une jupe*». Практическая цель задания – развитие лексико-грамматических навыков говорения; развивающая цель – развитие умения соотносить предметы с разными характеристиками.

4. «Выразительное чтение». Для игры понадобится несколько разнообразных текстов, по 7-10 предложений каждый, которые можно взять, например, из книг для внеклассного чтения. Лучше, если это будет повествование о событиях, а не описание чего-либо. Ведущий по очереди указывает на того игрока, которому предстоит читать. Он должен прочитать свой текст как можно выразительнее, а все остальные пытаются запомнить и

позднее воспроизвести произнесенные им предложения. Необходимо объяснить детям, что чем с более выразительными интонациями и эмоциями они прочитают фразу, тем больше вероятность ее всем запомнить. После того как первый участник прочитал свой текст, остальные рассказывают то, что запомнили. Потом свой текст читает следующий участник игры. И т.д. Победителем оказывается тот, чьи фразы запомнило большинство участников игры [<http://www.psyoffice.ru/4-0-4597.htm>].

**Методический комментарий.** Уровень и возраст – любой; тексты варьируются по длине и уровню сложности. Кроме того, на начальном этапе можно попросить передать содержание услышанного на родном языке, и тем самым облегчить задачу. Основное требование к текстам – они должны быть построены на полностью знакомом лексико-грамматическом материале. Упражнение речевое, рецептивно-репродуктивное. Практические цели задания – развитие и/или совершенствование навыков техники чтения; возможно, развитие умений говорения на основе прослушанного текста. Развивающая и воспитательная цели – развитие внимания, вербальной памяти, способности слушать и слышать друг друга.

5. **«Структурирование текста»** один или два ребенка по очереди читают текст и расставляют точки. Слушающий игрок должен запомнить и пересказать текст. При этом остальные поправляют его ошибки [<http://www.psyoffice.ru/4-0-4884.htm>].

**Методический комментарий.** То же, что и в предыдущем упражнении, но к развивающим целям добавляется развитие логической памяти на уровне текстов и формирование навыка группировки слухоречевого материала.

6. **«Воспроизведение текста на листе».** Дети делятся на 2 команды. У каждой команды должен быть лист бумаги и цветные карандаши по числу игроков. Один ребенок из первой команды зачитывает небольшой текст с сюжетом. Игроки из второй команды должны запомнить как можно больше информации из прочитанного текста. Когда текст прочитан, участники второй команды на общем листе восстанавливают в виде рисунка, что запомнили. По окончании выполнения рисунка изображение сверяется с исходным текстом, анализируется упущенная информация. Затем команды меняются ролями. Победителем признается та команда, которая наиболее правильно зарисовала содержание текста на листе [<http://www.psyoffice.ru/4-0-4596.htm>].

**Методический комментарий.** Уровень – средний. Возраст – младший подростковый. Основные требования к текстам: полностью знакомый лексико-грамматический материал, наличие сюжета, информационная новизна. Практические цели задания – совершенствование навыков техники чтения, развитие умений аудирования. Развивающие и воспитательные цели – развитие памяти, внимания; способности работать в команде.

7. **«Дотошный ученик».** Ведущий. Мы знаем, что для хорошего усвоения материала иногда нужно уметь запомнить самые мелкие подробности текста. Сейчас мы прочитаем текст быстро, но внимательно, затем вы составите список вопросов. У кого этот список будет длиннее и

дотошнее, тот и выиграл в этом соревновании. Итак, внимательно читаем текст, чтобы составить вопросы. Желательно, чтобы вопросы охватили весь материал и все его тонкости. После этого участники по порядку задают свои вопросы всей группе, а отвечает тот, на кого указывает ведущий [<http://www.psyoffice.ru/4-0-4011.htm>].

**Методический комментарий.** Уровень – средний, продвинутый. Возраст – от среднего школьного. Требования к текстам – стандартные, применимые к отбору текстов для информативного чтения. Упражнение речевое. Практические цели задания – развитие умений информативного чтения, развитие навыков лексико-грамматического оформления высказываний, в т.ч. в вопросительной форме. Развивающие цели – развитие памяти, развитие способности работать в группе.

8. **«Лучший вопрос».** Ведущий. Перед вами учебный текст. Давайте его прочитаем. Теперь каждый должен придумать оригинальный вопрос на тему учебного текста. Вопрос, ответ на который показывает совершенство овладения этим материалом, дает возможность увидеть его с самой интересной стороны. Участники читают текст и придумывают интересные вопросы. После того как участник задает свой вопрос соседу по кругу, тот должен ответить на него как можно более полно. После этого участники решают, кто задал самый интересный вопрос, а кто лучше всех ответил и был самым активным [<http://www.psyoffice.ru/4-0-3889.htm>].

**Методический комментарий.** То же, что и для предыдущего упражнения. К практическим целям добавляется развитие умений говорения на основе прочитанного текста.

9. **«Пересказ текста».** Сейчас все вы покинете комнату, останется только один человек. Ему я зачитаю текст. После этого я приглашу в комнату второго участника, и первый перескажет ему текст, который только что прослушал. Затем я приглашу в комнату третьего участника. Второй расскажет ему то, что рассказали ему. Затем я позову следующего, и так до тех пор, пока все участники не окажутся в комнате. Просьба ко всем внимательно слушать каждого участника. Затем выполняется упражнение согласно инструкции. Обсуждение: За счет чего произошло искажение информации? Что «своего» каждый внес в рассказ? Бывает ли так в жизни? Что надо делать, чтобы искажения были минимальными [<http://www.psyoffice.ru/4-0-3780.htm>]?

**Методический комментарий.** Уровень – средний, продвинутый. Возраст – от подросткового. Требования к текстам: относительно небольшой объем, информативность, структурированность, лексико-грамматический материал должен быть очень хорошо знаком участникам, он должен быть заранее отработан в активной речи; допускается небольшой процент незнакомых слов, не несущих ключевую информацию. Упражнение речевое. Практические цели – развитие умений аудирования и говорения на основе прослушанного текста. Развивающие цели – развитие памяти, способности внимательно слушать и слышать других участников. Очень важно провести этап обсуждения выполнения задания (см. выше), а также еще раз всем вместе пересказать текст, не допуская искажения информации.



10. **«Родитель, учитель, ученик».** Детям достаются карточки с заданиями: «похвалить», «утешить», «ободрить», «отругать» и т.п. Каждый должен найти соответствующие слова и выполнить доставшееся ему задание с трех позиций: родителя, учителя и ученика, обращаясь к соседу [<http://www.psyoffice.ru/4-0-4813.htm>].

*Методический комментарий.* Уровень – средний. Возраст – от среднего школьного. Упражнение речевое, продуктивное. Предлагаемые в оригинальной версии коммуникативные намерения можно, и даже целесообразно, заменить на другие, речевым материалом для которых были бы клише и фразы этикетного характера. Практическая цель – развитие навыков диалогического общения и социолингвистической компетенции; воспитательная цель – осознание социальных ролей.

11. **«Слушай внимательно».** Порой мы что-то говорим и чувствуем, что наш собеседник в своих мыслях находится где-то далеко-далеко. Как мы это узнаем? Каким образом вы можете заметить, что вас, наоборот, внимательно, хорошо слушают — ваша мама, лучший друг или лучшая подруга? Разделитесь по двое, чтобы мы могли поупражняться в настоящем слушании. Решите, кто из вас будет А, кто – Б. Вы оба должны будете говорить на одну и ту же тему. Сначала А должен будет говорить минуты две. Б смотрит на него и внимательно слушает. Через две минуты Б должен повторить все, что он слышал. При этом Б должен показать, что он понял своего собеседника. Далее следует анализ упражнения: Кто особенно внимательно тебя слушал? Как ты это заметил? Ты хорошо настроивался на разговор? Ты сам прилагаешь усилия для того, чтобы слушать других? Кто хорошо слушает тебя? [<http://www.psyoffice.ru/4-0-1999.htm>].

*Методический комментарий.* Уровень – средний, продвинутый. Возраст – подростковый. Упражнение речевое, направленное на развитие умений говорения. Темы лучше всего формулировать в рамках социально-бытовой сферы общения, придавая им дискуссионный характер: например, «Что такое дружба?». Задание также направлено на развитие эмоциональной сферы учащихся, способности услышать друг друга.

Таким образом, использование вышеприведенных вербальных психологических игр на занятиях по иностранному языку имеет сразу несколько целей: развитие языковых навыков и речевых умений в области аудирования, чтения и говорения, развитие словесно-логической памяти, концентрации внимания, способности взаимодействовать в группе, способности слушать и слышать друг друга. Усилия по одновременному достижению этих целей должны способствовать полноценному развитию всех основных механизмов общения: коммуникации, интеракции и социальной перцепции. Важным условием включения психологических игр в занятия по иностранному языку является адекватный отбор языкового и речевого материала: он должен соответствовать изучаемой тематике и являться материалом для активного усвоения. И, наконец, игра должна включаться в процесс обучения иностранному языку с учетом того, каким упражнением – языковым или речевым – является по сути игра, и на каком этапе

формирования навыков (ознакомления и первичная тренировка, тренировка или речевая практика) находится обрабатываемый языковой и речевой материал.

#### ЛИТЕРАТУРА

Краткий психологический словарь /сост. Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - Ростов-на-Дону: ФЕНИКС. 1998. Режим доступа:

<http://psychology.academic.ru/1405/%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения: 04.10.14)

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. 304 с.

Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2008 - 583 с.

Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. - 2000.- №4. - С. 9-15.

Павлова Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам // Молодой ученый. - 2012. - №11. С. 471-473.

Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. - М.: Просвещение, 1978. 128 с.

Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 1991. 223 с.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе.- 2000. - № 2, 3. С. 3-10

Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - М.: АСТ: Астрель, 2008. 238 с.

Hymes, D.H. Two types of linguistic relativity // In Bright, W. *Sociolinguistics*. - The Hague: Mouton, 1966. pp. 114–158.

Mitchell, R. The communicative approach to language teaching // In Swarbick, Ann. *Teaching Modern Languages*. - New York: Routledge, 1994. pp. 33–42.

УДК 81'362

Код ВАК 10.02.20

ББК 81.052+81.04

**Нелубина М.С.**

Nelubina M. S.

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

**АПК в ряду абсолютных и смежных с ними конструкций во французском и испанском языках**

**Absolute participle construction in a series of absolute and adjacent structures in the French and Spanish**

*Аннотация. АПК ограничивается от Abstract. Absolute participle construction*

смежных явлений, имеющих сходные признаки. Делается их анализ с целью определения дифференцирующих ее признаков.

**Ключевые слова:** абсолютная конструкция, абсолютная причастная конструкция.

*delimit from adjacent phenomena that have similar signs. Done their analysis in order to determine its differentiating features.*

**Key words:** absolute construction, absolute participle construction.

---

**Сведения об авторе:**

Нелубина Марина Сергеевна, аспирант кафедры романских языков.

Nelubina Marina Sergeevovna, post-graduate, Chair of Romance Languages

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

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

---

Часто объектом исследования лингвистов становятся различные грамматические конструкции, служащие постоянному обогащению языка. Одно из таких построений – абсолютная причастная конструкция. Это конструкция, основа которой – причастие и определяемое данным причастием существительное, включающая также зависимые от них слова. Существительное здесь выступает в роли подлежащего, отличного от подлежащего главного предложения, в состав которого входит вся конструкция.

При анализе языкового материала возникает проблема идентификации конструкции и отграничения ее от смежных явлений, имеющих сходные признаки. Далее попытаемся их проанализировать с целью определения дифференцирующих ее признаков.

Для того чтобы определить объем понятия и место французской и испанской абсолютной причастной конструкции (далее АПК) в ряду смежных явлений, рассмотрим сходные структуры.

Во французском языке причастная конструкция может быть расширена за счет обстоятельств и дополнений и обязательно подвергается обособлению. Такое причастие способно:

1) образовать оборот, в котором выполняет функцию определения. В этом случае оно относится к подлежащему предложения:

• *Nous étions assis l'un en face de l'autre sur les banquettes de bois, entourés chacun par deux gardiens de la paix.*

2) выступать в роли обстоятельственного определения и относиться одновременно к подлежащему и сказуемому предложения с обстоятельственным значением времени, места, причины, образа действия:

• *Aidée en cela par l'attitude discrète et non moins courageuse de ses sœurs, elle ne reculait devant aucun risque.*

Г. Може называет такие обороты *participes disjoints* (выделенное причастие) и уточняет, что они отделяются в речи паузой от существительного, к которому относятся и выражают причину, условия, уступку. [Може 1996: 265]

Причастный оборот, образованный причастием с зависимыми словами, выражающий сопутствующее обстоятельство, причину, обычно отделяется запятой от остальной части предложения. Позиция его довольно свободна: он может предшествовать либо следовать за существительным или местоимением, к которому относится, либо находиться в конце главного предложения, подлежащее которого является существительным. [Штейнберг 1972: 225]

В.Г. Гак и Е.Б. Ройзенблит относят такие структуры к односубъектным причастным оборотам в составе предложения. Они приносят «в предложение лишь дополнительные признаки атрибутивного или обстоятельного характера», тогда как абсолютный (разносубъектный) оборот имеет «абстрагированное значение сопутствующего действия». [В.Г. Гак, Е.Б. Ройзенблит 1964: 243]

Становится очевидным, что АПК, имея собственное подлежащее, занимает особое место и не может быть отнесена к собственно причастным оборотам.

Ещё одна структура французского языка, обладающая чертами абсолютной конструкции – конструкция с существительным, сопровождаемым прилагательным, причастием прошедшего времени (*participe passé*) или существительным с предлогом. Она так же, как и АПК восходит к латинскому обороту *ablativus absolutus*. Абсолютная конструкция с существительным широко функционирует во французском языке в роли атрибутивного определения и обстоятельного дополнения (характеристика субъекта и способа совершения действия), относясь одновременно и к подлежащему, и к сказуемому:

- *Ils avaient quitté la clinique en silence. Avaient remonté la petite allée en gravier, les mains dans les poches, chacun regardant la marque de ses pieds sur le givre blanc.*

Данная конструкция не имеет аналога в русском языке и составляет переводческую трудность. Авторы Е. О. Костецкая, В.И. Кардашевский рекомендуют переводить их определением, выраженным существительным с предлогом «с» или «в», или деепричастием прошедшего времени.

Авторы «Теоретической грамматики современного французского языка» Е.А. Реферовская и А.К. Васильева подчеркивают, что связь между такими оборотами и абсолютной причастной конструкцией очевидна, особенно при опущении причастия глагола *être*.

Можно выделить 3 модели абсолютной конструкции с существительным:

- 1) имя существительное + причастие: *Maman remplit une tasse, les dents serrées*
- 2) имя существительное + прилагательное: *Il revint, les yeux rouges*
- 3) имя существительное + имя существительное с предлогом: *Il s'est accroché de moi, un bras autour de mon cou.*

Необходимо разграничить семантические значения абсолютной причастной конструкции и конструкции с существительным. Примеры,

иллюстрирующие данные модели, делают очевидным значение характеристики субъекта и характеристики способа совершения действия. Высказывание «Maman remplit une tasse, *les dents serrées*», построенное по первой модели, имеет значение характеристики субъекта, тогда как АПК имеет обстоятельственные значения времени, причины, образа действия.

Близок к АПК и анаколуф. Это «нарушение, разрыв правильной формально-синтаксической связи между частями высказывания; соединение членов предложения или предложений, не согласованных синтаксически, не подходящих друг другу по смыслу, как особая разновидность речевых ошибок и стилистических неправильностей». [Хазагеров 1999: 199].

Такой грамматический разрыв в построении предложения описывает Н.М. Штейнберг. Особенность данного оборота состоит в том, что причастие не имеет своего собственного подлежащего. Оно восстанавливается из контекста, чаще всего из главного предложения. В основном - это личное местоимение в роли дополнения. При этом причастие согласуется с этим подразумеваемым подлежащим в роде и числе. Н.М. Штейнберг называет такое явление одним из видов анаколуфа. В обороте с анаколуфом может опускаться и само причастие, оставляя лишь именную часть. В этом случае он играет роль придаточного предложения причины: *Heureux de naissance, la vie n'avait pas trop contrarié son inclination naturelle au bonheur.* (A. France) [Штейнберг 1972: 138]

Подобные структуры выделяют и другие авторы, называя их оборотами с обособленным прилагательным: «Malade, on craignait pour sa vie» - «Так как он был болен, боялись за его жизнь». [Е. О. Костецкая, В.И. Кардашевский 1979: 238]. Они близки к оборотам с *participe passé composé*, в которых опускается причастие глагола *être* (*étant*).

В то же время И.Н. Кузнецова в своей работе по сопоставительной грамматике французского и русского языков не выносит оборот с опущением «собственного» субъекта при причастии за рамки абсолютного причастного оборота. Автор замечает, что это достаточно часто встречающееся архаичное употребление абсолютной причастной конструкции: «*Plongé dans une demi-somnolence, toute ma jeunesse repassait devant moi*» - «Когда я погружался в дремоту, передо мной проходила вся молодость». [Кузнецова 2002: 159]

Некоторые авторы упоминают также абсолютные герундиальные конструкции.

Кроме анаколуфа с причастием Н.М. Штейнберг выделяет и анаколуф с герундием, называя такие структуры «*propositions absolues gérondives*» «абсолютными герундиальными конструкциями». Герундий в них относится не к глаголу главного предложения, а к местоимению или притяжательному прилагательному: «*En traversant le vestibule pour gagner la cuisine, des lettres et des journaux glissés sous la porte d'entrée attirèrent son attention*» (Martin du Gard) [Штейнберг 1972: 139]

Авторы П.И. Заславская и Н.В. Алямская говорят о способности герундия образовывать обороты, подобные абсолютной причастной конструкции. Герундий, входящий в такую структуру, «не имеет при себе

выраженного каким-либо словом субъекта действия» [Заславская, Алямская 1978: 238]. Авторы уточняют: «косвенным указанием на субъект действия при *gérondif* в абсолютной конструкции может служить: личное местоимение-дополнение к сказуемому предложения, притяжательное прилагательное или существительное-определение при подлежащем»: «*En sortant, le regard du commissaire accroché machinalement le gros pardessus qui pend à la patère*». [Заславская, Алямская 1978: 239]

Напротив, некоторые лингвисты (Е. О. Костецкая, В.И. Кардашевский) более категорично утверждают, что для герундия не характерно употребление при разнящихся подлежащих главного и придаточного предложений. В современном французском языке это происходит в исключительно редких случаях. «*En entrant dans la salle à manger le spectacle le plus inattendu frappa mes regards*» (A. France) [Костецкая, Кардашевский 1979:238]

Л.И. Илия утверждает, что в вышеупомянутом обороте прилагательное может быть связано предикативным отношением с местоимением. Данное обстоятельство характеризует такой оборот как «абсолютную конструкцию».

*Qui sait ce qui peut arriver, toi absent!* (P. Benoit) [Илия 1962: 273]

Таким образом, французская АПК характеризуется наличием причастия и относящегося к нему «субъекта» - существительного или местоимения, причём последнее может отсутствовать и восстанавливаться благодаря контексту.

Что касается испанских абсолютных конструкций, выделяют три основные конструкции с неличными формами глагола: инфинитивная, причастная и герундиальная. Такие конструкции нельзя назвать тождественными придаточным предложениям. Скорее, они являются грамматическими синонимами относительно друг друга. Как и во французском языке, признаком абсолютной испанской конструкции является «присоединение» неличной формы глагола к своему собственному субъекту. Обладая ярко выраженными морфологическими свойствами, инфинитив, герундий и причастие, а, следовательно, и соответствующие абсолютные конструкции легко идентифицируются. Так как область нашего исследования – абсолютные конструкции с причастием, попробуем далее отделить их от смежных построений в испанском языке. Собственно АПК, подобно французской конструкции, включает причастие и определяемое причастием существительное, а также зависимые слова. Логический субъект может быть выражен и местоимением, которое чаще всего опускается.

Заклячая в себе именное начало, причастие, также как и прилагательное, играет роль определения. В функции определения причастие - одно или с зависимыми словами - образует так называемый связный причастный оборот. *Pasó (Max) las horas en silencio, tendido en la cama con la Mirada perdida en las sombras azules...*. Такой оборот не является абсолютным, так как не имеет собственного субъекта и относится к подлежащему главного предложения.

Противоречивым является взгляд лингвистов на своеобразную конструкцию **причастие+que +haber** (либо **ser, tener, estar**). В «Грамматике испанского языка» В.С. Виноградова утверждается, что данная конструкция

относится к абсолютным причастным оборотам, так как имеется определяемое причастием существительное, являющееся подлежащим придаточного предложения. Уточняется, что «если в конструкцию входит глагол **haber**, то причастие не согласуется с определяемым существительным и всегда употребляется в форме мужского рода единственного числа. «Terminado que hubo la comida, los convidados se fueron». [Виноградов 2000:139]

Н.Д. Арутюнова называет данную конструкцию лишь «сходной в некоторых своих чертах с абсолютными причастными оборотами». Такими чертами являются отсутствие союза и препозиция причастия. Отличает данное построение наличие глагола в личной форме (**haber**) и отсутствие согласования причастия.

Необходимо отметить и существование подобных конструкций, в которых в качестве предикативного ядра выступает не причастие, а наречия, прилагательные, различные предложные сочетания. Особенностью их является препозиция предикативного определения относительно своего определяемого. Отметим, что они могут быть разделены каким-либо детерминативом «Vivo el padre, podré contar con su ayuda». [Арутюнова 2004: 54].

Ещё одно смежное явление – описательные конструкции. Они сходны с абсолютными причастными и адъективными оборотами по форме. Отличие их в указании «не на действие, а на состояние (или облик): «Ensillé chiflando mi petizo que dormitaba, *gachas las orejas*, resoplando a intervalos». («Насвистывая, я оседлал мою лошадку, которая дремала, *опустив уши*, и временами недовольно фыркая») [Арутюнова 2004: 54]. Переводятся они на русский язык деепричастным оборотом или присоединяются к остальной части предложения с помощью предлога «с».

Итак, становится очевидным, что ядро нашего исследования - АПК - имеет ряд смежных явлений, как во французском, так и в испанском языках.

Во-первых, причастный оборот, имеющий ту же основу - причастие, но, относящееся к субъекту главного предложения. Во-вторых, конструкции с прилагательным и герундием, сходные с АПК наличием собственного субъекта. В-третьих, одна из моделей абсолютной конструкции с существительным (имя существительное +причастие). Наличие причастия в данной модели сближает это построение с АПК, но имеет характеристики субъекта, тогда как АПК – обстоятельственные значения (времени, причины, образа действия). Данные выводы справедливы для обоих рассматриваемых языков. Кроме того, большинство абсолютных испанских конструкций находят параллельное построение во французском языке.

## ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н.Д. Трудности перевода с испанского языка на русский. - М.: Высшая школа, 2004. 112 с.

Виноградов В.С. Грамматика испанского языка: Практический курс: Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. - М.: Книжный дом «Университет», 2000. 432 с.

Гак В.Г., Ройзенблит Е.Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. - М.: Высшая школа, 1964. 378 с.

Заславская П.И., Алянская Н.В. Грамматика французского языка для неяз. фак. ун-тов и вузов. - М.: Высш. школа, 1978. 323 с.

Илия Л.И. Синтаксис современного французского языка. - М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1962. 280 с.

Костецкая Е. О., Кардашевский В.И. Практическая грамматика французского языка для неязыковых вузов. - М.: Высш. шк., 1979. 279 с.

Кузнецова И.Н. Сопоставительная грамматика французского и русского языков. - М.: Стратегия, 2002. 272 с.

Може Г. Практическая грамматика французского языка. - СПб.: Лань, 1996. 432 с.

Рефоровская Е.А., Васильева А.К. Теоретическая грамматика современного французского языка. - М.: Просвещение, 1982. 430 с.

Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 320 с.

Штейнберг Н.М. Грамматика французского языка в 2 ч. Ч. 2. Синтаксис простого и сложного предложения. - Л.: Просвещение, 1972. 216 с.

УДК 81'38  
ББК 81.055.5

Код ВАК 10.02.20

**Плотникова М. В.**  
Екатеринбург, Россия  
**Стилистические фигуры  
контраста как единство  
противоположностей**

**Plotnikova M.V.**  
Ekaterinburg, Russia  
**Stylistic figures of contrast as a  
unity of oppositions**

*Аннотация.* Стилистические фигуры контраста рассматриваются с различных точек зрения, с тем, чтобы выявить их основные особенности и обозначить границы между ними.

**Ключевые слова:** контраст, противопоставление, стилистические фигуры, антитеза, оксюморон

*Abstract.* Stylistic figures of contrast are studied from different points of view in order to define their main features and mark out their limits.

**Key words:** contrast, opposition, stylistic figures, antithesis, oxymoron

Сведения об авторе:

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

Plotnikova Maria Viatcheslavovna,  
Candidate of Philology, Associate Professor,  
Chair of Romance Languages.

Место работы: Уральский  
государственный педагогический

Place of employment: Ural State Pedagogical



Стилистическая фигура (от лат. *figura* – очертание, образ, изображение, оборот речи) – термин, привнесенный в античную риторику из искусства танца и вошедший в употребление в эллинистическое время, когда развилось учение о фигурах как о необычных оборотах, украшающих речь и способствующих ее убедительности [Стилистический энциклопедический словарь русского языка 2003].

На сегодняшний день в лингвистике нет общепринятой точки зрения на инвентарь, классификацию и определение стилистических фигур. Стилистические фигуры выделяют в зависимости от их синтаксической, собственно стилистической, прагматической роли в тексте. Существует также широкое и узкое определение стилистической фигуры. Так, под стилистической фигурой в широком смысле понимают весь спектр стилистических приемов, служащих для создания образности художественного произведения, включая все виды тропов и риторических приемов [Александров 2000]. В узком смысле под стилистической фигурой понимают стилистические приемы, образованные синтагматически и имеющие определенное синтаксическое строение [Скребнев 1997].

Понятия стилистической фигуры и тропа рассматриваются как синонимы, либо как гипонимы по отношению к гиперониму стилистического приема, однако исследователи сходятся во мнении, что стилистические фигуры имеют определенные формальные особенности и зачастую особое синтаксическое строение. При этом характер формализованности варьируется в различных типах фигур.

Исследования последних лет, в связи с тенденцией к изучению коммуникативного аспекта текстов, посвящены, в основном, изучению стилистических фигур в их взаимосвязи. Поскольку в корпусе текста наблюдается взаимодействие и взаимовлияние фигур, интерес исследователей направлен на процессы конвергенции и контаминации стилистических фигур [Береговская 2003, Копнина 2001, Лопаткина 2004].

В современной лингвистической литературе описан ряд организующих принципов классификации фигур:

- принцип расчлененности/нерасчлененности (Т.Н. Акимова);
- симметрии/асимметрии (Э.М. Береговская);
- экономии/избыточности (А.П. Сквородников);
- контаминации (И.В. Пекарская);
- параллелизма (А.А. Кузнецова);
- сравнения (С.В. Лопаткина).

О.Н. Егорченко вслед за И.В. Пекарской предлагает к описанию принцип контраста. В рамках названного принципа выявляются и системно

описываются комплексы тропов и фигур контраста с фиксацией способов реализации данного принципа - способ противоположности (контрарности) и способ противоречия (контрадикторности). Для обозначения тропов и фигур, построенных по принципу контраста, вводится термин орнаментальные элокутивные контрастивы [Егорченко 2006].

С точки зрения риторики, контраст представляет собой парадигматический принцип организации орнаментальных элокутивов контрастного характера и реализуется через два специализированных способа - способ противоположности и способ противоречия. В рамках названных способов могут быть выявлены и описаны комплексы фигур и тропов (орнаментальных элокутивных контрастивов) представляющие собой отдельные микросистемы: контрастивы способа противоположности; контрастивы способа противоречия [Егорченко 2006].

Одной из основных проблем, связанных с изучением фигур контраста в современной риторике и стилистике является проблема определения границ и статуса таких фигур. Если риторика изучает фигуры с точки зрения, в основном, их коммуникативного потенциала, как разновидность эллокутивов, стилистика изучает их функциональный и семантический аспект. В свете современной тенденции к полипарадигмальным исследованиям, фигуры контраста целесообразно изучать с точки зрения различных подходов. Разностороннее исследование фигур контраста способно наиболее полно определить границы фигур и потенциал их эмоционально воздействия.

Тем не менее, фигуры контраста редко исследуются в отечественном языкознании с точки зрения из экспрессивной функции. Сам же контраст, в свою очередь нечасто рассматривается как способ организации стилистических фигур, выступая лишь в роли ментальной категории. Однако фигуры контраста, представляя собой ментальный конструкт, обладают огромным потенциалом воздействия на читателя именно благодаря противопоставлению, лежащему в их основе.

Стилистические фигуры противопоставления известны с древних времен, как наиболее употребительные приемы античной риторики, ведь противопоставление как понятийная категория неизменно существует в человеческом сознании. Благодаря этому такие фигуры и сегодня присутствуют в большинстве языков, что значительно облегчает задачу сопоставительной стилистики и переводоведения в данной области.

Однако, несмотря на широкую распространенность такого типа стилистических приемов, лингвисты по-прежнему расходятся в вопросе отнесения той или иной фигуры к группе противопоставлений.

Противопоставление в узком смысле предполагает использование лексической антонимии и основанной на ней антитезы. В этом случае явная оппозиция двух и более противоположных элементов создает контраст.

В широком смысле под противопоставлением понимается не только явный, но и имплицитный, семантический контраст. Тогда к фигурам противопоставления помимо антитезы также относят оксюморон, антифразис и отрицательное сравнение. Так, например, Ш. Балли широко понимает саму

антитезу, считая ее выражением естественной потребности человеческого сознания в противопоставлении понятий [Балли 1961: 218]. Тем не менее, многие лингвисты не разделяют подобную точку зрения, считая оксюморон фигурой аллогизма, а антифразис приемом двусмысленной речи [Москвин 2006: 327].

Вопрос широкого и узкого понимания контраста подробно рассмотрен в работе Т. Г. Бочиной «Стилистика контраста», где автор исследует феномен противопоставления на материале русской фразеологии [Бочина 2002].

Основные функции, выполняемые противопоставлением - эмоциональные и оценочные. При их реализации используются единицы всех языковых уровней с семантикой противопоставления. Социально важные явления требуют разветвленной синонимии обозначений. Это определило наличие для ряда общих понятий не только предметных полей из; существительных, но и синкретичных предметно-признаковых полей из прилагательных, переходящих в субстантивы. Наибольшее число обозначений признака дают его крайние степени (минимум и максимум), или максимумы противоположностей, т.е. отклонений от нормы. Сама же норма незаметна, сохраняется в имплицитном виде. Наиболее важные понятия отражены в рамках предметных, признаковых и процессуальных полей, представлены часто однокоренными лексемами [Агамурадова 2009].

В самом широком смысле под противопоставлением понимается любое сопоставление, парадигматическое сравнение. Такой подход объединяет психологическую, логическую, литературоведческую и лингвистическую трактовки феномена противопоставления. Так Р. Ш. Агамурадова определяет противопоставление как «одноуровневый частный парадигматический принцип, реализующий себя в рамках общего парадигматического принципа сравнения» [Агамурадова 2008: 48].

В рамках данной работы мы придерживаемся широкой трактовки и склонны рассматривать антитезу и оксюморон как фигуры противопоставления. Мы также рассматриваем семантическое противопоставление как особый стилистический прием.

Стилистические фигуры противопоставления часто облечены в параллельные конструкции для усиления эффекта противоречия. Синтаксический параллелизм (*constructions parallèles*) заключается в однородном синтаксическом построении фраз и частей их, расположении членов предложения в одной последовательности.

Синтаксический параллелизм обуславливается тематическим параллелизмом и часто сочетается с параллелизмом лексическим, а также с противопоставлением.

Обычно сходство синтаксического построения бывает не таким полным, и аналогия конструкций оказывается лишь частичной [Морен, Тетеревникова 1960: 280].

В произведениях Вийона параллельные конструкции, построенные на оксюморе и антитезе, образуют стилистические фигуры. Фигуры

представляют собой такое стилистическое явление, в котором особенности синтаксического построения предложения тесно переплетаются с особенностями его лексического состава и интонационного рисунка [Морен, Тетеревникова 1960: 277].

Противопоставление зачастую выражено различными стилистическими средствами, и порой очень трудно определить границы между тем или иным стилистическим приемом. В связи с этим необходимо разграничить понятия «антитеза» и «оксюморон».

Оксюморон (оxymore *m*) – внутренне противоречивая группа из двух слов, принадлежащих к двум грамматическим классам и контрастных по своему лексическому значению. Оксюморон позволяет выразить в предельно сжатой форме внутреннюю противоречивость самого явления [там же: 282].

Оксюморон [греч. — «острая глупость»] — термин античной стилистики, обозначающий нарочитое сочетание противоречивых понятий. Для фигуры *O.* характерна подчеркнутая противоречивость сливаемых в одно значений: этим *O.* отличается как от катахрезы, где отсутствует противопоставление соединяемых противоречивых слов, так и от антитезы, где нет слияния воедино противопоставленных понятий. Возможность осуществления фигуры *O.* и ее стилистическая значимость основаны на традиционности языка, на присущей ему способности «обозначать только общее». Слияние контрастных значений осознается поэтому как вскрытие противоречия между названием предмета и его сущностью, между традиционной оценкой предмета и его подлинной значимостью, как вскрытие наличных в явлении противоречий, как передача динамики мышления и бытия [Литературная энциклопедия 1930].

Основные функции оксюморона в художественном и публицистическом текстах - раскрытие противоречивой сущности обозначаемого, привлечение внимания читателя к описываемому; также он выполняет интригующую (рекламную) функцию в заголовках, изобразительно-характеризующую и эмоционально-оценочную функции [Агамурдова 2009].

Антитеза (*antithèse f*) буквально «противоположение» - такое сочетание слов или выражений, в котором сталкиваются антонимические значения сочетаемых слов и выражений. При антитезе имеет место сочетание представлений контрастных, противоположных по смыслу понятий. Антитеза подчеркивает контраст, сильнее выделяет его [Морен, Тетеревникова 1960: 281].

Антитеза – один из приемов стилистики, заключающийся в сопоставлении конкретных представлений и понятий, связанных между собой общей конструкцией или внутренним смыслом. Резко оттеня контрастные черты сопоставляемых членов, *A.* именно благодаря своей резкости отличается слишком настойчивой убедительностью и яркостью (за что эту фигуру так любили романтики). Многие стилисты поэтому относились к *A.* отрицательно, а с другой стороны, заметно пристрастие к ней у поэтов с риторическим пафосом, как напр., у Гюго или в наши дни у Маяковского. Симметричность и

аналитический характер А. делают ее весьма уместной в некоторых строгих формах, как напр. в александрийском стихе, с его ясным членением на две части. Резкая ясность А. делает ее также весьма выгодной для стиля произведений, которые стремятся к непосредственной убедительности, как напр. в произведениях декларативно-политических, с социальной тенденцией, агитационных или имеющих моралистическую заданность и т. п. [Литературная энциклопедия 1930].

Л. А. Корнилова предлагает следующий вид структурной и семантической классификаций антитезы, объединяющий все существующие разновидности этой фигуры контраста:

Структурная классификация антитезы состоит из внешней и внутренней структур. К внешней структуре относится количественное соотношение оппозиций в основной единице речи – фразе. При таком подходе выделяются три количественных типа антитезы.

1. Простая антитеза, основанная на использовании одной или нескольких пар антонимов, которые не объединяются каким-либо общим смыслом.
2. Сложная антитеза, или структурно-составная антитеза, образуется противопоставлением не просто отдельных лексем, образующих антонимическую пару (или пары), а целым рядом соотносительно противоположных слов, составляющих единое целое и соответствующих единому образу.
3. Развернутая антитеза, именуемая также аллюйозисом, «используется при развернутой контрастной характеристике объектов». В этом случае оппозиции в высказывании получают пространное определение, их характеристика дополняется с помощью различных лексем, происходит семантическое развертывание противопоставлений с помощью других, дополнительных слов (в т. ч. и антонимов).

Семантическая классификация антитез предполагает узуальную и окказиональную (смысловую) их характеристики. Узуальная антитеза формируется, как правило, с помощью контраста словарных (языковых, простых, одноаспектных) антонимических пар.

Следующей составляющей семантической классификации является окказиональная (смысловая, и, прежде всего контекстуальная) антитеза. В основе смысловой антитезы лежит глобальное понимание антонимии и, в частности, контекстуальные антонимы. Наличие таких антонимов в антитетической конструкции обеспечивает реализацию контекстуального антонимирования слов, не противоположных по своей семантике, но вариативных для контрастного противопоставления в том или ином контексте [Корилова 2009: 193-194].

Основными функциями антитезы в художественном тексте являются: функция психологического осмысления объективной, субъективной действительности (функции философского осмысления, эмоционально-оценочная, психологическая, функция ироничного сравнения, функция

передачи психологического состояния и др.) и характерологическая функция в разных своих разновидностях (характеристика предмета, ситуации, речевая характеристика героя, функция описания ситуации др.) [Агамурадова 2009].

Некоторые исследователи расценивают оксюморон и парадокс как разновидности антитезы. Безусловно, антитеза, оксюморон и парадокс входят в группу противопоставлений, однако ввиду различия их экспрессивных функций, мы склонны рассматривать их как самостоятельные стилистические приемы.

Таким образом, оксюморон, в его традиционном понимании, строится на двух элементах, принадлежащих к разным частям речи, и подчеркивает внутреннее противоречие сочетаемых явлений. Антитеза часто основана на антонимии, т.е. противопоставленные элементы относятся к одной части речи и подчеркивают различие явлений.

В данной статье под *антитезой* мы понимаем стилистическую фигуру, внутренне противоречивые элементы которой семантически и синтаксически разделены и порождают контраст. Под *оксюморonom* мы понимаем стилистическую фигуру, внутренне противоречивые элементы которой семантически и синтаксически связаны и порождают единый образ.

Таким образом, антитеза подчеркивает различие между элементами противопоставления через их разделение, тогда как оксюморон – через их связь.

## ЛИТЕРАТУРА

Агамурадова, Р. Ш. О противопоставлении как парадигматическом принципе построения стилистических фигур // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки - № 1. - 2008.

Агамурадова, Р. Ш. Функционирование принципа противопоставления в элокутивно-орнаментальных лингвистических единицах русского языка: автореф. дис. . канд. филол. наук. - Махачкала, 2009. – 26 с.

Александров, Д. Н. Риторика: учебное пособие для вузов. - М.: Юнити-Дана, 2000. – 543с.

Балли, Ш. Французская стилистика /Пер. с французского К. А. Долинина. - М., 1961. – 392 с.

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

Егорченко, О. Н. Стилистические фигуры контраста в современном русском литературном языке: семантико-структурно-функциональная характеристика: автореф. дис. . канд. филол. наук. - Абакан, 2006. – 24 с.

Литературная энциклопедия. М., 1929-1939., Т. 1-11. – Режим доступа: <http://www.feb-web.ru>

Морен, М. К. Стилистика современного французского языка - М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1960. 303 с.

Москвин, В. П. Стилистика русского языка. - Ростов н/Д, 2006. 630 с.

Скрбнев, Ю. М. Фигуры речи. // Русский язык. Энциклопедия. М, 1997. – С. 590-592.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под редакцией М. Н. Кожинной. - М: Флинта: Наука, 2003. 696 с.

УДК 811.133.1'367  
ББК 81.47.11-22

Код ВАК 10.02.20

**Попова Е.А.  
Богоявленская Ю.В.  
Екатеринбург, Россия**  
**Парцелляция в современном  
французском языке**

Popova E.A.  
Bogoyavlenskaya U.V.  
Ekaterinburg, Russia  
Parceling in the modern French  
language

Аннотация. Парцелляция является приемом экспрессивного синтаксиса, который заключается в расчленении единой структуры на два и более отрезков, отделяемых друг от друга финальными знаками препинания. На сегодняшний день данное явление не достаточно изучено. Наиболее дискуссионными вопросами являются вопрос об определении места парцелляции среди родственных явлений, о сущности и объеме понятия, проблема синтаксического статуса отчленяемого элемента, а также функции, присущие парцелляции.

Ключевые слова: парцелляция, парцеллы, экспрессивный синтаксис, присоединение, номинативное предложение, эллипсис, актуальное членение предложение, рема.

Сведения об авторе: Попова Екатерина Александровна, студентка Института иностранных языков.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Abstract. Parceling technique is the way of expressive syntax that consists in the dismemberment of a single structure for two or more segments separated each other from the final punctuation marks.

Today this phenomenon hasn't been studied enough. The most questionable issues are the question of parceling's place among adjacent phenomenon, the nature and scope of the notion, the problem of syntactic status of the detached element and functions of parceling.

Keywords: parceling, parcel, expressive syntax, adhesion, nominative sentence, ellipse, topic-comment, rheme.

About the Author: Popova Ekaterina Alexandrovna, student of the Institute of Foreign Languages.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

Bogoyavlenskaya Yuliya Valeryevna, Candidate of Philology, Associate Professor Chair of Romance Languages, post-graduate.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Первые исследования, посвященные изучению явления парцелляции, приема речевой выразительности, состоящего в расчленении синтаксически связанного текста на интонационно обособленные отрезки отделяемые знаком точки [Иванчикова 1977: 279], датируются 60-ми гг. XX в. Значительный вклад в разработку проблемы внесли отечественные лингвисты, среди которых можно назвать Ю.В. Ванникова, А.П. Сквородникова, Е.А. Иванчикову, Н.С. Валгину, Г.Н. Акимову и др. Среди зарубежных исследователей, в частности, французских, занимающихся данной проблемой, можно назвать М. Козна, Ж. Марузо, Ж. Дюбуа, А. Доа и многих других. Начиная с этого времени, этот, широко используемый в публицистике, художественной литературе и сегодня в рекламе, прием экспрессивного синтаксиса неоднократно подвергался исследованию.

За последнее время были изучены парцеллированные конструкции в разных языках. Как доказывают работы отечественных языковедов, посвященные данному вопросу, парцеллированные предложения в романских, германских и славянских языках представлены широко и всеми моделями построения. Однако, в русском языке возможности парцелляции шире и многообразнее, чем, например, во французском, речевая цепь которого по сравнению с русской закрыта и недискретна [Степанов 1965: 167].

Современные лингвисты определяют парцелляцию как прием экспрессивного синтаксиса, который заключается в расчленении единой структуры на два и более отрезков, отделяемых друг от друга финальными знаками препинания.

Парцеллированная конструкция обладает следующими признаками:

- 1) она состоит из двух компонентов: базовая часть и парцеллят;
- 2) члены парцеллированной конструкции отделены друг от друга паузой и на письме знаком точки;
- 3) отчлененный элемент грамматически и семантически зависит от базовой части;
- 4) парцеллят является носителем актуальной информации [Богоявленская 2003: 21].

Чтобы не быть голословными, обратимся к примерам, наглядно иллюстрирующим присущие парцеллированной конструкции ее основные признаки.

*J'attendis. Patienment.* (E. Orsenna. Les Chevaliers du Subjonctif, 2004. P.122)

*Ce serait une catastrophe. Artistique et financière.* (E. Schmitt. Lorsque j'étais une oeuvre d'art, 2004. P.124)

Подчеркнутые части данных предложений, называемые парцеллятами, хоть и разделены знаком точки от зависимых слов, находящихся в базовой части, но остаются связанными с ней как грамматически, так и по смыслу. Парцеллят, формально находящийся в другом предложении, выполняет



функцию выделения. В основе данной функции лежит обусловленное синтаксическими особенностями парцелляции выделение, акцентирование отчленимых сегментов с целью задержать на них внимание. Именно эта функция, присущая всем парцеллированным конструкциям, является постоянной. Реализация остальных функций, свойственных данному явлению, а именно стилистических, структурных и тема-рематических (коммуникативных), происходит параллельно.

Что касается функционирования парцеллированных конструкций в языке художественной литературы, явление парцелляции считается авторским приемом и отражает творческую манеру специфическую тому или иному писателю.

Редкими в художественной литературе являются случаи сочетания парцелляции с другими выразительными приемами с целью увеличения экспрессии всего высказывания и еще большего выделения каждого из элементов конструкции. Называемое стилистической конвергенцией, данное явление в основном использует комбинирование парцелляции с градацией, повтором и синтаксическим параллелизмом.

*Au fond, il y avait... un morceau de viande à moitié congelé qu'elle regarda avec dégoût. Puis elle comprit qu'il s'agissait d'un organe.*

*Un coeur grossièrement charcuté.*

*Un coeur humain.*

*Le coeur d'Alice.* (G. Musso. L'appel de l'ange, 2011. P.184)

Авторы зачастую используют окказиональную пунктуацию и разнообразные графические средства (прописные буквы, курсив, жирный шрифт) с целью актуализации важных для них фрагментов текста.

*Et même s'il était fou, au moins, il se sentait vivant.*

*Vivant.*

*VIVANT.* (G. Musso. Seras-tu là ?, 2011. P.123)

Таким образом, совмещенное применение сразу нескольких стилистических приемов увеличивает экспрессию всего высказывания и повышает смысловую значимость его элементов.

В настоящее время вопрос о сущности парцелляции, объеме понятия и определение ее места в рамках смежных конструкций остается дискуссионным. Наиболее сложным признается разграничение понятий парцелляции и присоединения: одни авторы считают парцелляцию и присоединение синонимичными конструкциями, иные говорят о парцелляции как о разновидности присоединения. В других работах парцелляция и присоединение являются взаимоисключающими явлениями, связанными с различными механизмами: с расчленением единой синтаксической структуры при парцелляции и с присоединением компонентов к уже заданной части при присоединении. Последний подход, при котором парцелляция основывается на интонационно-пунктуационном обособленном вычленении части высказывания в экспрессивных целях представляется нам наиболее аргументированным. При этом парцеллят становится носителем ремы, актуальной информации, и парцеллирование становится возможным как в простых и сложных

предложениях, так и в предложениях, выражающих присоединительные отношения [Сковородников 1978: 128].

Стоит отметить, что смешение терминов «присоединение» и «парцелляция» продолжается. До сих пор некоторые лингвисты достаточно широко трактуют понятие присоединения, включая в него различные конструкции, в том числе и парцеллированные.

Среди других родственных с парцелляцией явлений также выделяют обособление, номинативное предложение, эллипсис и вопросно-ответные единства, которые при депарцелляции, приеме, заключающемся в снятии «паузы точки» и восстановлении структуры предложения [Богоявленская 2003: 22], не могут реализоваться в однофразовом единстве из-за отсутствия согласования.

Например, существенное различие между явлением парцелляции и схожего явления номинативного предложения объясняют их различные функции. Так, номинативному предложению предписывают описательную (реже – повествовательную) функцию, тогда как основной функцией парцеллированных конструкций является – выделительная.

Un restaurant.

Aucune ressemblance avec le cher vieux Cargo, ni avec mon nouveau quartier général, le Chardon bleu.

Un établissement nul. Il ne mérite donc pas que je rapporte son nom.

Faux luxe : terrasses en teck, parasols, voitures décapotables sur le parking, serveuses à peine vêtues (E. Orsenna. Les Chevaliers du Subjonctif, 2004. P.133).

В данном примере, несмотря на то, что абзацное расположение выделенных элементов хоть и акцентирует наше внимание, мы имеем дело с номинативными предложениями, описательная функция которых здесь четко прослеживается.

Что касается синтаксического статуса отчленяемого элемента, то большинство исследователей приходят к выводу, что парцеллироваться могут как второстепенные, так и главные члены предложения, а также части сложного предложения.

В последнее время была замечена тенденция к разрыву экстенциональных связей между членами предложения. То есть парцеллирование определений, обстоятельств и дополнений наиболее частотно во французском языке в силу их большей самостоятельности от основной части в отличие от главных членов предложения.

Нередкими являются случаи парцеллирования сказуемого, а также глагольной и именной частей сказуемого (только в условиях парцелляции их ряда).

Elle boit toujours trop, se réveille tard, irascible. Crie pour un rien. Avale des somnifères pour dormir et des vitamines pour se revigorer (K.Panco. Une si belle image, 1995. P. 39).

И наконец, случаи нахождения в зависимой части подлежащих единичны (в условиях ряда), что объясняется как сильной связью между главными членами предложения, так и жестким порядком слов во французском

предложении, которому не свойственно расположение подлежащего после сказуемого.

Проблему способов построения парцелированных конструкций и их организации на данный момент можно считать решенной. Современные исследователи классифицируют парцелляты по следующим критериям.

- По степени удаленности от подчиняющего слова различают контактное и дистантное расположение. При контактном расположении парцеллят зависит от подчиняющего слова и следует непосредственно за ним (см. пример 1). В дистантной позиции парцеллят расположен отдельно от зависимого слова, что способствует еще большему экспрессивному выделению. Именно дистантно расположенные от подчиняющего слова парцелированные конструкции наиболее частотны во французском языке.

*Derrière son gros rire il devait **cacher** tout son bric-à-brac de souvenirs, les joies et les peines. Et ses amours.* (E. Orsenna. Les Chevaliers du Subjonctif, 2004. P.28)

- По степени удаленности от базовой части разделяют контактирующее, псевдоконтактное, дистанцированное и абзацное расположение.

Расположение, при котором парцеллят находится в непосредственном контакте с основной частью [Богоявленская 2003: 55] называют контактирующим.

При псевдоконтактной парцелляции парцеллят следует непосредственно за базовой частью, но расположен дистантно по отношению подчиняющему члену [Цумарев 2003: 8].

*J'avais un ennemi redoutable à affronter : moi-même. L'ennemi ultime. Le plus dangereux.* (G. Musso. L'appel de l'ange, 2011. P.241)

При дистанцированном расположении парцеллят отделен от базовой части другим предложением, что встречается достаточно редко в художественной прозе.

При абзацном расположении парцеллят стоит в начале следующего абзаца.

По степени отдаленности от базовой части во французском языке наблюдается явное превалирование псевдоконтактного расположения парцеллятов над контактирующим, дистанцированным и абзацным.

- **По позиционному признаку** исследователи разделяют постпозицию, расположение парцеллята после базовой части, и препозицию, нахождение парцеллята перед базовой частью. Большинство исследователей считают расположение парцеллята после базовой части наиболее типичным для многих языков. Однако, как показывают последние исследования, появление парцеллята в препозиции становится возможным во французском языке.

*Autrefois... Le bonheur avait été là, solide, rassurant.* (K.Pancol. Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, P.16)

- **По степени распространенности** ученые выделяют нераспространенный, распространенный и осложненный парцеллят, т.е. включающий в себя ряд синтаксически параллельных членов – однородных, уточняющих, поясняющих, а также различного вида обороты и обособленные

члены. Парцеллированные конструкции на современном этапе своего развития в большинстве своем включают в себя распространенные парцелляты, гораздо реже нераспространенные и осложненные.

- *По количеству парцеллятов* в пределах одной конструкции выделяют однозвенные, двухзвенные и многозвенные, где членение происходит более двух раз. Преобладание однозвенных конструкций очевидно. На материале двухзвенных и многозвенных конструкций парцеллирующее членение делят на последовательное, параллельное и комбинированное. На сегодняшний день во французском языке мы наблюдаем доминирование параллельного членения.

Отметим, что все парцеллированные предложения построены по определенным моделям. Инвариантной моделью считается модель, в которой парцеллят следует за основной частью. Имеющие свои отличительные черты, разнообразные преобразования данной модели, не противоречат ей и вписываются в одну схему: базовая часть + парцеллят, подчиненный основной части (либо предшествующим элементам при двухзвенных и многозвенных конструкциях).

Таким образом, выделяют 9 моделей парцеллированных конструкций, в число которых входит 2 модели однозвенных конструкций, 4 – двухзвенных и 3 – многозвенных.

Проведенный нами анализ показывает, что практически к каждой выделенной модели возможно подобрать аналоги ее зеркального отображения, т.е. схемы, основу которых составляют парцелляты, расположенные не после, а перед основной частью. Данная тенденция, безусловно, связана с заметно участвовавшими случаями вынесения парцеллятов в препозицию.

В целом, во французском современном языке наиболее употребительной является модель однозвенных конструкций, которые значительно преобладают над моделями двухзвенных и многозвенных конструкций. При этом модели с использованием препозитивного расположения парцеллята заметно уступают моделям с постпозицией парцеллята в силу не только универсальности последних, но и достаточно строгого порядка слов во французском предложении, закрепляющим за каждым членом предложения свое место.

В процессе анализа нам удалось выявить модели двухсторонних конструкций, которые предполагают наличие как препозитивного, так и постпозитивного парцеллятов. В большинстве случаев оба парцеллята зависят от глагола, сопровождаемого личным местоимением, которое является репризой препозитивно расположенного парцеллята.

*Oh ! le regard qu'elle avait alors posé sur Gabor... Philippe ne l'oublierait jamais. Un regard de femme qui arrivait au port, qui se remettait entre les bras de l'homme, de son homme* (К.Панкол. Les yeux jaunes des crocodiles, 2006, P.554)

Итак, прием парцелляции представляет собой один из главных средств экспрессивного синтаксиса в современном французском языке. На данном этапе, изучение парцелляции остается актуальным, и вопросы, связанные с изучением особенностей структурной организации парцеллированной конструкции, ее моделей, требуют тщательных исследований.

## ЛИТЕРАТУРА

Богоявленская Ю. В. Парцелляция в русском и французском языках: структурные и семантико-синтаксические особенности: диссертация ... канд. филол. наук. - Екатеринбург, 2003. 220 с.

Иванчикова Е.А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции // Русский язык и советское общество: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. - М., 1977. С. 277–301.

Сковородников А.П. О соотношении понятий «парцелляция» и «присоединение» // Вопросы языкознания - 1978. - №1. С. 118-129.

Степанов Ю.С. Французская стилистика. - М.: Высшая школа, 1965. 355с.

Цумарев А. Э. Парцелляция в современной газетной речи: дис. ... канд. филол. наук. - М., 2003. 178 с.

Erik Orsenna. Les Chevaliers du Subjonctif. – Stock, 2004. 180 p.

Eric-Emmanuel Schmitt. Lorsque j'étais une oeuvre d'art. - Le Livre de Poche, 2004. 252 p.

Guillaume Musso. Seras-tu là ? - XO EDITIONS, 2011. 463 p.

Guillaume Musso. L'appel de l'ange. - XO EDITIONS, 2011. 337 p.

Katherine Pancol. Les yeux jaunes des crocodiles. - ALBIN MICHEL, 2006. 661 p.

Katherine Pancol. Une si belle image. - Editions du Seuil, 1995. 245 p.

УДК

372.881.133.1:371.8

ББК 74.268.19=47.11-

058.5

Код ВАК 13.00.08

**Путырская О. Г.  
Богоявленская Ю. В.  
Плотникова М. В.**

Екатеринбург, Россия

**Ресурсный центр французского  
языка как средство  
организации разносторонней  
внеучебной деятельности**

**Putyrskaya O. G.  
Bogoyavlenskaya Y. V.  
Plotnikova M. V.**

Ekaterinburg, Russia

**Resource Centre of the French  
language as a tool of organization of  
different nonlearning activity**

*Аннотация.* Ресурсный центр французского языка рассматривается как средство организации различных видов внеучебной деятельности студентов и школьников. В качестве примера приводится деятельность ресурсного центра французского языка УрГПУ.

*Abstract.* Resource Centre of the French language is considered as a tool of organization of different nonlearning activity of students and pupils. We give the example of the Resource Centre of the French language of the USPU to share our experience.

**Ключевые слова:** ресурсный центр, французский язык, внеучебная деятельность

**Key words:** resource centre, The French language, nonlearning activity

---

**Сведения об авторах:**

Путырская Ольга Германовна,  
кандидат филологических наук, доцент  
Богоявленская Юлия Валерьевна,  
кандидат филологических наук, доцент  
кафедры романских языков, докторант.  
Плотникова Мария Вячеславовна,  
кандидат филологических наук, доцент  
кафедры романских языков.  
Место работы: Уральский  
государственный педагогический  
университет.

Putyrskaya Olga Germanovna,  
Candidate of Philology, Associate Professor.  
Bogoyavlenskaya Yuliya Valeryevna,  
Candidate of Philology, Associate Professor,  
post-graduate.  
Plotnikova Maria Viatcheslavovna,  
Candidate of Philology, Associate 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: [boule2006@yandex.ru](mailto:boule2006@yandex.ru) ; [jvbog@yandex.ru](mailto:jvbog@yandex.ru) ; [plotnikova\\_mary@mail.ru](mailto:plotnikova_mary@mail.ru)

---

В связи с быстро меняющейся экономической и политической ситуацией в мире, глобализацией и многими другими процессами, происходящими в обществе, требования к качеству подготовки выпускника как к результату образовательного процесса также меняются.

Современная педагогическая наука реагирует на эти процессы и находится в активных поисках новой модели выпускника вуза. Образование становится ориентированным на получение современных ключевых компетенций как способности не столько воспроизводить академические знания, сколько создавать новые знания в рамках практической деятельности, как способности применять передовые технологии для решения новых сложных задач [см., например Корниенко П.А., 2005].

Учитывая тенденции практической направленности обучения в свете внедрения ФГОС в систему высшего образования, активно обсуждаемые в современной образовательной среде, деятельность Ресурсного центра иностранного языка способствует решению обозначенной задачи в сфере языкового педагогического образования. С одной стороны, Ресурсный центр осуществляет координационные связи с различными типами образовательных учреждений, что способствует опосредованному вовлечению студентов в педагогическую деятельность через организацию и проведение совместных мероприятий. С другой стороны, мероприятия Ресурсного центра призваны развивать коммуникативную компетенцию студентов, предоставляя возможность интерактивного общения с носителями иностранного языка. Исходя из этого, роль Ресурсного центра в реализации деятельностного подхода к обучению очевидна.

Модернизация образования в России характеризуется целым рядом направлений, к которым можно, например, отнести интеграционные процессы в мировое образовательное сообщество, ориентацию современных программ на практические результаты, отражение культурных европейских ценностей в

идеях непрерывного образования. [Дружинина 2010:3]. Традиционный образовательный процесс обновляется за счет разработки и внедрения широкого спектра инновационных форм, средств, методов и технологий, исследователи ищут пути и способы его совершенствования.

Одним из таких способов, на наш взгляд, является внеучебная деятельность, под которой 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.» [http].

Статус внеучебной деятельности на сегодняшний день, несомненно, возрастает на всех этапах обучения в образовательных учреждениях любого типа. В контексте внедрения новых образовательных стандартов, внеучебная 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. Думается, что помимо вышеназванных целей, напрямую коррелирующих с целями обучения в рамках аудиторной деятельности, внеучебная деятельность может преследовать и другие цели: координационную (осуществление связи между образовательными учреждениями разного уровня и координация их деятельности):

1. профориентационную (повышение статуса учебного заведения и, тем самым, привлечение абитуриентов);
2. интеграционную (международное сотрудничество в сфере образования);
3. организационную (организация включенного образования, под которым понимается вид обучения студентов-филологов в стране изучаемого языка, а также помощь студентам в осуществлении проектов международного уровня).

Решением проблемы реализации данного комплекса целей в языковом вузе может стать организация внеучебной деятельности в рамках работы ресурсного центра иностранного языка. В качестве примера можно привести деятельность Ресурсного центра французского языка Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ).

Ресурсный центр французского языка был создан в 2006 году после вхождения УрГПУ в Сеть российских университетов – партнеров Посольства Франции в России, которое определило первоначальные задачи Центра: продвижение французского языка в учебном заведении, налаживание контактов с французскими университетами и распространение информации о получении высшего образования во Франции.

Однако все это время Центр активно развивался. Его деятельность стала охватывать как целый комплекс мер по продвижению французского языка и культуры в Уральском регионе, так и широкий спектр форм внеучебной

работы со студентами и школьниками. Отвечая на поставленные Посольством задачи, а также ориентируясь на собственное понимание концепции Ресурсного центра, его руководство определило следующие направления и формы своей деятельности.

### ***Направления, в рамках которых реализуется деятельность Ресурсного центра***

*Направление 1. Налаживание контактов и сотрудничества с университетами Франции, другими учебными заведениями и организациями.*

Данное направление позволяет осуществить прежде всего интеграционную цель, но также – опосредованно – профориентационную, поскольку поднимает статус российского университета и создает его положительный имидж. Реализация направления принимает различные формы, и в первую очередь, форму организации стажировок французских магистров, обучающихся по направлению «Didactique en FLE». Практическим результатом стало заключение 6 договоров между УрГПУ и французскими высшими учебными заведениями: Руанским университетом, Университетом Рене Декарта (г. Париж), Ренским университетом, Университетом Пуатье, Национальным институтом восточных языков и культур (г. Париж) и т.д.

Следующая форма - организация занятий французских преподавателей по практике языка и участия в различных массовых мероприятиях (лекциях, круглых столах, семинарах и презентациях), открытых для всех заинтересованных лиц: студентов как ИИЯ, так и других вузов города, преподавателей школ, колледжей и лицеев, школьников. Организуются встречи студентов и школьников с представителями Посольства и Генерального консульства Франции. Привлекательность таких мероприятий чрезвычайно высока, и количество желающих принять в них участие намного превосходит возможности аудиторного фонда одного учебного заведения.

Развитие данного направления позволяет также реализовать еще одну цель – координационную. К сожалению, рамки статьи не позволяют подробно прописать все формы деятельности центра, кратко обозначим ее векторы: сотрудничество с Институтом развития образования в форме повышения квалификации учителей средней школы и экспертизы ЕГЭ; с Альянс Франсез в форме организации совместных мероприятий и приема международных экзаменов DELF/DALF; с другими образовательными учреждениями также в форме организации совместных мероприятий, работы в жюри конкурсов и фестивалей и т.д.

*Направление 2. Развитие академической мобильности студентов и преподавателей ИИЯ*

Разработка данного направления сориентирована на выполнение организационной цели внеучебной деятельности и проходит в форме сотрудничества с национальным агентством «CampusFrance»: Ресурсный центр организует презентации представителя агентства, а также сам консультирует студентов, желающим продолжить обучение во Франции.

Для подтверждения уровня знаний, осуществления академической мобильности и получения возможности продолжения обучения в магистратуре



французских вузов Центр проводит консультации студентов по специфике и содержанию международных экзаменов на знание французского языка DELF-DALF, принимаемых в Екатеринбурге французской стороной на базе Альянс Франсез.

Центр знакомит студентов с типами академической мобильности, помогает студентам ИИЯ оформить документы и участвовать в программе «Partir comme assistant». Отобранные Посольством Франции студенты работают в течение года в качестве преподавателей русского языка в одном из лицеев или университетов Франции. Ежегодно данной возможностью пользуется от одного до пяти студентов и выпускников института.

В рамках работы Ресурсного центра студенты по-новому видят и оценивают своих преподавателей, которые становятся не столько руководителями, сколько равноправными участниками событий. Преподаватели французского языка также участвуют в конкурсах Посольства Франции и выигрывают педагогические стажировки в различных регионах Франции (Виши, Вандея, Париж и т.д.)

*Направление 3. Организация культурно-массовых мероприятий для широкой аудитории с целью активизации интереса к французскому языку, развития творческого потенциала и повышения уровня профессиональной подготовки студентов.*

Организация деятельности центра в указанном направлении позволяет реализовать сразу несколько целей:

1. координационную, так как к организации мероприятий привлекаются партнеры центра – различные образовательные и культурные учреждения;
2. профориентационную, поскольку в мероприятиях центра регулярно принимают участие учащиеся средних школ и колледжей города и Уральского региона;
3. а также одну из важнейших целей обучения – развивающую.

Активизация внеучебной деятельности студентов происходит через применение такой формы как участие студентов в культурно-массовых мероприятиях, что способствует развитию их творческих, коммуникативных способностей, навыков исследовательской работы, расширяет кругозор. Участие в мероприятиях дает возможность самовыражения, позволяет продемонстрировать собственные достижения и создает такую необходимую для обучения ситуацию успеха. У студентов складывается положительное эмоциональное отношение как к профессиональным дисциплинам, так и к событиям, происходящим в Институте иностранных языков. Все это обеспечивает высокую мотивацию, способствует вовлечению студентов в различные виды деятельности, помогает связать теорию с практикой.

Для реализации деятельности в данном направлении центр регулярно проводит как городские, так и региональные, всероссийские мероприятия, открытые для школьников и студентов, имеющих разный уровень владения языком. Эти мероприятия уже имеют свою историю, организуются в сотрудничестве с другими образовательными учреждениями и, как правило,

получают поддержку Посольства Франции в России. Ежегодными стали: конкурс поэтического перевода для школьников и студентов «Диалог культур» (в сотрудничестве с АНО «Дом учителя УрФО»), Посольством Франции, педагогическим изданием «La Langue Française»); конкурс «Почему я изучаю французский язык» (совместно с Посольством Франции в России); конкурс стилистического анализа; конкурс декламации на французском языке; викторина по истории и культуре Франции; праздник-концерт «Рождество»; серия мероприятий «Неделя франкофонии» (совместно с Посольством Франции, Альянс Франсез и CampusFrance). Организуются и другие культурно-массовые мероприятия, не имеющие ежегодного характера: конкурсы, викторины, фестивали и концерты (фотоконкурс «Франция в Екатеринбурге», викторина «Французское рождество», «Форд Байяр», др.)

Ресурсный центр поддерживает активность студентов ИИЯ и способствует участию в мероприятиях, организуемых Посольством Франции в России и Альянс Франсез: Фестивалях песни и театра на французском языке, Фестивале визуальных искусств, конкурсе статей «Paroles de l'Oural», конкурсе Министерства культуры и коммуникаций Франции для студентов продвинутого уровня «Plume d'or», конкурсе «Диктант консула» и многих других.

К другим формам внеучебной деятельности относится организация занятий группы творческих студентов - французского театра «Arc-en-ciel», а также студенческая и преподавательская редколлегия, которые работают над созданием электронного педагогического инструментария «Города Франции» в рамках сотрудничества с педагогическим изданием «Французский язык» (Издательский Дом «Первое сентября»).

Для поддержания мотивации и чувства успешности студентов в кабинете Центра создана выставка «Достижения студентов Института иностранных языков» - наиболее значимые дипломы и грамоты студентов, занявших призовые места в различных конкурсах и мероприятиях всероссийского, областного и городского масштабов.

Для обеспечения эффективной аудиторной работы и внеучебной деятельности студентов была организована Библиотека Ресурсного центра, оснащенная художественной, справочной и учебной литературой, а также материалами на электронных носителях (аудио и видео). Имеются также аутентичные материалы (карты, билеты на транспорт, открытки, туристические каталоги и т.д.), которые могут широко использоваться на занятиях по практическому курсу французского языка. Каталоги имеющейся в Центре литературы и других материалов постоянно обновляются. Фонд библиотеки регулярно пополняется благодаря Посольству Франции в России, Генеральному консульству и Альянс Франсез. Преподаватели и студенты также участвуют в пополнении фонда, передавая в дар Центру книги и электронные материалы.

Таким образом, Ресурсный центр является многообразным воплощением внеучебной деятельности студентов, осуществляет необходимую связь между

средними учебными заведениями и вузом, а также решает многие задачи, связанные с международным и междууниверситетским сотрудничеством.

Вовлеченность в разные виды внеучебной деятельности в ее многочисленных и разнообразных формах создает у студентов фоновые знания, дополняющие знания и умения, которыми они овладевают в ходе учебного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

Дружинина Р.В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе : дис. . канд. пед. наук. — СПб., 2010. -262 с.

Корниенко П.А. Использование краеведческих материалов в обучении иностранным языкам: дис. . канд. пед.наук. — М., 2005. -185 с.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт: голоссарий [Электронный ресурс] // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=773> (Дата обращения: 2.03.2014)

УДК 81'23:81'25

Код ВАК 10.02.20

ББК 81.006+81.18

Томилова А.И.

Tomilova A.I.

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

**Психолингвистические основы перевода псевдоэквивалентов**

**The psycholinguistic basis of the translation of pseudoequivalents**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие межязыковой псевдоэквивалентности как частном случае интерференции с позиции психолингвистики, изучаются этапы перевода псевдоэквивалентов, среди которых наибольшее значение имеет этап восприятия, поскольку именно на нем и появляется возможность возникновения ложных аналогий.

*Abstract.* The article under consideration deals with the phenomenon of interlingual pseudoequivalence as a particular case of the interference from the psycholinguistical point of view. The author also describes the translation stages among which the most important is the perception of the speech because at this very stage the opportunity of possible false analogies appears.

*Ключевые слова:* псевдоэквивалентность, перевод, процесс восприятия речи, объем семантического значения слова.

*Key words:* pseudoequivalence, translation, the perception of the speech, the volume of the meaning of a word.

---

#### Сведения об авторе:

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

Tomilova Aleksandra Igorevna, Candidate of Philology, Chair of the Roman Languages.

Место работы: Уральский государственный педагогический

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

университет.

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

---

Перевод псевдоэквивалентов на сегодняшний день привлекает внимание многих лингвистов, при этом остается немало малоизученных вопросов по этой теме. Актуальным представляется рассмотреть процесс перевода такой сложной категории слов, относящихся к псевдоэквивалентам, с позиции именно психолингвистики, поскольку во многом ошибки перевода и ложные аналогии возникают на этапе восприятия этих слов фонетически и/или графически, а также могут быть обусловлены индивидуальными особенностями речемыслительной деятельности того или иного индивида, а иногда и в связи с влиянием личности самого переводчика. Рассмотрению роли и влияния языковой личности самого переводчика на перевод посвящено немало работ (Гарусова Е. В. 2007; Красильникова В. Г. 2000; Никитченко Т. Г. 2000; Ремхе И. Н. 2011; Уфимцева Н. В. 1999; и др.). Также ученых занимают и проблемы перевода, связанные с гендерным фактором (Бурукина О. А. 2000; Вандышева А. В. 2007; Виноградова М. В. 2009; Горбань В., Побережная О. 2004; Денисова И. В. 2011; Кирилина А. В. 2002; Комиссарова О. В. 2011; Попов А. А. 2000; Потапов В. В. 2002 и др.), но применимо к псевдоэквивалентности подобные явления еще не рассматривались, что говорит об актуальности и новизне данной статьи.

Под псевдоэквивалентами мы понимаем лексические единицы разных языков, близкие фонетически и/или графически, но имеющие разные семантические, грамматические, функциональные и стилистические значения. Этимологическая общность не является обязательным условием [Томилова 2011: 274].

Поскольку ко времени освоения иностранного языка у индивида уже, как правило, прочно установились навыки употребления родного языка, они оказывают решающее влияние на становление новых навыков. Происходит так называемый перенос уже имеющихся навыков. Он может быть как положительным, если языковые явления сходны, так и отрицательным, если языковые явления различаются. Отрицательный перенос получил название интерференции. Причём интерференция чаще проявляется при сходстве явлений, чем при полном различии [Белянин 2003:84]. Явление межъязыковой псевдоэквивалентности является, на наш взгляд, частным случаем интерференции.

Для полноты раскрытия заявленной в статье темы правомерным представляется рассмотреть понятие перевода в психолингвистике, выделить этапы, а затем применить полученные данные для явления межъязыковой псевдоэквивалентности.

Под переводом в психолингвистике понимают языковое посредничество, направленное на преобразование содержания исходного текста на переводящий язык посредством создания текста перевода коммуникативно, информативно и культурно тождественного исходному тексту [Хайруллин 2010:24].

И.А. Герман рассматривает перевод как вид речевой деятельности – частный случай проявления языковой способности человека как совокупности психологических и физиологических условий, обеспечивающих интериоризацию и восприятие языковых знаков членами определенного социума [Герман 1998:44]. Автор представляет переводческую деятельность как реконструкцию переводчиком на базе его концептуальной системы доминантного личностного смысла исходного текста на основе языковых репрезентаций ДЛС при принципиальной невозможности восстановления/образования тождественного концепта исходного текста в целом [Герман 1998:47].

В переводоведении также выделяется психолингвистическая теория перевода в рамках коммуникативного подхода, предметом которой является исследование психологического (психолингвистического) аспекта перевода как межязыковой коммуникации. Приоритет в разработке методологических и теоретических основ этого направления в науке о переводе принадлежит А.Ф. Ширяеву, обосновавшему деятельностное представление перевода, т.е. трактовку его как определенного, специализированного вида речевой деятельности со своей целемотивационной стороной, предметом, средствами, способами осуществления, продуктом и структурой. Цель перевода, по А.Ф. Ширяеву, заключается в создании продукта в виде реально высказанного или записанного высказывания или группы высказываний на определенном языке. Социальным заказом переводчику задаются основные параметры производимого продукта. Объектом деятельности является опредмеченный в средствах исходного языка продукт речевой деятельности одного из разноязычных коммуникантов. Средства переводческой деятельности включают в себя средства не одного какого-нибудь языка, как в большинстве видов речевой деятельности, а двух языков. В переводе отбор средств обуславливается, прежде всего, не мотивами и целями субъекта, а объектом деятельности — исходным текстом, поэтому детерминация выбора языковых средств для опредмечивания продукта деятельности носит в переводе более жесткий характер, чем во многих видах речевой деятельности [Нелюбин 2003].

Способы осуществления переводческой деятельности подразделяются на три группы. Первая группа — это такие глобальные способы распредмечивания продуктов речевой деятельности, как слушание и говорение. Вторая группа охватывает процесс решения переводческих задач — использование эквивалентов, установление вариантных и контекстуальных соответствий. Третья группа объединяет глобальные способы опредмечивания продуктов переводческой деятельности — говорение и письмо. Структурно переводческая деятельность состоит из последовательности взаимосвязанных и взаимообусловленных переводческих действий. Минимальная единица данного процесса, которая является как бы микро-деятельностью и несет в себе все основные черты деятельности в целом. Как переводческая деятельность в целом, так и каждое входящее в нее переводческое действие имеет трехфазовую структуру, свойственную всякому интеллектуальному акту: фазу ориентирования в условиях деятельности и выработки плана

деятельности или действия, фазу реализации выработанного плана и фазу сопоставления результата с намеченной целью. Продуктом переводческой деятельности является текст на переводящем языке, произведенный переводчиком. В продукте переводческой деятельности одно-опредмечиваются и деятельность адресата, и деятельность переводчика [Нелюбин 2003].

Перевод может рассматриваться как особый вид речевой деятельности, под которой И.А. Зимняя понимает процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом) [Зимняя 1984: 28-29]. Она является неотъемлемой составной частью личности человека и теснейшим образом связана с его сознанием [там же с.64].

Речевая деятельность направлена на извлечение (при восприятии речи) или соиздание и передачу (при порождении речи) значений знаков языка (т.е. общезначимого содержания языка) и смыслов (личностный, индивидуальных значений). Как известно, речевая деятельность неразрывно связана с личностью, и связь эта многообразна, неоднозначна и сложна. По мнению В.П. Глухова, при ее характеристике нужно учитывать, какой уровень организации личности (т.н. «высший» - мировоззрение, идеалы, социальная направленность и др., «средний» - характер, особенности психических процессов и т.д., или «низший» - эмоции, темперамент и т.п.) и какой компонент этого уровня вступают в связь с определенным компонентом речи (например, лексическим фонетическим и пр.). Поэтому какие-то компоненты того или иного уровня личности могут коррелировать с какими-то компонентами речи, а другие – нет [Глухов 2013: 17].

О связи и влиянии личности на осуществляемую речевую деятельность говорилось уже основоположниками лингвистики XX века. Фердинанд де Соссюр четко разграничивал собственно язык («langue») как абстрактную надиндивидуальную систему, языковую способность («faculté du langage») как функцию индивида (обе эти категории он объединял в понятие langage, или речевой деятельности) и речь («parole») – индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы (Соссюр 1990, 1977).

В дальнейшем Л.В. Щерба предложил рассматривать три аспекта языка: речевая деятельность (процессы говорения и понимания), языковая система (словарь и грамматика), языковой материал (совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной человеческой группы). По-мнению ученого, речевая деятельность обуславливается сложным речевым механизмом человека, или психофизиологической речевой организацией, которая не равняется сумме речевого опыта (говорения и понимания), а является его своеобразной переработкой, а поэтому представление отдельных индивидуумов о языковой системности на себе отпечаток личностного речевого опыта [Щерба 1974: 24-25].

На современном этапе в психолингвистике сложилось немало направлений, из которых для раскрытия заявленной темы нам наиболее важны психосемантика (изучает проблему происхождения, строения и функционирования индивидуальной системы знаний, опосредованной знаками языка), этнопсихолингвистика (описывает особенности той или иной культуры в ее языковом проявлении, включая также язык жестов, мимики и телодвижений, используемых представителями того или иного этноса), а также психопэтика. Это направление в психолингвистике еще только складывается и обусловлено наличием своей специфики у психолингвистики художественной, в особенности поэтической (стихотворной) речи.

Согласно психологической теории знака внешняя форма («форма выражения») знака должна полностью соответствовать его внутреннему содержанию. Внешняя форма слова (в частности звуко-слоговая структура в фонемном или буквенном выражении) выступает в качестве «материального носителя» его значения; при этом она теснейшим образом связана с «идеальным носителем» значения – соответствующем образом-представлением. Исходя из этого, усвоение слова как знака языка возможно только на основе усвоения всех внешних форм его выражения, поскольку владение ими обеспечивает возможность адекватного и эффективного оперирования знаком в ходе осуществления индивидом речевой деятельности [Глухов 2013: 108]. Это объясняет факт возникновения ложных аналогий в процессе изучения иностранного языка ввиду прочного укоренения в сознании человека внешних форм слов родного языка.

В лингвистике в качестве материального носителя значения слова рассматривается также его морфемная структура – с ее корнями, суффиксами, флексиями, благодаря которым и обозначается категориальность предметов, обозначаемых словом. Данный факт объясняет отнесение нами к группе псевдоэквивалентов и производных. Например:

У взрослого человека материальный носитель как бы «стусевывается» и почти не осознается, а на первом плане всегда оказывается содержание слова, носителем которого является чувственный образ (А.Р. Лурия, И.А. Зимняя). Материальный носитель слова начинает осознаваться, когда слово становится предметом осознанного действия и анализа, например, ребенком в начале школьного обучения, взрослым – при обучении иностранному языку [Глухов 2013: 116].

Изучение иностранного языка характеризуется некоторыми отличиями от изучения родного, хотя по-мнению В.П. Белянина, механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же. При изучении родного языка отсутствуют готовые схемы, затруднена возможность соотнесения языковых явлений с языковой системой (которая неизвестна). Эталоны – как языковые, так и когнитивные – только формируются в сознании ребёнка. При изучении же иностранного говорящему то и дело приходится «отключать» имеющиеся у него представления о системе и норме известного ему родного языка. Именно поэтому при переходе на другой язык человек по инерции применяет привычные ему синтаксические структуры и способы

лексико-семантической категоризации, и – что особенно заметно – его речь не свободна от движений артикуляционного аппарата, характерных для родного языка [Белянин 2003:84].

На наш взгляд, большинство ошибок при переводе с одного языка на другой, вызванных возникновением псевдоэквивалентности, зарождаются на этапе восприятия речи. Восприятие речи представляет собой сложный и многомерный психический процесс. В целом восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении.

В отечественной и зарубежной психолингвистике создано несколько моделей восприятия речи (Н.Г. Морозова 1947, Ч. Осгуд 1963, Л.С. Цветкова 1985 и др.). За основу в своей работе мы берем модель Л.С. Цветковой, поскольку, на наш взгляд, она является наиболее детально проработанной. Автор выделяет три взаимодействующих уровня структурной организации процесса восприятия речи: сенсомоторный, лингвистический и психологический.

Согласно Л.С. Цветковой процесс восприятия речи начинается с акустического восприятия звучащей речи т.е. сенсо-моторной обработки звуков, слов. Он включает восприятие и анализ акустико-артикуляционных признаков звуков, дифференциацию звуков по основным признакам, установление фонемного состава воспринимаемого звукового потока («звено звуко-различения на основе дифференцированного восприятия фонем») выделение и анализ интравербальных (междусловных) пауз, восприятие и первичный анализ ритмико-слоговой и ритмической организации речи. Итогом нормативно протекающего процесса восприятия на этом уровне является выделение слушающим из воспринимаемого звукового потока отдельных устойчивых звукокомплексов – слов (реже целых словосочетаний) [Цветкова 1985:67].

Таким образом, перенося приведенное выше описание сенсорно-моторного уровня восприятия родной речи на восприятие иностранных слов, отнесенных нами к категории псевдоэквивалентов, можно выделить следующую схему:

*восприятие иностранной речи (слышим речь) → восприятие артикуляции иностранных звуков (определяем микродвижения органов, участвующих в образовании звука) → дифференциация иностранных звуков по основным акустическим признакам (высота, сила, долгота, тембр) → выделение иностранных фонем → определение звучащих интравербальных пауз → анализ ритмики звучащего потока.*

Уже на данном этапе у изучающих иностранный язык могут возникнуть трудности и непонимание, приводящие в дальнейшем к ошибкам и ложным аналогиям. Во французском языке существуют такие понятия как сцепление и связывание, приводящие к тому, что некоторые словосочетания произносятся слитно, как единое слово, появляются новые звуки и т.п.

Лингвистический (по-другому лексико-грамматический) уровень обеспечивает понимание предметного содержания на уровне значения и



включает: 1) звено фонемного анализа выделенных из звукового потока слов, 2) звено оперативной слухоречевой памяти, 3) звено, обеспечивающее перешифровку логико-грамматической организации речи в значение.

На основе фонематического анализа каждого выделенного слова происходит его опознавание; выделенный звукокомплекс соотносится с хранящимся в памяти эталоном и устанавливается его значение, при этом помимо звукового состава слова анализируется его ритмико-слоговая структура, осуществляется морфемный анализ. При идентификации слова как знака языка используется операция дифференциации слов по их значению, актуализации всех основных значений слова. Все выделенные слова (удерживаемые в сознании посредством механизма оперативной памяти) сопоставляются между собой и на этой основе выделяются и анализируются (по грамматическим и семантическим параметрам) устойчивые словосочетания. Также большое значение здесь имеют операции морфемного анализа (в виде идентификации и сопоставления грамматических форм слов). В ходе этого процесса реализуются операции выбора нужного значения каждого слова (на основе анализа их сочетаемости в контексте предложения), определяется общее значение целых словосочетаний, эти значения соотносятся между собой, на основе чего слушающий (читающий) выходит на установление общего фактического (предметного) значения предложения. На основе сопоставления значений слов и словосочетаний происходит понимание воспринятой фразы как сообщения о каком-то факте, явлении окружающей действительности, что и является положительным результатом деятельности восприятия на этом уровне [Цветкова 1985:67].

Основываясь на данном детальном описании для восприятия родной речи, восприятие иностранной речи на этом уровне будет иметь некоторые особенности: в зависимости от уровня владения иностранным языком операция дифференциации слов по их значению может осуществляться не в полной мере, поскольку актуализация всех основных значений слова предполагает знание всех этих основных значений слова. На начальном этапе изучения иностранного языка учащимся известны не все основные значения слов, а даже если уровень владения ИЯ средний, то не все второстепенные значения и варианты сочетаемости слов могут быть известны учащимся. Данный факт может привести к неправильному пониманию фразы и ошибкам при переводе. Во избежание этого необходимо накапливать словарный запас (пассивный и активный) и развивать речевую память.

Согласно концепции Московской психолингвистической школы, речевая память человека не является пассивным хранилищем сведений о языке. Это динамическая (подвижная) функциональная система. Кроме того, существует постоянное взаимодействие между процессом приобретения речевого опыта и его продуктом. Другими словами, получая новую информацию речевого плана, человек не только перерабатывает ее, но и перестраивает всю систему своего речевого опыта [Глухов 2013: 39].

Операция морфемного анализа также может вызвать трудности у начинающих изучать иностранный язык, т.к. во многих языках, в частности

для рассматриваемого нами французского языка, существует явление омонимии грамматических форм (например, *panique* (гл. в настоящем времени ед.ч. 1 или 3 лица) и *panique* (сущ.)). Данные слова получили название морфологических псевдоэквивалентов<sup>1</sup>.

Последний психологический уровень обеспечивает понимание «глубинного» смысла, скрытого смыслового подтекста, установление мотива речи говорящего (или пишущего) и включает: восприятие и анализ интонационного и стилистического построения высказывания, сопоставление его (в процессе живого речевого общения) с жестами и мимическими реакциями говорящего, анализ смыслового значения высказывания в контексте предшествующей речи. Немаловажное значение имеет и оценка (учет особенностей) личности говорящего или пишущего, а также анализ специфики ситуации речевого общения [Цветкова 1985:70].

При восприятии иностранной речи на этом уровне скрытый подтекст по силам лишь хорошо владеющим иностранным языком людям, а экстралингвистический контекст (мимика и жесты, ситуация, место и время) могут облегчить понимание речи как раз слабо владеющим иностранным языком людям, что обеспечивает важность выделения этого уровня.

Таким образом, подробное рассмотрение процесса перевода псевдоэквивалентов с позиции психолингвистики позволило выявить те этапы данного процесса, на которых возможно возникновение ложной аналогии, приводящей к неправильному пониманию и ошибкам при переводе. Данная информация может быть полезна для предупреждения ошибок такого рода при разработке упражнений в ходе обучения иностранному языку, и переводу в частности.

#### ЛИТЕРАТУРА

Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.

Герман И.А. Психолингвистические основания модели перевода. Проблемы психолингвистики // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения №3 (7). – Красноярск-Ачинск. – 1998.- С.43-47. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ecoling.sfu-kras.ru/.../2013/12/1998.-Вып.-7.pdf](http://ecoling.sfu-kras.ru/.../2013/12/1998.-Вып.-7.pdf) (дата обращения: 2.07.2014).

Глухов В.П. Психолингвистика. Учебник для фак-тов спец. педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков. – М.: В. Секачев, 2013. – 344 с.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение. – 1985.-159с.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е издание, переработанное. – М.: Флинта: Наука. – 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

---

<sup>1</sup> Подробнее о морфологических псевдоэквивалентах см. Лыкова Н.Н., Томилова А.И. Понятие морфологической псевдоэквивалентности // В мире научных открытий. Гуманитарные и общественные науки, № 11.7 (23), ноябрь 2011. – Красноярск. Научно-инновационный центр, 2011. С. 2022-2033.

[http://pervodovedcheskiy.academic.ru/1334/психолингвистическая\\_теория\\_перевода](http://pervodovedcheskiy.academic.ru/1334/психолингвистическая_теория_перевода) (дата обращения: 2.07.2014).

Теоретические и прикладные аспекты речевого общения : Научно-метод. бюл. №3 / Краснояр. гос. ун-т; Под ред. А.П. Сквородникова. – Красноярск. – 1998. – 148 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ecoling.sfu-kras.ru/.../2013/12/1998.-Вып.-7.pdf](http://ecoling.sfu-kras.ru/.../2013/12/1998.-Вып.-7.pdf) (дата обращения: 2.07.2014)

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

Хайруллин В.И. Перевод и фреймы [Текст] / В.И. Хайруллин. – М.: Либроком. – 2010. – 144 с.

Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М.: Изд-во моск. ун-та. – 1985. - 328с.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука. – 1974. - 427с. Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru/text/scherba\\_yazykovaya-sistema--deyatelnost\\_1974/go,428;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_yazykovaya-sistema--deyatelnost_1974/go,428;fs,1/) (дата обращения 8.10.14)



# **Сопоставительная лингвистика**

сборник научных трудов

Выпуск № 3.

Сопоставительная лингвистика и методика преподавания  
иностраных языков

Подписано в печать 24.02.2015. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура «Times New Roman».

Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 5,1. Уч.-изд. л. 5,1. Тираж 100 экз. Заказ 4514.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26

E-mail: [uspu@uspu.ru](mailto:uspu@uspu.ru)