

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Институт иностранных языков



Том 8

**Язык и действительность.
Научные чтения на кафедре
романских языков им. В.Г. Гака**

*Сборник статей по итогам
VIII международной конференции*

(Москва, 20–24 марта 2023 года)

«Langue et réalité»:
actes du colloque

(Moscou, les 20–24 mars 2023)



Москва 2023

УДК 811.13(063)

ББК 81.47я431

Я 41

Авторы-составители:

И.В. Харитонова, д. филос. н., зав. кафедрой романских языков
им. В.Г. Гака Института иностранных языков МПГУ;

Д.С. Золотухин, к. филол. н., доцент кафедры романских языков
им. В.Г. Гака Института иностранных языков МПГУ;

О.А. Кулагина, к. филол. н., доцент кафедры романских языков
им. В.Г. Гака Института иностранных языков МПГУ

Я 41

Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник статей по итогам VIII международной конференции (Москва, 20–24 марта 2023 года). Том 8. – М.: Издательство «Спутник +», 2023. – 574 с.

ISBN 978-5-9973-6685-8

В сборник включены материалы VIII международной конференции «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака», проходившей 20–24 марта 2023 года в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

УДК 811.13(063)

ББК 81.47я431

Сборник печатается по материалам, представленным авторами. Тексты публикуются без изменений под авторскую ответственность.

Отпечатано с готового оригинал-макета.

ISBN 978-5-9973-6685-8

© Коллектив авторов, 2023

ПРЕДИСЛОВИЕ

20-24 марта 2023 года в Институте иностранных языков МПГУ в онлайн-формате состоялась традиционная, восьмая по счёту конференция «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака», в которой приняли участие 150 специалистов по лингвистике и лингводидактике из России, Франции, Германии, Беларуси, Алжира, Казахстана, Марокко, Туниса и Чили.

Всего было проведено два пленарных заседания и одиннадцать секционных заседаний, в том числе уже ставшие традиционными секции для молодых учёных: одна – международная, где рабочим языком является французский и среди участников которой были докторанты из Франции, Алжира, Марокко и Чили, большинство из которых являются давними друзьями конференции, а другая – русскоязычная, для студентов и магистрантов, ставшая самой многочисленной не только среди секций этого года, но и за всю историю конференции.

Как и всегда, на конференции царил дружественная обстановка, располагающая к ярким, плодотворным дискуссиям. Было очень приятно увидеть как постоянных участников, так и тех, кто присоединился к конференции впервые.

По итогам мероприятия участники поделились впечатлениями:

«Благодарю вас за возможность принять участие в интереснейшей конференции, за её прекрасную организацию, за создание атмосферы комфорта и радушия». (Михайлова Е.Н., Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

«Отличная организация, активно поддерживающие студентов и интересующиеся преподаватели и хорошо подготовленные, проявляющиеся, увлеченные студенты — это то, что оставляет только самые приятные впечатления и даёт мотивацию двигаться дальше». (Николаева Е.М., МПГУ)

«Спасибо за замечательную организацию конференции. Разнообразие тематик докладов и их глубокий, основательный характер как всегда завораживал». (Осаволук О.И., Смоленский государственный университет)

«Большое спасибо за прекрасно организованную и очень интересную конференцию! Мы с коллегами всегда с удовольствием в ней участвуем». (Тихонова М.П., Смоленский государственный университет)

«Nous vous remercions pour nous avoir donné l'opportunité de participer à votre colloque une seconde fois, un colloque très riche et très diversifié en communications» (Карима Бахра, Университет Амара Телиджи г. Лагуат, Алжир)

«C'était un vrai plaisir de travailler avec vous. La discussion était fructueuse et constructive. Je vous remercie de l'organisation et la qualité des interventions. Au plaisir de travailler avec vous dans de prochaines échéances» (Джамиль Гуайдиа, Университет г. Гафса, Тунис)

«Je vous remercie à nouveau pour votre accueil chaleureux». (Бастьен Рок, Университет Бордо им. М. Монтеня, Университет Париж Нантер, Франция)

Практическим итогом конференции стал данный сборник, в который вошли более 90 статей в области теории языка, лингвофилософии, сравнительно-типологического языкознания, лексикологии, фразеологии, теории номинации, дискурсивного анализа, лингвистики текста, стилистики, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации, лингводидактики. Среди авторов – как опытные учёные, так и начинающие исследователи. Также организаторы конференции рады сообщить о возобновлении рубрики «Слово об ученом», где ученики Владимира Григорьевича Гака делятся воспоминаниями о нем.

Организационный и научный комитеты конференции благодарят всех авторов за материалы и выражают надежду на новую встречу, на IX Международной конференции «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака» в 2024 году.

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры романских языков им. В.Г. Гака
Института иностранных языков МПГУ
Кулагина Ольга Анатольевна

AVANT-PROPOS

La VIII^{ème} édition du colloque «Langue et réalité» organisée les 20-24 mars 2023 par le département des langues romanes Vladimir Gak à l'Institut des langues étrangères de l'Université pédagogique d'État de Moscou, a été d'une ampleur jamais vue jusque-là: 150 participant.e.s représentant 9 pays, à savoir l'Algérie, l'Allemagne, le Bélarus, le Chili, la France, le Kazakhstan, le Maroc, la Tunisie et la Russie. Même si l'événement s'est complètement tenu en ligne, il n'empêche que les échanges des idées et des expériences ont été particulièrement passionnants et fructueux. Les communications ont porté sur des questions de théorie du langage, de philosophie du langage, de typologie contrastive, de lexicologie, de phraséologie, de théorie de la nomination, de linguistique textuelle, de stylistique, d'interculturel et de didactique des langues.

En tant que bilan du colloque, ce volume des actes rassemble plus de 90 articles soumis par des enseignants-chercheurs ainsi que par des doctorant.e.s et des étudiant.e.s, et témoigne avec éloquence de la richesse thématique de l'événement.

En remerciant tou.te.s les auteur.e.s pour leurs contributions à la présente édition, nous espérons poursuivre cette coopération, notamment dans le cadre du IX^{ème} colloque «Langue et réalité» prévu en mars 2024.

Pour le comité d'organisation,

Olga Kulagina

РУБРИКА «СЛОВО ОБ УЧЁНОМ»

РЫЖОВА ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА

доктор филологических наук, профессор

Московский педагогический государственный университет

В 1994 году судьба подарила мне возможность в течение почти десяти лет периодически общаться с удивительным человеком – Владимиром Григорьевичем Гаком. До этого я знала его только как автора замечательного вузовского учебника по теоретической грамматике современного французского языка в двух частях. Сначала купила «Морфологию», немного позднее – «Синтаксис». Правда, тогда я эти книги только полистала, поскольку в Тверском государственном университете я долгое время преподавала латинский язык, введение в языкознание и общее языкознание, французский язык начала преподавать только с 1990 года. В 1985 слушала доклад В.Г. Гака на конференции в Воронеже, наблюдала людей, которые его сопровождали в перерывах между заседаниями.

И вот весной 1994 года я получаю письмо, в котором – приглашение принять участие в работе совместного с французскими учеными семинара по французской лингвистике. Письмо было подписано Юрием Семеновичем Мартемьяновым., который был соруководителем российской стороны.

Семинары по французской лингвистике проходили в 1994-1998 гг. (как правило, во второй половине июня, в живописных местах Подмосковья, в 1998 г. – в Твери) под руководством Дени Пайара (Denis Paillard), сотрудника Отделения лингвистических исследований и Лаборатории формальной лингвистики в университете Paris-7. На семинарах всегда присутствовало 20-25 человек с нашей стороны и 5 французов. График работы был очень напряженным. С 9.00 до 13.00 – две лекции французских ученых. Во время этих семинаров перед нами выступали: Жан-Жак Франкель, Мишель де Форнель, Сара де Вогюэ, Анн-Мари Бертоно, Жорж Клебер, Анни Мёнье, Клэр Бланш-Бенвенист, Даниэль Лёбо, Пьер Кадьо, Жан-Мари Марандэн и др.

Во второй половине, с 14.00 до 18.00, была наша очередь, обычно 5-6 человек выступали с сообщениями о своих исследованиях. Задавалось много вопросов, давались рекомендации и советы. Работа была очень напряженной.

Владимир Григорьевич присутствовал абсолютно на всех занятиях с десяти утра до шести вечера. Он не просто присутствовал. **Он работал!!!** Он внимательно слушал все лекции и наши доклады, задавал вопросы, всегда очень деликатно комментировал наши выступления. Поскольку рабочим был французский язык, то не всегда все было понятно, и Владимир Григорьевич подробно все разъяснял, отвечал на все наши вопросы. Его работоспособность вызывала удивление и восхищение.

Совершенно удивительными всегда были вечерние прогулки по живописным аллеям парка. Обычно мы гуляли втроем: Владимир Григорьевич, Наталья Борисовна Попова из Челябинска и я. Наталья Борисовна готовилась к

защите докторской диссертации по французской поэзии 17–20 веков. В.Г. внимательно слушал, цитировал стихи на французском и русском языках, размышлял о литературных направлениях. Владимир Григорьевич был официальным оппонентом по диссертации Натальи Борисовны.

Должна сказать, что их беседы стали для меня настоящей школой поэзии. За несколько вечеров в 1994 году я узнала о французской поэзии больше, чем за всю предыдущую сознательную жизнь. Владимир Григорьевич был человеком энциклопедических знаний. Сложилось впечатление, что он знает всё: он мог часами говорить на разные темы по истории, по литературе.

Во время семинара 1996 года была организована экскурсия в Загорск (Сергиев Посад). Было очень интересно, но не все понятно и для французов, и для нас, что стало понятно, когда мы возвращались вечером с экскурсии: было много вопросов, даже споров. И тогда Владимир Григорьевич тихим голосом сказал: «Если вы мне позволите, завтра утром в течение часа я попытаюсь ответить на возникшие вопросы».

Согласие было единодушным.

На следующий день, с девяти утра и до часу дня Владимир Григорьевич рассказывал на французском языке, иногда поясняя на русском, о православной религии, ее традициях и обрядах, о церквях и храмах, о православных святых; нарисовал на доске схему иконостаса, описал внутреннее убранство церкви.

Это было потрясающе!!!

Под влиянием этих семинаров изменились мои научные интересы. Я почти закончила работу над диссертацией по теме: «Коммуникативно-прагматические особенности делового дискурса (на материале оперативных совещаний на отделочной фабрике Тверского х-б комбината)».

В один из вечеров 1996 года я показала Владимиру Григорьевичу развернутый план своей новой диссертации: «Становление и развитие прагматической парадигмы во французской лингвистике», список прочитанной литературы и список еще не обработанной литературы. Он полистал, посмотрел и взял с собой.

На следующее утро, перед занятиями, он присел рядом со мной и сказал: «Может получиться хорошая работа. Будут вопросы, обращайтесь».

И я обращалась, когда не могла однозначно понять какие-то фрагменты текста. Когда в январе собрала свой текст, получилось более 600 страниц. Защиту планировали в Краснодаре. Позвонила Владимиру Григорьевичу, чтобы встретиться и попросить его об оппонировании. Он назначил встречу на середину февраля и попросил привезти текст.

Отвезла свой опус, потом с тревогой и надеждой ждала

В начале марта мы снова встретились, Владимир Григорьевич согласился оппонировать, настоятельно посоветовал сократить текст до 350 страниц («Пожалейте оппонентов», – сказал он).

Немного помолчал, а потом говорит: «А зачем мы поедем в Краснодар? Можно же защищаться у нас в МГУ. Сокращайте текст и звоните Николаю Константиновичу Гарбовскому. Он скажет, что делать дальше».

В феврале 2005 года я защитила докторскую диссертацию в МГУ, но ... уже без Владимира Григорьевича.

С глубоким уважением, признательностью и благодарностью,
Людмила Павловна Рыжова

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

THÉORIE DU LANGAGE ET TYPOLOGIE CONTRASTIVE

BARRANQUE PIERRE-ULYSSE

doctorant en Esthétique Paris-1 Panthéon-Sorbonne,

Laboratoire EsPas

*professeur de philosophie au Lycée français Charles-de-Gaulle de Concepción
(Chili)*

Étienne de la Boétie : pourquoi l'Humanisme ?

Résumé : Étienne de La Boétie, le grand ami de Michel de Montaigne, a non seulement révolutionné la philosophie politique dans son Discours de la servitude volontaire, publié de façon posthume en 1576, mais il nous permet en plus de comprendre quelle est la finalité du projet humaniste. Pourquoi les auteurs de la Renaissance ont-ils considéré qu'il leur était nécessaire d'étudier l'art et la pensée de l'Antiquité ? Pour la simple raison qu'ils y ont trouvé un modèle de liberté politique qui se manifeste à travers un idéal d'éducation des êtres humains. La Boétie nous permet de comprendre que la culture des temps passés sert à humaniser l'humain, à travers une éducation, qui n'est pas seulement intellectuelle, mais aussi une éducation des cinq sens. Et c'est ainsi, dans ces œuvres du passé, que les penseurs humanistes ont trouvé des modèles de liberté à suivre, capable de résister aux tyrannies de leur époque.

Mots-clés : Philosophie, Humanisme, Renaissance, Éducation, Liberté.

Étienne de La Boétie: Why Humanism?

Abstract: Étienne de La Boétie, the great friend of Michel de Montaigne, not only revolutionised political philosophy in his Discourse on Voluntary Servitude, published posthumously in 1576, but he also helps us to understand the purpose of the humanist project. Why did Renaissance writers consider it necessary to study the art and thought of antiquity? For the simple reason that they found there a model of political freedom that manifests itself in an ideal of human education. La Boétie allows us to understand that the culture of past times serves to humanise the human being, through an education, which is not only intellectual, but also an education of the five senses. And it is in these works of the past that humanist thinkers found models of freedom to follow, capable of resisting the tyrannies of their time.

Keywords: Philosophy, Humanism, Renaissance, Education, Freedom

Nous connaissons le sens étymologique du mot « Humanisme ». Par définition, l'Humaniste, c'est celui qui étudie les Humanités, c'est-à-dire les Humanités classiques, les textes antiques, qu'ils soient écrits en grec, en latin ou en hébreu.

L'Humanisme, c'est un retour à la lecture des auteurs de l'Antiquité gréco-romaine. C'est également un retour à la lecture de la Bible directement en hébreu et en grec. De même, nous savons ce que signifie le mot « Renaissance ». Qu'est-ce qui renaît à la Renaissance ? C'est la culture antique, qui avait été en partie perdue par le long Moyen-Age. Ce sont tous ces textes philosophiques grecs, notamment de nombreux textes de Platon, qui avaient disparu en Europe de l'Ouest, et que l'on retrouve à la Renaissance, grâce aux intellectuels grecs de Byzance, qui fuient la conquête de l'Empire ottoman. La Renaissance, c'est bien sûr le retour à l'esthétique gréco-romaine, qui va inspirer toute la sculpture, l'architecture, la peinture italienne, puis l'art de l'Europe entière.

Nous savons que le véritable sens du mot « Humanisme » vient de là. Mais savons-nous pourquoi les auteurs humanistes ont décidé de revenir aux auteurs antiques ? Pourquoi s'intéresser aux arts et à la philosophie de l'Antiquité ? Pourquoi de façon générale s'intéresser aux œuvres du passé ? Que pouvons-nous y apprendre ? Que pouvons-nous y trouver ? Dans ce court essai de 40 pages, intitulé : *Discours de la servitude volontaire* [3], le philosophe français Étienne de La Boétie nous donne une réponse à ces questions.

En France, La Boétie est célèbre pour avoir été le grand ami de Michel de Montaigne. La Boétie, qui est mort très jeune, à 32 ans, nous est d'ailleurs essentiellement connu par la description qu'en a fait Montaigne dans ses *Essais*. Ce dernier avait d'ailleurs pour objectif d'intégrer le *Discours de la servitude volontaire* comme un chapitre des *Essais*, afin de rendre hommage à son ami, mais la violence des guerres de religion en France l'en a dissuadé [3, p. 33]. Le *Discours de la servitude volontaire* est une œuvre très brève, mais elle place à elle seule Étienne de La Boétie parmi les plus grands théoriciens de la philosophie politique de l'ère moderne, à l'image de Machiavel, Hobbes, Spinoza, Montesquieu, Rousseau.

Ce livre, qui fut probablement écrit en 1546-1548 [3, p. 32], a pour objet l'origine des régimes tyranniques. Telle est la problématique du *Discours*. Mais un passage de ce texte a retenu particulièrement mon attention. La Boétie se pose une question plus précise : pourquoi un peuple libre préfère mourir plutôt que d'accepter de se soumettre ? Et, à l'inverse, pourquoi un peuple qui vit sous la tyrannie ne se révolte pas pour obtenir la liberté ?

Pour répondre à cette question, La Boétie fait une comparaison entre deux exemples historiques : un qui lui est contemporain, l'autre qui date de l'Antiquité. Comme exemple de peuple libre, à son époque, La Boétie fait référence à Venise, qui est alors une république, et non pas une monarchie. Venise est une république indépendante. C'est même une puissance commerciale et maritime. La Boétie se pose cette question : alors que l'Empire ottoman est arrivé à conquérir les différents pays voisins de la région, pourquoi la République de Venise leur a résisté jusqu'au bout ? Et il compare cette résistance vénitienne face aux Ottomans à la résistance d'Athènes et de Sparte face à l'Empire perse, pendant l'Antiquité. La comparaison est intéressante, car Sparte et Athènes sont aussi des cités-Etats, comme la République vénitienne. Et l'Empire Ottoman domine ses colonisés d'une façon assez similaire à celle de l'Empire perse. Cette forme de domination commune aux Ottomans et aux Perses est une domination rusée, car une fois un pays militairement conquis, l'Empire

perse comme l'Empire Ottoman ne remplacent pas nécessairement les élites de ce pays dominé par des élites du pouvoir central lui-même, mais il corrompt bien souvent une partie des anciennes élites du pays colonisé, pour en faire des administrateurs de leur propre région. C'est la fameuse pratique des satrapes de l'Empire perse : les gouverneurs des régions dominées par les Perses étaient issus pour la plupart de l'ancienne aristocratie autochtone. De même, quand l'Empire ottoman a conquis l'Empire byzantin, les sultans ont utilisé une partie de l'aristocratie grecque byzantine, les Phanariotes, pour gouverner la partie européenne, et donc chrétienne orthodoxe, de l'Empire.

Les Ottomans ne comprennent tout simplement pas pourquoi les Vénitiens n'acceptent pas la soumission, pourquoi ils refusent la corruption qu'ils proposent à ces élites vénitiennes. Cette corruption des Ottomans rendrait les membres de l'élite vénitienne encore plus riche personnellement. Et de la même façon, La Boétie raconte l'histoire d'un ambassadeur perse qui est allé en Grèce pour soumettre Athènes et Sparte. Le symbole qui ritualise la vassalisation d'une région à l'Empire perse se déroule ainsi : un ambassadeur de l'Empire perse, qui est donc lui-même issu d'une région soumise à l'Empire, demande à la région qu'il veut vassaliser de « la terre » et de « l'eau ». Que ce soit à Athènes ou à Sparte, les Athéniens et les Spartiates réagissent de la même manière : ils jettent un premier ambassadeur dans un puits et le deuxième dans une fosse. Ils voulaient de « la terre » et de « l'eau », ils les ont obtenus. Un troisième ambassadeur arrive d'une façon plus diplomatique et ne leur demande pas de se soumettre, mais leur demande pourquoi ils réagissent avec une telle violence. Pourquoi refuser la proposition de l'Empire perse, alors que grâce à celle-ci, ils vont devenir eux-mêmes des satrapes de l'Empire, et donc devenir riches et puissants ? La réponse des Spartiates à l'ambassadeur perse racontée par La Boétie est une belle leçon de philosophie [3, p. 148] :

En ceci, (...) tu ne nous saurais donner bon conseil, dirent les Lacédémoniens, pour ce que le bien que tu nous promets, tu l'as essayé, mais celui dont nous jouissons, tu ne sais que c'est : tu as éprouvé la faveur du roi ; mais de la liberté, quel goût elle a, combien elle est douce, tu n'en sais rien. Or, si tu en avais tâté, toi-même nous conseillerais-tu la défendre, non pas avec la lance et l'écu, mais avec les dents et les ongles.

Avec cette citation, nous comprenons sur quel problème La Boétie nous invite à méditer. Un peuple libre, comme les Vénitiens, les Athéniens ou les Spartiates ne pourront jamais accepter la servitude. La liberté, au sens strict du terme, n'a pas de prix. Que signifie le fait que la liberté n'ait pas de prix ? Cela signifie que la liberté n'a aucun équivalent contre lequel on pourrait l'échanger, pas même la richesse ou le pouvoir. La liberté n'est pas échangeable. Et pourquoi en est-il ainsi ? Pourquoi la liberté n'est pas échangeable contre quelque chose d'autre ? Pour la simple raison que celui qui échange sa liberté, qui vend sa liberté, n'est par définition plus capable d'échanger quoi que ce soit d'autre. La liberté est la condition de tout rapport d'échange. Elle est donc en même temps la condition de tout rapport social, car dès lors que deux individus interagissent, nous sommes déjà dans un rapport d'échange.

Certes la nature des échanges possibles est quasiment infinie. On peut échanger un objet. On peut échanger de l'argent. On peut échanger des paroles dans une conversation. On peut échanger un geste contre un autre dans une relation interpersonnelle, une relation qui peut être une relation amicale, professionnelle, amoureuse, etc. Mais on peut aussi échanger un regard, échanger des mots d'amour, échanger une caresse, etc. Par-delà la grande diversité de ces exemples, pour pouvoir réaliser tous ces échanges, il faut déjà être libre. Celui qui n'est pas libre n'est pas en mesure d'échanger quoi que ce soit. Il n'est pas acteur d'un échange, il devient à l'inverse un objet d'échange. Celui qui n'est pas libre n'échange plus, il est échangé lui-même. Il devient échangeable, interchangeable, et donc remplaçable.

A l'inverse, la liberté ne s'échange pas. Elle n'a pas de prix. Rien ne peut l'acheter. Elle est dans cette situation conceptuelle bien spécifique que le philosophe Jean Baudrillard a particulièrement analysée : celle de l'« échange impossible » [2]. Que la liberté soit un « échange impossible », c'est ce que des peuples libres comme les Vénitiens, les Athéniens ou les Spartiates savent, et ce qu'un ambassadeur perse ou un vizir ottoman ne savent pas.

Nous nous retrouvons ici face à un paradoxe : un peuple libre ne peut accepter la servitude, puisqu'il sait que la liberté n'a pas de prix. Mais à l'inverse, un peuple qui n'est pas libre, qui ne connaît pas la liberté, qui n'a jamais fait l'expérience de la liberté, comment pourrait-il vouloir devenir libre ? Comment peut-on désirer ce dont on ignore l'existence ? Comment vouloir ce que l'on ne connaît pas ? La situation est tellement tragique que celui qui ne sait pas ce qu'est la liberté peut confondre la liberté et la servitude. Il va se considérer comme étant libre, alors qu'il est esclave, parce qu'il n'a jamais fait l'expérience de la liberté. Comment reconnaître la liberté si on ne l'a jamais vue ?

Étienne de La Boétie est-il un philosophe qui nous conduit à la résignation ? Au fatalisme ? A-t-il une vision essentialiste de la liberté des peuples ? Y aurait-il d'un côté des peuples essentiellement libres, qui n'accepteront donc jamais la servitude, et de l'autre côté des peuples esclaves, qui ne peuvent pas avoir un désir authentique de liberté, puisqu'ils ne la connaissent pas.

Il va de soi que La Boétie, qui est un des plus grands penseurs de la philosophie politique, ne peut se satisfaire de telles apories théoriques. Et c'est justement sur ce problème que nous trouvons une réponse à notre interrogation sur la nature de l'Humanisme.

En effet La Boétie écrit [3, p. 151]:

Toujours s'en trouve il quelques-uns, (..) qui, ayant la tête d'eux-mêmes bien faite, l'ont encore polie par l'étude et le savoir. Ceux-là, quand la liberté serait entièrement perdue et toute hors du monde, l'imaginent et la sentent en leur esprit, et encore la savourent, et la servitude ne leur est de goût, pour tant bien qu'on l'accoutre.

Le grand Turc s'est bien avisé de cela, que les livres et la doctrine donnent, plus que toute autre chose, aux hommes le sens et l'entendement de se reconnaître et d'haïr la tyrannie.

La thèse de La Boétie ici est essentielle. Que peut faire un peuple, et même déjà un individu, qui ne sait pas ce qu'est la liberté ? Est-il condamné à la soumission ? Bien

sûr que non, car la liberté existe aussi dans les livres : dans « l'étude et le savoir », écrit La Boétie. Les ouvrages des auteurs classiques sont des témoignages de la liberté. Une personne qui n'a jamais expérimenté ce qu'est la liberté peut, nous dit La Boétie, la « sentir » et « l'imaginer ». Il peut même déjà la « savourer ». Il ressent sa présence sensible. La liberté est peut-être absente dans une société, mais elle est déjà bien présente dans la contemplation de l'œuvre. Et c'est pour cette raison que les Humanistes sont partis à la recherche de toute la culture classique : qu'il s'agisse des Grecs avec des cités comme Athènes ou Sparte, qu'il s'agisse des Romains, qui étaient à l'origine une République, voire même des anciens Hébreux, et l'histoire de leur émancipation de l'esclavage en Egypte, il s'agit dans chacun de ces différents modèles antiques de peuples libres. Grecs, Romains et Hébreux sont des modèles de liberté pour les Humanistes.

Nul n'est condamné à être esclave, selon La Boétie, tant qu'il est capable de redécouvrir et de s'inspirer des modèles de liberté du passé. Et tel est le sens du projet humaniste : dans une époque où la plupart des sociétés européennes étaient des tyrannies, il fallait faire retour aux modèles de libération du passé pour créer un présent émancipé. Pour les auteurs de la Renaissance humaniste, ce modèle de liberté passée, c'est l'Antiquité. Pour nous aujourd'hui, c'est dans l'ensemble de l'histoire universelle que nous pouvons trouver des exemples de liberté. Et cela n'exclut pas la possibilité de lire ces exemples de liberté du passé d'une façon critique, bien sûr, de s'inspirer de ce génie ancien tout en le corrigeant. Selon La Boétie, et je partage tout à fait son point de vue, c'est cela la raison qui nous fait aimer la culture du passé : trouver des expériences de liberté, qui peuvent inspirer notre présent, pour créer un autre futur. En faisant cela de nos jours, que nous le sachions ou pas, nous poursuivons le projet humaniste.

Dès lors, qu'est-ce que l'Humanisme ? Quel est le sens du projet humaniste ? L'Humanisme, c'est une quête de la réminiscence de la liberté humaine. L'Humanisme, c'est le mouvement de libération de l'Humanité au travers du souvenir des expériences de la liberté passée. Et parce qu'il est un processus de libération, l'Humanisme est aussi un mouvement d'éducation, et donc d'humanisation. Le projet Humaniste, c'est *l'humanisation* de l'être humain. C'est le devenir-humain de l'humanité. Il ne suffit pas de naître humain pour être un humain. Nous devenons humains, car nous nous humanisons. L'humain n'est lui-même qu'un processus permanent d'humanisation. Il ne s'agit pas de croire que l'humain est déjà là une bonne fois pour toutes. C'est un projet infini, dans lequel les trésors des cultures des siècles précédents peuvent nous guider. En cela, comme l'avait déjà bien compris le grand philosophe allemand Ernst Cassirer, l'Humanisme anticipe le mouvement des Lumières [2, p. 70-73], qui naîtra au début du XVIIIe siècle, et les Lumières prolongent le projet humaniste.

Remarquons d'ailleurs que selon La Boétie, cette humanisation n'est pas seulement intellectuelle ou théorique. S'il écrit que les exemples de la liberté peuvent "se sentir", "s'imaginer" et même se "savourer", c'est parce que cette humanisation passe aussi par les cinq sens. Ce n'est pas seulement notre pensée qui doit s'humaniser, et donc s'éduquer. C'est notre façon de sentir, de voir, d'entendre, de goûter, qui doit

s'humaniser, se raffiner. C'est pourquoi les Humanistes ne font pas seulement un retour à la philosophie antique, mais aussi à l'art, dans ses différentes formes : littérature, poésie, peinture, architecture, sculpture, etc. L'éducation humaniste est une éducation des sens en même temps que de la pensée : une éducation de la vue, de l'oreille, du goût de façon générale, à travers la contemplation de l'art.

Dans les aléas du temps, l'Humaniste sait que le présent est parfois beaucoup plus passé que le passé, et que certains morts sont beaucoup plus vivants que les vivants. Tout comme l'affirmait l'écrivain et réalisateur italien Pier Paolo Pasolini, dans son magnifique documentaire de 1971 sur le Yémen, intitulé : *Les murs de Sanaa*, l'Humaniste revendique la liberté présente « au nom de la scandaleuse force révolutionnaire du passé ».

Références

1. *Baudrillard J.* L'échange impossible. Paris : Galilée, 1999.
2. *Cassirer E.* La philosophie des Lumières. Paris : Librairie Arthème Fayard, 1996.
3. *La Boétie E.* Discours de la servitude volontaire. Paris : Flammarion, 1983.

BLANCHAUD PIERRE
RWTH University

Psychomécanique et Mécanique Intuitionnelle : les deux noms de la linguistique guillaumienne

Résumé : La linguistique guillaumienne a toujours porté le nom de «psychomécanique du langage». Mais suite à la publication progressive de divers essais de Guillaume (et en particulier aux deux versions de l'Essai de mécanique intuitionnelle), suite aussi à l'achèvement de celle des Leçons (dont le dernier volume, le trente et unième, a paru en 2019), un second nom a surgi : celui de « mécanique intuitionnelle ». Mon propos est d'expliquer ici en quoi ces deux dénominations ne sont pas entièrement synonymes, même si elles se recoupent largement. Si l'on veut bien considérer que la grammaire scolaire, celle que tout le monde connaît, représente un premier approfondissement de l'usage quotidien inconscient que les locuteurs font de la langue, on dira de même que la psychomécanique constitue un approfondissement de cette grammaire scolaire, et la mécanique intuitionnelle un approfondissement de la psychomécanique. «Psychomécanique du langage» et «mécanique intuitionnelle» désignent donc respectivement les troisième et quatrième niveaux de la compréhension en profondeur des données linguistiques.

Mots-clés : psychomécanique du langage, mécanique intuitionnelle, cinèse des articles, chronogenèse, temps opératif, le système de la langue, les sous-systèmes de la langue.

Psychomechanics and Institutional mechanics: the two names of Guillaumian linguistics

Abstract: Guillaume linguistics has always been called "psychomechanics of language". But following the gradual publication of various of Guillaume's essays (and in particular the two versions of the *Essai de mécanique intuitionnelle*), also following the completion of that of the *Leçons* (whose last volume, the thirty-first, appeared in 2019), a second name arose: that of "intuitional mechanics". My purpose is to explain here how these two names are not entirely synonymous, even if they largely overlap. If we accept to consider that school grammar, the one that everyone knows, represents a first deepening of the unconscious daily use that speakers make of the language, we will say that psychomechanics constitutes a deepening of this school grammar, and intuitional mechanics a deepening of psychomechanics. "Psychomechanics of language" and "intuitional mechanics" therefore designate respectively the third and fourth levels of a profound comprehensions of linguistic data.

Keywords: psychomechanics of language, intuitional mechanics, kinese of articles, chronogenesis, operative time, the language system, the language subsystems.

La linguistique guillaumienne a toujours porté le nom de « psychomécanique du langage ». Mais suite à la publication progressive de divers essais de Guillaume,¹ suite aussi à l'achèvement de celle des *Leçons* (dont le dernier volume, le trente et unième, a paru en 2019), un second nom a surgi : celui de « mécanique intuitionnelle ». Essayons d'expliquer en quoi ces deux appellations ne sont pas entièrement synonymes, même si elles se recoupent largement ; et partons, pour ce faire, de l'usage quotidien et non-réfléchi que les locuteurs font de leur langue maternelle.² De cet usage « naïf », la grammaire scolaire, celle que tout le monde connaît plus ou moins, constitue déjà une systématisation et un approfondissement. Nous y trouvons décrites, réparties en chapitres bien distincts, les différentes parties du discours et les règles syntaxiques qui président à leur effectuation. Il est donc légitime de considérer qu'une bonne grammaire, dans la mesure où elle présente à ses lecteurs les sous-systèmes contenus dans ce système contenant qu'est la langue, *fonde* l'usage quotidien et non-réfléchi du langage, qu'elle en forme un premier soubassement. Et la psychomécanique est à la grammaire scolaire ce que cette dernière est à l'usage inconscient : elle constitue une nouvelle avancée dans la profondeur, un approfondissement dans l'approfondissement, un soubassement de soubassement. A l'aide de ses figures et schémas, la psychomécanique *fonde* à son tour la grammaire. Le psychomécanicien met en lumière les mouvements et cinétismes de ces sous-systèmes linguistiques que le grammairien se contente de décrire et que les usagers de la langue emploient sans y prêter attention ni même en avoir conscience. Mais si convaincantes que soient les figures de la psychomécanique, on ne peut les invoquer que comme représentations séparées, isolées les unes des autres. Le lecteur fêru de Guillaume ne comprend pas encore (et il ne

¹ Il s'agit des ouvrages 3 et 4 de la bibliographie ci-jointe, ainsi que des deux tomes *Prolégomènes à la linguistique structurale I et II* (Québec, 2003 et 2004).

² Si je qualifie ce premier niveau de « non-réfléchi », c'est parce que, contrairement aux trois niveaux plus profonds, il ne comporte (en principe) aucune réflexion sur la langue.

pourra pas comprendre tant qu'il en restera au niveau de la simple psychomécanique) comment ces sous-systèmes s'agencent les uns aux autres pour former le système de la langue qui les contient tous. Et c'est là qu'intervient la mécanique intuitionnelle : elle est à son tour, mais cette fois par rapport à la psychomécanique, un soubassement de soubassement, un fondement de fondement. Elle constitue, dans la progression en profondeur vers une intellection toujours meilleure de ce qu'est la langue, le quatrième niveau. Si la grammaire scolaire *fonde* l'usage non-réfléchi des locuteurs, et si la psychomécanique *fonde* la grammaire scolaire, eh bien, on peut affirmer tout aussi justement que la mécanique intuitionnelle *fonde* la psychomécanique. Leurs schémas, à l'une et à l'autre, utilisent le même principe : des représentations d'un temps opératif apparemment figé qui est traversé par des coupes transversales symbolisant les usages que les locuteurs peuvent faire du sous-système linguistique considéré. Ce serait d'ailleurs rester en deçà de la vérité que de dire que les figures de la mécanique intuitionnelle ressemblent à celles de la psychomécanique. En réalité ce sont les mêmes, on retrouve les secondes dans les premières, mais on les retrouve intégrées, subsumées, et pour ainsi dire fondues dans des ensembles plus vastes.

Arrivé à ce point de l'exposé, j'éprouve le besoin de faire certaines remarques. La linguistique guillaumienne est un constructivisme, ce qui revient à dire que l'esprit du chercheur (ici un esprit collectif qui est d'abord celui de Guillaume mais aussi le nôtre, à nous ses lecteurs qui le suivons pas à pas) se donne pour tâche de reconstruire les mouvements qui traversent l'objet de la recherche (ici la langue). Il s'agit de faire en sorte que l'esprit observant reproduise exactement en lui les mouvements de l'objet observé. C'est cette parfaite adéquation qui serait le résultat idéal. Mais tant que ce résultat n'est pas atteint, il est indispensable de distinguer les deux sortes de mouvements : ceux de l'observateur et ceux de l'observé. Or, force est de constater que ce que décrit le développement qui précède, ce ne sont pas les mouvements de l'objet observé, mais ceux de l'esprit observant. Partant de l'usage quotidien et non-réfléchi de la langue, le linguiste observateur passe d'abord par ce premier stade de réflexion que constitue la grammaire scolaire, puis atteint successivement les deux stades suivants, la psychomécanique et la mécanique intuitionnelle. La question se pose donc de savoir si ce mouvement de l'esprit observant correspond vraiment à la réalité de l'objet observé. La réponse est oui, puisque c'est bel et bien la langue dans son fonctionnement quotidien qui impose cette succession à l'esprit observant. A première vue, il n'y aurait donc rien d'arbitraire dans l'exposé ci-dessus. Or, cette première vue est trompeuse, car en fait l'exposé tout entier découle d'une décision de départ gratuite, et donc forcément arbitraire. L'honnêteté m'oblige en effet à reconnaître que comme auteur du présent essai, j'ai fait d'emblée un choix arbitraire : celui de la profondeur plutôt que de la hauteur. Car de ces avancées de la linguistique guillaumienne, j'aurais tout aussi bien pu faire des élévations au lieu de les présenter comme des approfondissements. J'aurais très bien pu bâtir en hauteur au lieu de creuser vers le bas. La psychomécanique serait alors devenue l'en-dessus de la grammaire scolaire, et la mécanique intuitionnelle le sommet qui aurait surplombé toute la construction. Cela n'aurait été ni mieux ni pire – en fait, cela serait revenu au même, et cette décision inverse aurait été tout aussi arbitraire ! Autrement dit : concernant cette première

décision à prendre, je n'avais aucune possibilité d'échapper à la gratuité.³ Mais d'autre part, cet arbitraire reste cantonné au moment de la décision, il cesse dès qu'elle est prise. Car ensuite, il me suffit de poursuivre sur la voie dans laquelle m'engage cette décision première. J'ai beau en être l'auteur, c'est elle, maintenant, qui s'impose à moi. Et si je reste conséquent avec elle, c'est-à-dire avec moi-même, si je ne fais rien qui contredise à cette décision, je laisse l'arbitraire derrière moi. Après que l'exposé aura eu débuté par un choix nécessairement gratuit, il n'aura dorénavant plus rien d'arbitraire. Rien de gratuit, par exemple, à constater que, si l'esprit observant parcourt la succession : *usage non-réfléchi de la langue* → *grammaire* → *psychomécanique* → *mécanique intuitionnelle*, l'objet observé, lui, inverse cette succession : *mécanique intuitionnelle* → *psychomécanique* → *grammaire* → *usage non-réfléchi de la langue*. Il est en effet évident que les figures de la psychomécanique découlent de celles de la mécanique intuitionnelle qui les sous-tendent, que les chapitres d'une grammaire bien faite constituent la traduction *dicible* de ce que mécanique intuitionnelle et psychomécanique ont rendu *visible*, et qu'enfin le langage spontané et non-réfléchi réalise en *un dit terminal* la dicibilité des chapitres de grammaire.⁴ Et comme la première succession est descendante, la seconde, qui l'inverse point par point, sera forcément ascendante – en vertu de l'obligation que j'ai de rester conséquent par rapport au départ pris par cet exposé. En schéma :

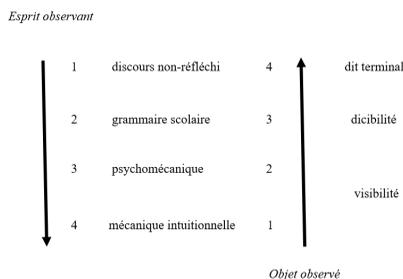


Figure 1 : Les deux mouvements relevant de la synchronie

On voit que les concepts guillaumiens s'étagent sur le mouvement ascendant de l'objet observé, lequel contraste avec le mouvement descendant de l'esprit observant. C'est évidemment à partir du système linguistique que les usagers de la langue produisent du langage spontané. La flèche ascendante de cette figure 1 subsume donc l'ensemble des mécanismes qui permettent les actes de langage – ce que Guillaume appelle *la praxéogénie*. Et comme les actes de langage ne durent que quelques instants et se produisent toujours au sein d'un état de langue que les locuteurs ressentent comme étant historiquement stable, nous nous trouvons, pour employer le mot saussurien, en

³ Cette discussion sur le caractère arbitraire ou non de ma manière de procéder peut paraître futile. Si j'éprouve néanmoins le besoin de la mener, c'est pour être clair quant aux directions cinétiques. Pour n'avoir pas assez précisé cette question, il est arrivé à Guillaume lui-même de s'embrouiller, obligeant ses éditeurs à faire une mise au point [cf. 4, p. 5, note 1].

⁴ „Visibilité“, „dicibilité“ et „dit terminal“ sont des concepts de Guillaume. Selon lui, tout acte de langage passe de la visibilité (les figures de la psychomécanique) à la dicibilité (telle qu'elle est consignée dans les chapitres de la grammaire), puis au dit terminal (le discours non-réfléchi).

synchronie. De ce premier mouvement *systemique*, nous dirons donc qu'il est *praxéogénique* et *synchronique*. Cependant, cette flèche ascendante n'est pas le seul mouvement qui traverse l'objet observé. Nous savons que le système de la langue est pris aussi dans un autre mouvement : son devenir historique, que Guillaume appelle son *ontogénie*⁵ et Saussure sa diachronie. Aussi, de ce devenir dans le temps, nous dirons qu'il est, lui, *ontogénique* et *diachronique*. Mais comment représenter ce second mouvement de l'objet observé ? De nouveau par une flèche ? Non, plutôt par une pince ou un compas dont les deux branches marqueraient un intervalle d'abord très étroit, puis de plus en plus large. Car Guillaume semble avoir de l'ontogénie une conception étonnante, qui rappelle ce que Franz Kafka dit de l'herbe : *qu'elle pousse par le milieu*. Ce n'est ni par le haut, ni par le bas qu'un brin d'herbe grandit, mais par sa partie médiane qui repousse d'un côté le haut et de l'autre le bas pour occuper entre eux une place croissante. Au tout début de la croissance, il n'y a pas encore de milieu, il n'y a que l'extrémité supérieure du brin d'herbe et sa racine cachée dans la terre. Eh bien, il en va de même de l'état primitif des langues : il ne comporte encore que les deux extrémités, le dit terminal et la mécanique intuitionnelle. Quant aux termes intermédiaires (la grammaire et la psychomécanique, qui représentent respectivement la dicibilité et la partie la plus évidente de la visibilité), ils sont encore absents à ce stade originaire, ce sont eux que l'ontogénie va produire progressivement, pour les installer au milieu du système linguistique. Il suffit de réfléchir un peu pour se convaincre de la cohérence de cette affirmation. Car il est évident que le dit terminal, c'est-à-dire l'usage spontané et non-réfléchi de la langue, était présent dès l'origine, puisque les hommes, quelle qu'ait été la primitivité de leur idiomes, n'ont jamais cessé de parler. Et il est non moins évident qu'existait déjà également la condition la plus éloignée, mais aussi la plus nécessaire, de ce langage : la mécanique intuitionnelle. Pour la bonne raison que quelque chose (ici : le discours non-réfléchi) ne peut être produit à partir de rien. En figurant la même ontogénie d'abord à un stade primitif, puis à un stade avancé d'elle-même, deux schémas vont nous faire voir que le mouvement ontogénique est en fait un élargissement, au fur et à mesure que s'ouvrent les deux jambes du compas :

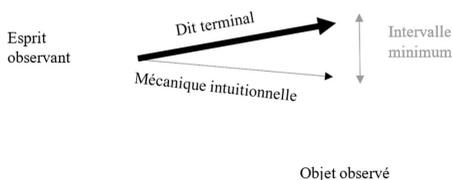


Figure 2: stade primitif de l'ontogénie (en diachronie)

⁵ Guillaume appelle „ontogénie“ le devenir d'une langue particulière.

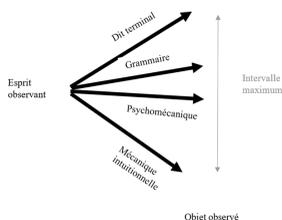


Figure 3: stade avancé de l'ontogénie (en diachronie)

On constate qu'au stade primitif (figure 2), il n'y a de vraiment perceptible, en fait, que le discours non-réfléchi. La mécanique intuitionnelle existe aussi, mais elle reste trop proche du discours pour ne pas disparaître derrière lui. Les deux branches de la pince ne s'ouvrent pas assez pour qu'on perçoive cette mécanique autrement qu'en filigrane. Ce sera seulement au stade avancé de l'ontogénie qu'elle deviendra tout à fait distincte, lorsque la psychomécanique-visibilité et la grammaire-dicibilité seront apparues entre elle et le discours (figure 3). Mais en quoi consiste-t-elle à son stade primitif, la mécanique intuitionnelle ? Cette question est primordiale, puisqu'elle concerne « le mécanisme de puissance de l'esprit humain », c'est-à-dire aussi bien la pensée que le langage. Et la réponse de Guillaume est sans ambiguïté :

« On partira (...) de l'idée (..) que la pensée tient sa puissance de ce qu'elle est habile à particulariser et à généraliser. Privée de cette double aptitude – qui constitue un entier (un entier intérieurement binaire) -, la pensée humaine serait sans force et inopérante. Or, si de ces deux opérations – particularisation et généralisation – desquelles la pensée tient sa puissance, on ne retient abstractivement que ce qu'elles comportent de mécanique, elles se réduisent à deux mouvements de pensée, l'un allant du large à l'étroit (inhérent à la particularisation), l'autre allant de l'étroit au large (inhérent à la généralisation). Une réduction abstractive infléchie selon la pente arithmétique ramènerait la particularisation à un mouvement allant du *plus* au *moins*, et la généralisation à un mouvement allant du *moins* au *plus*. Le mécanisme de puissance de la pensée, c'est l'addition sans récurrence, sans retour en arrière, de deux tensions : une tension I fermante, progressant du large à l'étroit, et une tension II ouvrant *ad infinitum*, progressant de l'étroit au large. Soit figurativement :

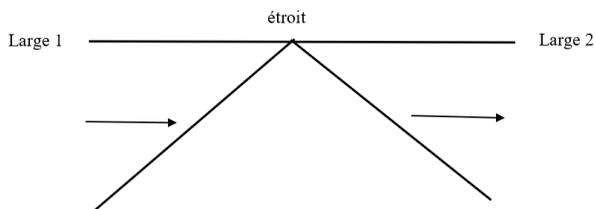


Figure 4: le Tenseur Binaire Radical (TBR)

A ce mécanisme de puissance, [j'ai donné dans mon enseignement] le nom parfaitement justifié de TENSEUR BINAIRE RADICAL. » [4, p. 15-16]⁶

Anthropologiquement, le Tenseur Binaire Radical (TBR) est en réalité la figuration abstraite d'un double face à face entre l'Univers et l'Homme : à une première version du face à face (large₁ = Univers₁ → étroit = l'Homme) en succède une seconde (étroit = l'Homme → large₂ = Univers₂). Si Guillaume insiste sur le fait que la tension II ne constitue nullement un retour en arrière par rapport à la tension I, c'est parce qu'un tel retour reviendrait à annuler tout le mouvement. En réalité, la tension II *continue* la tension I, mais change la direction du mouvement. Ce dernier ne peut être complet, nous dit Guillaume, que s'il passe ainsi d'une direction à son opposée sans cesser pour autant de constituer un seul et même mouvement. Ce changement d'orientation au sein d'un même ensemble est d'ailleurs inhérent à l'acceptation que Guillaume donne au mot « continuation » :

« Le terme de *continuation* a [pour moi] le sens de non-persistence dans l'identique. » [4, p. 22]

Précisons que de par son caractère extrêmement abstrait (on ne peut pas aller plus loin dans l'abstraction !), le TBR tel qu'il est représenté ci-dessus, « à l'état pur » pour ainsi dire, sans le moindre contenu sémantique, relève de la mécanique intuitionnelle et non de la psychomécanique. Mais en tant que mécanisme universel de puissance de l'esprit humain, en tant qu'il est partout et toujours à l'œuvre dans la construction des langues, le TBR se retrouve évidemment aussi en psychomécanique, sous divers avatars de lui-même. Il y a perdu sa « pureté », il y est devenu une structure présentant des contenus sémantiques plus ou moins perceptibles. Selon que ces contenus sont importants ou non, Guillaume parle de « matière grave » ou de « matière subtile ». Le plus connu de ces avatars, c'est la cinèse des articles. Comme c'est cette figure qui comporte la matière la plus subtile, elle constitue aussi l'avatar qui est le plus proche du TBR à l'état pur. On reconnaît aisément le TBR dans la figure qui suit [2, p. 149], même si le point d'inversion (« l'étroit » de la figure 4, qui devient en figure 5 « le singulier numérique ») marque non plus l'apogée, mais le périégée du mouvement.

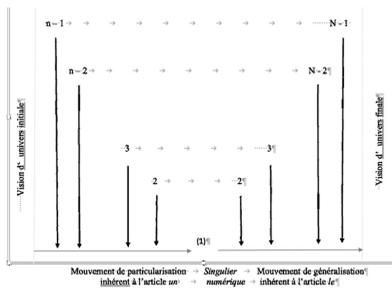


Figure 5: le système cinétique et statique des articles fondamentaux du français

⁶ Ce passage est reproduit en [1, p 200-201]. Il est donc possible de le lire en russe dans la traduction de L. M. Skrélina [Moscou : Progress, 1992].

Si j'ai représenté ci-dessus le schéma de la cinèse des articles, ce n'est pas seulement en raison de sa quasi-identité par rapport au TBR « pur » (figure 4), mais aussi parce que ce schéma est celui que les linguistes guillaumiens connaissent le mieux. Qu'on me permette de reproduire également une autre figure presque aussi célèbre : celle de la *chronogénèse* avec sa successivité en trois étapes [2, p. 186]. Cette chronogénèse, que Guillaume appelle aussi parfois *profondeur* ou *perspective modale*, existe non seulement en français mais aussi, avec des nuances de détail, dans les autres langues romanes. Et d'un point de vue plus général, elle se retrouve également, sous des formes différentes, dans toutes les langues indo-européennes.

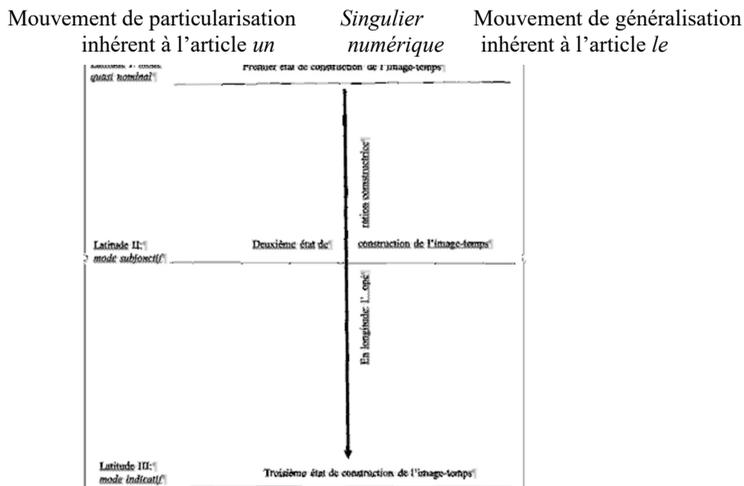


Figure 6 : la chronogénèse ou perspective modale du français

Mon souci est désormais d'achever la présente étude en refermant la boucle que son premier paragraphe avait laissée ouverte. J'en étais arrivé, en effet, à l'idée que les figures de la psychomécanique se retrouvent dans celles de la mécanique intuitionnelle, mais qu'elles y sont « intégrées, subsumées, et pour ainsi dire fondues dans des ensembles plus vastes ». Cette affirmation, il me faut maintenant l'illustrer si je veux la rendre convaincante. Eh bien, il n'y a qu'à se reporter à la figure de mécanique intuitionnelle représentant les constructions successives de l'espace et du temps [3, p. 106] pour constater que les deux psycho-mécanismes représentés ci-dessus s'y retrouvent ensemble, agencés l'un à l'autre :

БЕЛИКОВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат культурологии, профессор

Московский педагогический государственный университет

Вариативная концептуализация явлений повседневности как способ связи фактов опыта и речевых построений (на материале французского языка)

Аннотация: Обсуждается вопрос различной, в том числе контрарной схематизации явлений действительности и соответствующих способов ее языковой категоризации. С позиций когнитивной семантики исследуется специфика кодирования предметного содержания и альтернативного смысла одних и тех эмпирических феноменов в значениях языковых единиц, вербализующих соответствующие понятия. На избранных примерах иллюстрируется диаметрально противоположная референция к одному и тому же факту действительности, а также мотивированность значений языковых выражений фреймовыми структурами знаний в их основании. В процессе фреймового анализа различной схематизации концептуального содержания понятия *la grève* (забастовка) продемонстрировано, что интерпретатор оперирует информацией, почерпнутой одновременно из различных фреймовых структур знаний, что обуславливает как языковые выборы интерпретатора, так и тот способ связи фактов опыта и речевых построений, который он использует при концептуализации этого опыта. В итоге обоснована необходимость учета фреймовых структур знаний при исследовании процессов создания, трансляции и понимания значений.

Ключевые слова: концептуализация, фрейм, значение, схематизация, интерпретатор.

Variable conceptualization of everyday phenomena as a way of connecting the facts of experience and speech constructions (based on the material of the French language)

Abstract: The article discusses the problem of various, including contrarian schematization of the phenomena of reality and the corresponding ways of its linguistic categorization. From the standpoint of cognitive semantics, the specifics of encoding the subject content and alternative meaning of the same empirical phenomena in the meanings of linguistic units that verbalize the corresponding concepts are investigated. The selected examples illustrate the diametrically opposite reference to the same fact of reality, as well as the motivation of the meanings of language expressions by the frame structures of knowledge in their basis. In the process of frame analysis of various schematization of the conceptual content of the concept of *la grève* (strike), it is demonstrated that the interpreter operates with information gleaned simultaneously from various frame structures of knowledge, which determines both the interpreter's language choices and the way of connecting the facts of experience and speech

constructions that he uses when conceptualizing this experience. As a result, the necessity of taking into account the frame structures of knowledge in the study of the processes of creation, translation and understanding of meanings is justified.

Keywords: conceptualization, frame, meaning, schematization, interpreter.

Одним из основных постулатов когнитивной семантики является, как известно, положение о соотносительности значения языкового выражения с когнитивными структурами знаний, представленными в данной научной парадигме понятиями «фреймы» (Филлмор 1988), «когнитивные области» (Лэнекер 2006), «ментальные пространства» (Фоконье 1994), «когнитивные модели» (Лакофф 1988), «когнитивные контексты» (Болдырев 2004), а также концепты, пропозиции, сценарии, гештальты. Данные понятийные структуры определяются в целом как ментальные образования – инструменты познания, категоризации фактов опыта и социокультурной адаптации, сложившиеся в результате взаимодействия человека с миром и хранимые в памяти индивида/нации. Эти когнитивные области или фреймы – «структуры данных для представления стереотипной ситуации» [5, с. 2], «унифицированные конструкции знаний или связанные схематизации опыта» [7, с. 54] – обуславливают соответствующие им семантические структуры, которые являются, в свою очередь, «актами концептуализации, используемыми как значения лингвистических выражений» [4, с. 15] в процессе социального взаимодействия.

Концептуализация, являясь когнитивным феноменом, может быть представлена как ноэтически-ноэматический интенциональный акт сознания [1, с. 87-95, 98-99] по осуществлению «синтеза» [2, с. 34] осмысляемого эмпирического факта и соответствующих категорий мышления. Эта схематизация происходит различными способами и кодируется в значениях языковых единиц, вербализующих понятие, в котором отражаются предметное содержание и вещный смысл концептуализируемого феномена. Важно подчеркнуть, что это содержание понятия, отсылающего посредством своего имени к определенному факту действительности, не является унифицированным, объективным отражением опыта человека/общества, но, скорее, онтологизацией значений языковых единиц и форм, формализующих и определяющих этот опыт: «Значение языковых выражений представляют собой функцию как от вызываемого в сознании концептуального содержания (content), так и от толкования (construal) которое накладывается на это содержание» [4, с.15]. Иными словами, если значение (и его объем) слова может, как известно, изменяться в зависимости от функционирования пропозиции в рамках предикативной структуры, то контекст его актуализации, т.е. семантическое представление «кусочка» действительности, концептуализируемого в языке, опосредован тем, как интерпретатору видится эта «сцена» (в понимании Ч. Филлмора [6, с. 110]), и как ее субъективное толкование «упаковывается» в языковом выражении.

Подобное видение процесса концептуализации в языке эмпирического факта проясняет, как представляется, такое когнитивно-семасиологическое явление, как создание не только неоднозначной, но и диаметрально противоположной референции при интерпретации одного и того же явления действительности (ср., например, альтернативное видение одного и того же факта повседневности и, следовательно, различное лингвистическое кодирование акта концептуализации в ставшем каноническим *verre à moitié plein/ verre à moitié vide*, букв. «стакан наполовину полон/ стакан наполовину пуст», в знач. об оптимистах и пессимистах, или в весьма популярном фразеологизме *filer à l'anglaise* («уйти по-английски») и *filer à la française/to take French leave* («уйти по-французски») с единым фразеологическим значением «уйти не попрощавшись», а также: *acharnement thérapeutique*, букв. «терапевтическая неутомимость/упрямство», в знач. медицинское «сопровождение» для предотвращения смерти человека, и *obstination déraisonnable*, букв. «неоправданное упрямство», в знач. использование чрезмерно тяжелых, несоизмеримых с ожидаемым прогнозом методов лечения, длительная терапия, противоречащая требованию уважения к пациенту и необходимости его согласия на обследования и уход; *réchauffistes*, букв. «согревающий», в знач. люди, признающие вину и ответственность человечества за глобальное потепление и его последствия, и *climato-sceptiques*, букв. «климато-скептики», в знач. люди, отрицающие существование глобального потепления или то, что оно вызвано деятельностью человека).

Контрарная концептуализация явлений повседневности особенно отчетливо проявляется в сфере общественно-политического социального взаимодействия, отражая тем самым в своих знаковых формах онтологические основания отношений человека и общества, и, как следствие, формирования социально значимого смыслового пространства или, вернее, альтернативных, порой взаимоисключающих семантических реальностей. Так, в частности, прозвищные номинации известных политических личностей иллюстрируют антитетическую концептуализацию и, соответственно, смысловую репрезентацию одного и того же феномена действительности: Франсуа Миттеран (François Mitterrand) получил говорящее само за себя прозвание *Dieu* («Бог»), а также *le sphinx* («сфинкс», вероятно, из-за загадочной улыбки президента, с которой он имел обыкновение смотреть на собеседника так, что последнему трудно было представить истинную реакцию президента) и вместе с этим иронично-«домашнее» *Tonton* («дядюшка»); Николя Саркози (Nicolas Sarkozy) нарекли *Sarkoléon* («Сарколеон», телескопия «Саркози» и «Наполеон») и в то же время *le petit Nicolas* («маленький Николя», аллюзия на главного героя культового произведения детской литературы «Le Petit Nicolas»); Эммануэля Макрона мгновенно окрестили *Jupiter* («Юпитер», аллюзия, коннотирующая, в частности, представление о властном и доминирующем характере Э. Макрона) и вместе с этим, в результате ироничной паронимазии, *Macaron* («макарон», известное французское кондитерское изделие в форме печенья, между двумя слоями которого кладут крем или варенье), но также и *l'Alcibiade de l'Élysée*

(«Алкивиад из Елисейского дворца», антономастическая аллюзия на афинского государственного деятеля, колоритную личность Алкивиада (др.-греч. Ἀλκιβιάδης), блестящего оратора, стратега и полководца V в. до н.э., отличавшегося аристократическим происхождением, умом и завидной красотой). Отметим, что такое фигуральное обозначение акта концептуализации скорее *изображает* средствами языка, чем, собственно, называет факт действительности – это и обуславливает семантику подобных образных номинатов: значения таких языковых знаков сообщают нечто иное и нечто большее, чем прямая, однозначная референция к объекту предикации. Поэтому можно сказать, что основной функцией подобных номинатов является не референциальная (описательная) функция, а риторическая – фокусирование определенных смыслов посредством *фигуры* речи, образно выделяющей специфические (и типические) характеристики субъекта предикации, посредством отсылки к некоторой модели понимания (исторической, мифологической, гастрономической и т.п.), что косвенным образом указывает на мотивированность значений языковых единиц когнитивными структурами – фреймами – в их основании.

Важным условием различной, в том числе контрарной концептуализации явлений повседневности является способность человека оперировать одновременно множеством фреймов, т.е. соотносить и интегрировать информацию из различных когнитивных областей. Эта способность обусловлена, в свою очередь, спецификой фрейма, а именно возможностью включения различными фреймами одних и тех же терминалов, т.е. локализацией в этих общих терминалах идентичной информации. Создатель теории фреймов М. Минский называл эту особенность когнитивных структур «центральным моментом» [5, с. 3] всей теории, поскольку это свойство фреймов позволяет человеку согласовывать получаемые из разных источников «наборы» данных о предмете опыта и, в конечном счете, понимать смысл языкового выражения, вербализующего этот опыт. Проиллюстрируем данное положение на примере вариантов схематизации концептуального содержания такого явления действительности, как *la grève* (забастовка):

1) *grève du zèle* (букв. забастовка «усердия») – социоморфная метафора, значение которой актуализирует одновременно знания о собственно забастовке (фрейм «забастовка») и о понятии «усердия» (фрейм «трудолюбие»). В результате когнитивной интеграции элементы данных фреймовых структур формируют «задания» (типичные и существенные характеристики понятия) терминала *grève du zèle* в гиперфрейме «*grève*»: забастовка (полицейских, таможенных чиновников и т. п.), при которой работа продолжается, но демонстративно медленно, с намеренным и чрезмерным «старанием», использованием ненужных формальностей с целью вызвать недовольство клиентов;

2) *grève bouchon* (букв. забастовка-пробка) или *grève thrombose* (букв. забастовка-тромбоз) – данные артефактная и морбиальная метафоры задействуют знания о забастовке (фрейм «забастовка») и, соответственно,

назначении объекта «пробка» закупоривать отверстия предметов (фрейм «пробка» и его слот «функция: предмет для закупорки отверстий») и о типичном заболевании сосудов «тромбоз» (слот «функция: затруднение или прекращение тока крови» в структуре фрейма «тромбоз») в основном ментальных проекций при метафорическом переносе значений в данных фразеологизмах; эти метафоры являются синонимами и обозначают забастовку небольшого количества работников, занятых на важных участках производства, что приводит к дезорганизации всей работы предприятия. Заметим, что с позиций фреймового анализа языковых значений синонимия данных фразеологизмов может быть объяснена тем, что в гиперфрейме «grève» («забастовка») термины *bouchon* (пробка) и *thrombose* (тромбоз) являются лексическими вариантами, «принадлежащими» одному и тому же терминалу данного фрейма, т.е. эти номинаты профилируют слот, заполненный своими «заданиями» – характерными признаками данного вида забастовки – блокировка производства минимальными средствами;

3) *grève perlée* (букв. жемчужная забастовка) – образная номинация еще одного вида забастовки, в основе формирования которой находится фрейм, представляющий фрагмент знания о беспрецедентном графике «работы» железнодорожников, которые в течение трех месяцев чередовали два дня забастовки и три дня работы, что, по-видимому, ассоциировалось с регулярностью жемчужин, нанизанных на ожерелье. Значение фразеологизма в данной трактовке сформировалось в результате метафорической интеграции отдельных фреймовых элементов, которые заполняют терминал «график работы» (во фрейме «железнодорожники») и терминал «жемчужное ожерелье» (во фрейме «бисероплетение»). В процессе концептуальной интеграции эти элементы взаимодействуют, смешиваются и «вписываются» в гиперфрейм «забастовка» в качестве «заданий» его нового терминала, а именно существенных, типичных и всегда верных характеристик для данного конкретного вида забастовки из класса ситуаций «забастовка». Однако сегодня фразеологизм *grève perlée* активизирует иную понятийную структуру: это забастовка, характеризующаяся замедлением ритма работы или её некачественным выполнением, а также кратковременными повторяющимися перерывами в работе, что дезорганизует производство, но не останавливает его полностью. Можно предположить, что это значение опосредовано представлением о медленном и тщательном процессе шлифовки жемчуга (и бисероплетения в целом), хотя нельзя не учитывать возможные ассоциативные семантические связи, вызываемые в сознании носителей языка лексемой *perlée*, входящей в состав распространённых фразеологизмов *enfiler des perles* (букв. «наназывать жемчуг») и *travailler à perle* (букв. «работать с жемчугом»), обозначающих, соответственно, «терять время, бить баклуши» и «работать в убыток». Вместе с этим значение фразеологизма *grève perlée* может также мотивироваться языковым фреймом, т.е. языковым знанием – значениями лексемы *perlée*: «жемчужный, унизанный жемчугом, но и филигранный (об исполнении); блестяще исполненный, превосходно сделанный; отменный», а

также «покрытый капельками пота». Подчеркнем, что эти номинаты, составляющие семантическую сеть полисеманта *perlée*, именуют, в свою очередь, вершинные фреймы со своими структурами, а также заполняют «задания» для терминалов фреймов более высокого уровня, что свидетельствует о сложном взаимодействии различных фреймовых структур знаний, имеющих, однако, общие терминалы «жемчуг/бисер» и «забастовка». Эти суперфреймы, субфреймы и фреймы составляют единую систему фреймов в основе значения фразеологизма *grève perlée*.

4) *grève sur le tas* (букв. забастовка на месте) и его, по некоторым источникам [8], метафтонимический аналог *grève des bras croisés* (букв. забастовка «сложенных рук») актуализируют знания о понятии (как и в предыдущих случаях) забастовки (гиперфрейм «забастовка»), а также: в первой фраземе – о реализации некой деятельности сразу «на месте», на практике, без лишней «теоретизации» (*sur le tas*), во второй – о собственно понятии забастовки в целом («ничего не предпринимать, ничего не делать»). Если фразеологизм *grève des bras croisés* может рассматриваться, скорее, как языковой фрейм, т.е. созданный языком вариативный образный способ номинации события «grève», смысл которой может быть «развернут» на основе языкового значения данного номината (не случайно компонентом фразеологизма *grève des bras croisés* является узуальный фразеологизм *des bras croisés*), то фразема *grève sur le tas* представляет схематизацию и языковую категоризацию эмпирического факта, без знания которого невозможно понять ее значение. Иными словами, фреймовая структура знаний «за» данным номинатом является фактуальной основой его существования в языке, а также необходимым предварительным условием понимания реципиентом его референции. Этот фрейм интерпретации представляет спецификацию концептуализации понятия *grève sur le tas*, т.е. «набор» типичных данных, организованных «вокруг» понятия «забастовка на месте»: это «сидячие» забастовки рабочих и служащих, которые, отказываясь работать, «салятся», т.е. занимают свои рабочие места, чтобы не дать руководству возможность использовать так называемых «разрушителей» забастовки – работников, нанятых для замены объявивших забастовку или прекративших работу – и, тем самым, не позволить компании сделать забастовку неэффективной;

5) *grève de la faim* (букв. голодная забастовка) – политическое клише, «включающее» одновременно знания о понятии забастовки (фрейм «grève») и понятии голода (фрейм «faim»). Очевидно, что для понимания значения фраземы необходимо обращение не только к языковому знанию, но и тем фрагментам энциклопедического знания, которые активируются данной языковой формой: добровольное прекращение приема пищи, как ненасильственный способ протеста, направленный на то, чтобы требования голодающего были услышаны физическим, юридическим, политическим лицом и т.д. В данном фрейме интерпретации компонент фраземы *de la faim* профилирует типичное свойство этого вида забастовки, знания которого заполняют терминал *grève de la faim* в

гиперфрейме *grève*: это такая забастовка, когда для достижения поставленной цели протест заявлен путем отказа от принятия пищи;

б) *grève sauvage* (букв. дикая забастовка) – зооморфная метафора, задействующая знания о поведении диких животных, а также о чем-то неприрученном, первобытном, неодомашенном, и, как и в предыдущих примерах, понятия забастовки; эти семантические представления заполняют соответствующие терминалы в составе фреймов «дикий» и «забастовка». В результате метафорического проецирования данные элементы интегрируются в новой фреймовой структуре, задания терминалов которой профилируются в языковом значении данного номината: «неокультуренная» забастовка, т.е. проводимая без согласия и руководства профсоюзов, при которой бастующие не ограничивают свои требования только профессиональными проблемами.

Таким образом, языковой инструментарий выше представленных толкований эмпирического факта «*grève*» свидетельствует об использовании интерпретатором информации одновременно из различных фреймовых структур знаний. На это указывают атрибутивные лексемы в составе представленных фразеологизмов: будучи лексическими «представителями» [7, с. 54] своих фреймов, эти языковые единицы активируют в памяти адресата те понятийные структуры, частью которых они являются и в рамках которых возможно понимание их основного лексического значения. Метафорические номинаты разных видов забастовки «заимствуют» эти лексемы из их регулярных фреймов и «приспосабливают» их значения к «заданиям» соответствующих терминалов во фрейме «*grève*». Вместе с этим, как отмечалось в каждом примере, общий вершинный узел для всех фреймов, лежащих в основе значений данных выражений, образован понятием забастовки, семантические представления о котором активируются посредством ключевого имени *grève*. Поэтому реципиенту (при условии знания им языкового значения лексемы *grève*) не составит труда понять общий смысл всех представленных выражений. Однако специфика описываемой референтной ситуации будет каждый раз отличаться тем объемом значения, которое возникает в сознании реципиента при актуализации соответствующего атрибутивного компонента – *zèle, bouchon, thrombose, perlée, tas, bras croisés, faim, sauvage*, поскольку именно эти языковые единицы в соположении с объектом предикации *grève* в составе своих пропозиций «изображают» признаковые компоненты значения, фокусируя в образе характерные «углы зрения» на одни и те же по сути устанавливаемые отношения между работодателем и работниками. Следовательно, различная концептуализация феномена «забастовка» происходит посредством перспективации слотов *zèle, bouchon, thrombose, perlée, tas, bras croisés, faim, sauvage* в структуре гиперфрейма «*grève*». Эта языковая категоризация стала возможной, по-видимому, потому, что при фразеологизации свободносинтаксических прототипов описанных выражений произошла интеграция «заданий» слотов (уже конкретизированных в их регулярных (прямономинативных) фреймах) с вершинными узлами фрейма «*grève*». Эта фреймовая «механика» организует значения данных фразеологизмов: при их

актуализации в сознании реципиента на переднем плане оказываются те специфические характеристики понятия забастовка, которые профилируются этими лексемами, тогда как вершинные узлы фрейма «grève» (cessation du travail, entente, salariés, usine, entreprise, profession, augmentation de salaire, avantages, pression politique и т.д.) смещаются на второй план. Вследствие этого реципиент может мгновенно найти нужный «угол зрения» и буквально увидеть смысловую связь между предципируемым признаком и объектом «grève», что и означает понять смысл данных языковых номинатов в коммуникативном контексте.

Итак, резюмируем в заключение, что лингвистическое отражение акта концептуализации опосредовано как «оснащенностью» языка соответствующим инструментарием, так и теми языковыми выборами, которые совершает интерпретатор: в процессе оязыковления осмысляемого содержания эмпирического факта происходит своего рода адаптация индивидом а posteriori языкового значения, «...ибо охватить значение во всей его сложности человек просто не успевает, иногда не может, а иногда по-своему интерпретирует его...» [3, с. 281]. Подобная аппроксимация системных значений языковых единиц обусловлена теми ментальными репрезентациями, т.е. теми фреймовыми структурами знаний любого свойства (предметными, событийными, ситуационными, понятийно-логическими, классификационными, морально-этическими, языковыми и пр.), которыми обладает интерпретатор. Таким образом, индивидуальная концептосфера человека и тот способ связи фактов опыта и речевых построений, который он использует при концептуализации этого опыта, имеют существенное, если не решающее значение в формировании семантики его номинатов и их «отборе» в коммуникативных контекстах.

Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии // Книга первая. Общее введение в чистую феноменологию. М.: Академический Проект, 2009. 489 с. [Электронный ресурс]. URL: https://booksafe.net/read/gusserl_edmund-idei_k_chistoy_fenomenologii_i_fenomenologicheskoy_filosofii_kniga_1-230057.html#p98 (дата обращения: 26.01.2023).

2. Кант И. Критика чистого разума // Книга вторая. Аналитика основоположений. Глава I. О схематизме чистых рассудочных понятий. «Издательство «Эксмо», 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/1868081/page:34/> (дата обращения: 17.01.2023).

3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. / Ин-т народов России [и др.]; под общ. ред. В. П. Нерознака. М., 1997. С. 280–287 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/5135/> (дата обращения: 18.02.2023)

4. Лэнкер Рональд В. Концептуальная семантика и символическая грамматика // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. №3 (009). С.15-27. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-semantika-i-simvolicheskaya-grammatika> (дата обращения 10.02.2023).

5. *Минский Марвин Ли*. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ. О.Н. Гринбаума; Под ред. Ф.М. Кулакова. Москва : Энергия, 1979. 151 с. URL: https://booksafe.net/read/minskiy_marvin-freymu_dlya_predstavleniya_znaniy-170805.html#p2 (дата обращения 12.02.2023).

6. *Филлмор Ч. Дж.* Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. / Пер. с англ. под ред. Б.Ю. Городецкого. Радуга, 1983. Вып. 12. Прикладная лингвистика. С.74–122. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/novo/text.pdf> (дата обращения 12.02.2023).

7. *Филлмор Ч. Дж.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 52–92.

8. Grève sur le tas. URL: [[https://dictionnaire.sensagent. leparisien. fr/gr% C3%A 8v e%](https://dictionnaire.sensagent. leparisien. fr/gr%C3%A8v%e)] (дата обращения 12.02.2023).

ВАСИЛЬЕВА ЕКАТЕРИНА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент

Карельский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Les particularités de la scripta picarde sur l'exemple de l'emploi des unipossessifs

Résumé : Dans l'article, on analyse les formes scripturales des unipossessifs (des adjectifs possessifs qui renvoient au possesseur singulier) propres à la scripta picarde. L'étude à été réalisée sur la base des manuscrits d'ancien français du début du IX^e siècle et du XIV^e siècle. Par le terme « scriptural », l'auteur entend les formes qui ont été enregistrées dans un ensemble de manuscrits d'une région, et qui constituent les particularités de telle ou telle tradition régionale écrite (scripta). Notre étude a montré que la scripta picarde se distingue par des traits particuliers dans l'emploi des unipossessifs. Ainsi, nous avons pu constater l'hétérogénéité des manuscrits picards. On a révélé des différences dans l'emploi des unipossessifs entre les textes littéraires et les chartes. Par ailleurs, l'analyse de l'emploi des unipossessifs dans les manuscrits picards a démontré une tendance à l'unification des formes casuelles, ce qui répond à l'orientation générale de la scripta picarde vers la déclinaison casuelle correcte, régulière.

Mots-clés : les unipossessifs, Ancien Français, la scripta picarde, les variantes scripturales, la variation, les manuscrits.

Peculiarities of the Picard scripta on the example of the usage of the unipossessives

Abstract: The article deals with the scriptural forms of the unipossessives (possessive adjectives referring to one owner) common for the Picard scripta. The

study was carried out using Old French manuscripts of the IX-early XIV centuries. By the term “scriptural” or “regional” the author understands the forms that were identified in a group of manuscripts referring to one region, and that characterize one or another regional written tradition (scriptae), in other words, identified in a group of manuscripts of a certain region. The study revealed that the usage of the unipossessives in the Picard scripta has its unique peculiarities. There are differences in the usage of the unipossessives in literary texts and charters. On the other hand, there is a tendency in the Picard scripta to the unification of case forms. It reflects its orientation towards the correct, regular declension.

Keywords: unipossessives, Old French, the Picard scripta, scriptural variants, variability, manuscripts

Les résultats de notre étude réalisée sur la base des manuscrits du début du IX^e siècle au XIV^e siècle nous ont permis de construire le paradigme des formes atones des unipossessifs en ancien français (CS = cas sujet, CR = cas régime):

	masculin, singulier	masculin, pluriel
1 ^{re} personne	CS <i>mes</i> CR <i>mon</i>	CS <i>mi</i> CR <i>mes</i>
2 ^e personne	CS <i>tes</i> CR <i>ton</i>	CS <i>ti</i> CR <i>tes</i>
3 ^e personne	CS <i>ses</i> CR <i>son</i>	CS <i>si</i> CR <i>ses</i>
	féminin, singulier	féminin, pluriel
1 ^{re} personne	<i>ma, m'</i>	<i>mes</i>
2 ^e personne	<i>ta, t'</i>	<i>tes</i>
3 ^e personne	<i>sa, s'</i>	<i>ses</i>

En même temps, l'analyse des textes manuscrits a révélé une grande diversité de formes des unipossessifs, qui est liée à la restructuration du système des unités linguistiques étudiées. Certaines formes représentent des variantes morphologiques, d'autres sont des variantes régionales représentant les particularités des traditions écrites (scripta); il existe également des variantes graphiques qui sont dûes aux caractéristiques individuelles des scribes.

Notre étude a montré que ce sont les scripta anglo-normande, lorraine et picarde qui possèdent un caractère singulier et des particularités individuelles bien prononcées. Dans le présent article, nous allons nous arrêter sur les particularités de l'emploi des unipossessifs dans la scripta picarde.

De nombreux scientifiques notent que les formes du cas régime (CR) masculin singulier *men, ten, sen*, et les formes du féminin singulier *me, te, se* sont un trait important de la scripta picarde [1, p. 119; 5, p. 150; 7, p. 125; 8, p. 45, etc.].

N.A. Katagoshchina, F. Brunot et Ch. Bruneau, R.-L. Wagner considèrent ces formes comme picardes et wallonnes [3, p. 82; 4, p. 236; 9, p. 93].

Ayant analysé 11 manuscrits, nous pouvons constater qu'avec les formes du masculin *men, ten, sen* s'emploient également les formes *mon, ton, son*. Les formes du féminin singulier *ma, ta, sa* s'alternent avec les formes *me, te, se*. L'analyse statistique montre que les formes les plus fréquentes dans les manuscrits picards sont *mon, ton, son* (404 formes > 89%) et les formes *ma, ta, sa* (298 formes > 83.5%). Il s'ensuit que les formes françaises prédominent dans la scripta picarde [2, p. 27].

Toutefois, l'emploi des formes des unipossessifs reflète l'hétérogénéité des manuscrits picards. Ainsi, dans le manuscrit «Trois Dits d'Amour» (P., B.N., f.p. 25566) s'emploient principalement les formes du masculin *mon, ton, son*, par exemple:

J'ai en *mon* cuer deus mil pensés [Dits II: 208]; Portes tu contre lui *ton* gage [Ibid: 240]; Ains li fait de *son* pain doner [Ibid: 108], etc.

Dans le même manuscrit ce sont les formes du féminin *me, te, se* qui prédominent et non pas les formes *ma, ta, sa*. Par exemple :

Amours, s'aussi de *me* leesche/ Pensoies con de me tristreche, / *Me* paine i porroie employer [Dits I: 109-111]; Tu li respons: Fui! Va *te* voie ! [Ibid : 48] ; Bien deüsses prendre conroi/ De chelui qui bien ne s'aquite/ Vers *se* dame [Ibid: 172], etc.

Mais dans le manuscrit P., B.N., f.fr. 25532 représentant le texte « D'une fame de Laon. ... », au contraire, ce sont les formes du masculin *men, ten, sen* qui prédominent, tandis qu'au féminin ne s'emploient que les formes *ma, ta, sa*. Par exemple:

En *sen* celier.../ Les .ij. ribauz un soir repont [Laon 89]; De *sen* baron ne savoit mie [Ibid 147]; *Sa* fille et *sen* baron delivre [Ibid 247]; Ainz irai outre a *ma* mater [Laon 587], etc.

Dans le manuscrit «Narcisse (P., B.N., f.fr. 2168) ne s'emploient que les formes *mon, ton, son* et *ma, ta, sa*.

Dans les autres manuscrits picards que nous avons analysés l'emploi des formes *men, ten, sen* et des formes *me, te, se* n'est pas fréquent.

Ch.-Th. Gossen souligne que, dès le début, les formes régionales *men, ten, sen* ont commencé à être remplacées par les formes *mon, ton, son*.

Selon les données reçues par le linguiste, l'emploi exclusif des formes picardes dans les chartes des régions Hainaut, Flandre, Artois, Beauvais caractérise 43% des documents qu'il a analysés; l'alternance des formes *men-mon* est enregistrée dans 34% des documents ; enfin, dans 23% d'entre eux, ce sont les formes françaises qui prédominent.

Dans les chartes de Compiègne, Soissons et Senlis, il y a une nette prédominance des formes *mon, ton, son*.

Cependant, dans les textes littéraires, les formes picardes sont encore moins fréquentes que dans les chartes.

Selon Ch.-Th. Gossen, les auteurs et les scribes refusaient les formes dialectales des adjectifs possessifs qui, après tout, leur semblaient propres au langage populaire.

En même temps, le savant note que les formes picardes du féminin *me, te, se* s'employaient plus souvent que les formes picardes du masculin [7, p. 125-126].

En analysant les chartes picardes publiées par L. Carolus-Barré, nous avons constaté la fréquence des formes du masculin *mon, ton, son* (55 formes > 68%) et non pas des formes *men, ten, sen* (26 formes > 32%):

j'ai ces presentes lettres scelees de *mon* propre seel [Chartes №166, 22: 9]; ...il le doit tennir de *mon* segnour l'evesque de Noion des ores en avant [Ibid №16, 21: 6]; ...pour fere *mon* anniversaire le jour de *mon* obit [Ibid №34, 38: 7], etc.

Au féminin, on constate l'alternance des formes *ma-me, sa-se*, mais les formes *me, se* prédominent quand même :

Et chest escange ai je fait par le gré et par l'otroi *me* fame nomee devant [Chartes №17, 23: 21]; ...*me* suers, a vendu ...set sestiere de tere...[Ibid №18, 10:3]; ...je Jehans promet par *ma* foi [Ibid №21, 28: 21]; ...le queles choses chil Pierres et *se* feme tenoient de moi en fiés et en homage [Ibid №18, 24: 14]; ...que chil Pierres et *sa* fame donent ...a devant dit abé et a l'eglise tout quanques il avoient en Camp Paris...[Ibid № 18, 23: 5], etc.

Selon les données des atlas d'A. Dees, dans les chartes s'alternent les formes régionales et les formes françaises *men-mon* (51% : 49%) respectivement; dans les textes littéraires ce sont les formes françaises qui s'emploient plus fréquemment: *mon* (84%); *ma* (73%) [6, p. 29-43].

Ainsi, les formes attribuées par les dialectologues au picard sont pratiquement absentes dans les manuscrits picards. Cependant, il est important de noter la différence dans l'emploi des formes des unipossessifs entre les textes littéraires et les chartes. Dans les chartes, les formes régionales sont largement présentes si l'on prend en considération les données de Ch.-T. Gossen et A. Dees.

Dans les formes *mon, ton, son* et *men, ten, sen*, les flexions –on, –en expriment une seule notion grammaticale, celle du CR masculin singulier ; c'est pourquoi, ce sont les variantes d'une seule forme.

Nous définissons les formes du féminin *ma, ta, sa* et *me, te, se* comme les variantes grapho-morphologiques où varient les grammèmes (flexions) –a/ –e.

Dans son ouvrage consacré à la scripta picarde, Ch.-Th. Gossen mentionne l'emploi des formes du masculin singulier *me, te, se* au lieu des formes *men, ten, sen* [7, p. 126]. Dans les chartes picardes que nous avons analysées, c'est la forme de la première personne *me* qui s'emploie devant les substantifs du masculin singulier, tant au CS qu'au CR. Par exemple:

Et se *me* sires Hues de Foukeucort et *me* sires de Robert de Saint Omer ne se poent concorder, *me* sires Johans de Wavegnies ert li tiers... [Chartes №7, 9: 26, 27]; ...mesires Pierre Hamons, de Hardiviler, *me* hom, me pria et requist...[Ibid №10, 15: 4]; ainsi come on l'a devisé et bouné par bonne gent et pardevant *me* baillieu [Ibid №10, 15: 8], etc.

En général, l'analyse de l'emploi des unipossessifs dans les manuscrits picards a montré une tendance à l'unification des formes casuelles, ce qui répond à l'orientation générale de la scripta picarde vers la déclinaison casuelle correcte, régulière.

En conclusion, on peut dire que le système des unipossessifs en ancien français se distingue par une grande diversité de formes. Celle-ci est liée, non seulement à la coexistence des formes anciennes et nouvelles, mais aussi aux formes propres aux

différentes traditions écrites, ce qui reflète un développement actif du système des adjectifs et des pronoms possessifs. La coexistence et la concurrence des variantes sont la raison de l'évolution du système des possessifs, et constituent son trait distinctif du IX^e siècle jusqu'au début du XIV^e siècle.

Références

1. *Бородина М.А.* Morphologie historique du français (de la synthèse à l'analyse). Москва; Ленинград : Просвещение, 1965.
2. *Васильева Е.Г.* Становление системы притяжательных местоимений во французском языке: Дис. ... канд. филол.наук. М., 2001.
3. *Катагощина Н.А., Гурычева М.С., Аллендорф К.А.* История французского языка. 2-е изд., испр. М.: Высш. школа, 1976.
4. *Bruno F., Bruneau Ch.*, Précis de grammaire historique de la langue française. Paris: Masson et C^{ie}, 1949.
5. *Buridant C.* Grammaire nouvelle de l'ancien français. Paris: SEDES, 2001.
6. *Dees A.* Atlas des formes linguistiques des textes littéraires de l'ancien français. Avec le concours de M. Dekker, O. Huber et K. Van Reen-Stein. Tübingen : Niemeyer, 1987.
7. *Gossen Ch.-T.* Grammaire de l'ancien picard. 2^e éd. Paris: Klincksieck, 1970.
8. *Hasenohr G.* Introduction à l'ancien français de Guy Raynaud de Lage. 2^e éd., rev. et corr. Paris: SEDES, 1993.
9. *Wagner R.-L.* L'Ancien Français. Points de vue Programmes. Paris: Larousse, 1974.

Manuscrits cités :

1. Chartes. - Carolus-Barré L. Les plus anciennes chartes en langue française. T. 1. Problèmes généraux et recueil des pièces originales conservées aux archives de l'Oise 1241-1286. Paris: Klincksieck, 1964.
2. Dits. – Trois Dits d'Amour du XIII^e siècle par A. Jeanroi// Romania. 1893. № 85. T. 22.
3. Laon. – D'une fame de Laon qui estoit jugie a ardoir que Nostre Dame delivra. Miracle versifié par Gautier de Coinci. Edition critique par V. Väänänen// Annales Academiae Scientiarum Fennicae. 1951. Série B. T. 68.
4. Narcisse. – Thiry-Stassin M. et Tyssens M. Narcisse. Conte ovidien français du XII^e siècle. Edition critique. Paris: Les Belles Lettres, 1976.

ДАВИТОВА НУРИЯ РУСТЭМОВНА

старший преподаватель

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Научный руководитель:

Габдреева Наталия Викторовна

доктор филологических наук, профессор

Имена собственные в разновременных переводах романа «Анна Каренина» на испанский язык

Аннотация: Данная статья посвящается исследованию особенностей передачи имен собственных в разновременных переводах романа «Анна Каренина» на испанский язык. В статье проводится анализ имен собственных в испаноязычных переводах романа XX, XIX и XXI веков. В данной работе предпринимается попытка проследить за тем, как менялись переводческие тенденции в передаче имен собственных. Рассматривается влияние различных факторов, которые могли повлиять на особенности передачи имен собственных. Акцент делается на основных приемах перевода имен собственных в художественном тексте, таких как транспозиция, транслитерация и транскрипция.

Ключевые слова: имена собственные, разновременные переводы, переводческие тенденции.

Proper names in different time translations of the novel “Anna Karenina” into Spanish

Abstract: This article is dedicated to the study of the peculiarities of the translation of proper names in different time translations of the novel "Anna Karenina" into Spanish. The article analyzes proper names in Spanish translations of the novel of the 20th, 19th and 21st centuries. In this article, an attempt is made to trace how translation trends have changed. The influence of various factors that could affect the peculiarities of the translation of proper names is considered. Special attention is given to the main methods of translating proper names in a literary text, such as transposition, transliteration and transcription.

Keywords: proper names, different time translations, tendencies in translation.

Одним из наиболее сложных вопросов переводоведения является проблема перевода имен собственных в художественном произведении. Зачастую в художественном тексте имена собственные наполнены особым символизмом, эмоциональным и ассоциативным содержанием, которые необходимо донести до читателя. По справедливому утверждению Д.И. Ермоловича, для успешного выполнения этой задачи переводчик должен принимать решения, опираясь на культурно-прагматические аспекты текста и

владеть необходимыми фоновыми знаниями для раскрытия ассоциативного потенциала имен собственных [4].

Так как имена собственные обладают способностью вызывать определенные ассоциации, отсутствующие или облаченные в иную лексическую форму в другой лингвокультуре, В.Л. Муравьев относит имена собственные к ассоциативным лакунам [7]. Имена собственные способствуют отражению в переводе национального колорита текста оригинала [2]. Таким образом, имена собственные могут не только являться способом выражения интенции автора, но и обладать информацией о национальной-культурной специфике обозначаемого объекта, что позволяет нам говорить об особой лингвокультурологической значимости антропонимов.

В процессе эволюции языка и развитии переводоведения меняется и подход к переводу имен собственных. На материале разновременных переводов определенного литературного произведения можно проследить, как меняются эти переводческие традиции, нормы и тенденции, а также провести диахронический анализ этого процесса. В данной статье мы подробнее остановимся на пяти вариантах перевода романа Анна Каренина 1) Де Вернеля (1887), 2) Сантоса Эрваса (1890), 3) Издательства Editorial Iberia 4) Лопеса Морильяса (1990) и 5) Гальего Бальестера (2010).

В современном переводоведении выделяются следующие основные приемы перевода имен собственных: прямой перенос имени в исходной графике, транслитерация, транскрипция, транспозиция и калькирование. Выбор того или иного метода перевода имен собственных зависит от различных факторов. Переводчик может принять решение на основе учета сложившейся исторической традиции, из соображений благозвучности или с целью сохранения идейно-эстетической специфики имени, заложенной автором.

Испано-русские литературные взаимосвязи начали зарождаться еще в XVI веке [1]. Однако знакомство широкого круга испанских читателей с русской литературой начинается только с середины XIX века. Долгое время Франция играла роль основного «литературного посредника» между Россией и Испанией, так как испанские читатели знакомились с русскоязычными произведениями посредством косвенных переводов с французского языка. С одной стороны, Франция служила чуть ли не единственным культурным мостиком между двумя странами, с другой стороны, навязывала испанским критикам и переводчикам свои нормы, точки зрения и критерии оценки [10]. Подобные косвенные переводы русской литературы с французского языка на испанский, как правило, имели низкое качество, вследствие множественных искажений, вызванных взглядом на произведения через призму французского языка. Эта участь постигла первые переводы романа «Анна Каренина». Впервые испанская версия романа увидела свет в Барселоне в 1887 году. Так как перевод осуществлялся не с оригинала, можно предположить, что переводчик вряд ли обладал глубоким пониманием культурно-прагматических аспектов романа. Очевидно, перед переводчиком стояла иная задача – быстрое выполнение заказа издательства на перевод произведения, которое находилось на тот момент на пике широкой

международной популярности, для удовлетворения спроса городской буржуазии на подобную литературу.

Не нужно листать страницы и вчитываться в текст, чтобы убедиться в том, что эта версия является переводом с французского – сама обложка свидетельствует об этом:

Tolstoï. Ana Karénine

На подобное умозаключение нас наталкивает, прежде всего, способ транслитерации фамилии «Каренина» в соответствии с фонетическими правилами французского языка. Что касается фамилии автора, вероятно, имел место прямой графический перенос с французского языка, так как она обозначена теми же символами, что и в исходном тексте. Французский диакритический знак *ï* (*trema*) разделяет две соседние гласные буквы, таким образом гласные произносятся раздельно, и не происходит образования дифтонга *oi* [wa].

Для того, чтобы понаблюдать за процессом изменения переводческих тенденций, рассмотрим различные варианты передачи имени Льва Николаевича Толстого, указанные на титульных листах разновременных изданий:

De Verneuil, Daniel Cortezo y C ^a , 1887	<i>Conde León Tolstoï</i>
Santos Hervás, Maucci, 1890	<i>Conde León Tolstoy</i>
Alexis Markoff, Editorial Iberia, 1943	<i>Leon Tolstoi</i>
López Morillas, Alianza, 1990	<i>Lev Tolstói</i>
Editorial Austral, 2000	<i>Liev Nikoláievich Tolstói</i>
Gallego Ballester, Alba Editorial, 2010	<i>Lev N. Tolstói</i>

То, в каком виде будет указано имя автора и вариант передачи имени на обложке книги, как правило, выбирает издательство. Как видно из приведенных примеров, существует несколько вариантов написания имени Толстого (León, Lev, Liev). В ранних версиях перевода и критических статьях преобладает вариант «León», в то время как современные издания придерживаются написания «Lev». Примечательно, что в переводах XIX века, в соответствии с исторической традицией, мы видим указание титула – *conde* (граф) перед именем автора.

Имя главной героини романа также переводилось по-разному: в более ранних изданиях предпочтение отдавалось национальному варианту имени Анна – *Ana*.

De Verneuil	<i>Ana Karenine</i>
Santos Hervás	<i>Ana Karenine</i>
Editorial Iberia	<i>Ana Karenina</i>
López Morillas	<i>Anna Karénina</i>
Gallego Ballester	<i>Anna Karénina</i>

В XIX веке испанские переводчики часто прибегали к такому приему, как транспозиция антропонимов. Метод транспозиции, или этимологического соответствия, заключается в использовании имени собственного из ономимического фонда принимающего языка, имеющую общую историко-

культурную основу с именем собственным в языке оригинала [5]. Согласно современным нормам переводоведения, в испанском языке подлежат испанизации только имена членов королевских семей, римских пап, святых, а также иногда имена и фамилии некоторых художников и писателей, в соответствии с исторически сложившейся традицией.

Выбор в пользу транспозиции долгое время являлся устойчивой культурно-идеологической практикой в испанском литературном переводе. Так, известный испанский драматург и критик Мануэль де ля Ревилья, говоря об адаптации иностранных театральных произведений в Испании, заявлял о необходимости не только испанизировать имена персонажей, но и полностью избавляться от идей, чувств, обычаев и высказываний героев, которые бы несли оттенок иностранщины [11]. Таким образом, Алексей превращался в Алехо или Алексиса, Лаврентий в Лоренсо, а Степан в Эстебана.

Указанная особенность характерна и для других литератур, что позволяет говорить об универсальности этой тенденции. В переводах французской литературы на русский язык XVIII и XIX веков частым явлением была русификация имен собственных. Например, персонаж французского народного театра *Polichinelle* становился в переводе Петрушкой, мост Сен-Мишель именовался мостом святого Михаила, а некоторые блюда французской кухни заменялись на блюда русской кухни [3].

Алексей Кириллович Вронский:

De Verneuil	<i>Alejo Kirilovitch Wronsky</i>
Santos Hervás	<i>Alejo Kirilovitch Wronsky</i>
Editorial Iberia	<i>Alexey (Alexis) Kirilovich Vronsky</i>
López Morillas	<i>Alekséi Kirillovich Vronski</i>
Gallego Balletero	<i>Alekséi Kirilovich Vronski</i>

Алексей Александрович Каренин:

De Verneuil	<i>Alejo Alexandrovitch Karenine</i>
Santos Hervás	<i>Alejo Alejandrovitch Karenine</i>
Editorial Iberia	<i>Alexey (Alexis) Alejandrovich Karenin</i>
López Morillas	<i>Alekséi Aleksándrovich Karénin</i>
Víctor Gallego	<i>Alekséi Aleksándrovich Karénin</i>

В приведенных примерах мы можем проследить тенденцию к переходу от транспозиции и транслитерации к транскрипции в более поздних вариантах перевода. В ранних версиях в передаче фамилий Вронский и Каренин заметно влияние правил транслитерации французского языка.

Еще одна любопытная деталь, которая обращает на себя внимание при чтении перевода де Вернеля это то, что в тексте часто используется только отчество в качестве самостоятельной антропонимической единицы, при этом имя героя опускается:

Ровно в двенадцать, когда Анна еще сидела за письменным столом, дописывая письмо к Долли, послышались ровные шаги в туфлях, и Алексей Александрович, вымытый, причесанный, с книгою под мышкой, подошел к ней [8, с. 99].

Á media noche Ana escribía aún á Dolly, cuando se oyeron los pasos de Alexandrovitch. Iba con zapatillas y bata, bien lavado y peinado, y llevaba debajo del brazo un libro. [9, с. 132]

Глаза **Степана Аркадьича** блестели большие обыкновенного. [8, с. 40]

Al oír esto, los ojos de Arcadievitch brillaron más que de costumbre. [9, с. 50]

Это явление может быть объяснено тем, что в сознании испанского читателя (переводчика) мало знакомого с русской культурой и принципами именования, в трехкомпонентном имени патроним воспринимается как первая фамилия – фамилия отца, по аналогии с испанской системой именования.

В переводе Сантоса Эрваса отчества также подвергаются морфологическим модификациям: *Alejo Alejandrovitch, Daria Alejandrowna*. Для передачи отчества путем частичного калькирования к исходному элементу – имени Алехандро (метод транспозиции) присоединяются окончания *-vitch, -wna* (транскрипция).

В тексте перевода, авторство которого закреплено за издательским домом Editorial Iberia, встречаются два чередующихся варианта передачи имени Алексей – *Alexey u Alexis*, при этом не совсем ясно, с какой целью переводчик ввел два варианта одного имени и какую роль это чередование играет в тексте.

В переводах Лопеса Морильяса и Гальего Бальестеро транскрипция имен приближена к их подлинному звучанию, при этом также используется графическое ударение. Что касается перевода отчества Кириллович, Лопес Морильяс использует элемент транслитерации – передает двойную согласную лл двойной **ll** *Kirillovich*, в то время как Гальего Бальестеро прибегает к методу транскрипции с одной буквой **l** *Kirilovich*. Выбор в пользу транскрипции и опущения второй согласной может быть обоснован тем, что в испанском сочетании **ll** произносится как боковой среднеязычный сонант, чем-то похожий на фонему [j], что отдаляет фонетический облик переведенного имени от звучания в языке оригинала.

Подход к переводу имен следующих героев также претерпел значительные изменения:

Степан Аркадьевич Облонский (в тексте оригинала Степан Аркадьич):

De Verneuil *Estéfano Arcadievitch Oblonsky*

Santos Hervás *Esteban Arkadievitch Oblonsky*

Editorial Iberia *Esteban Arkadievich Oblonsky*

López Morillas *Stepán Arkádich Oblonski*

Víctor Gallego *Stepán Arkádevich Oblonski*

Константин Дмитриевич Левин (в тексте оригинала Константин Дмитрич):

De Verneuil *Constantino Dmitrich Levine*

Santos Hervás *Constantino Dmitrich Levine*

Editorial Iberia *Constantino Dmitrievich Levin*

López Morillas *Konstantín Dmitrich Liovin*

Víctor Gallego *Konstantín Dmitrich Levin*

На этих примерах также заметно смещение переводческой тенденции в сторону транскрипции: мы видим переход от более понятного испанскому

читателю имени *Esteban* к наиболее близкому к оригиналу варианту *Stepán*. Примечательно переводческое решение Лопеса Морильяса, который в обоих случаях делает выбор в пользу усеченных форм отчества (которые мы встречаем у Толстого): *Arkádich, Dmitrich*, характерных для разговорной речи.

Что касается фамилии Константина Дмитриевича, долгое время в научной литературоведческой среде велись споры о ее правильном произношении. Исследователи М.А. Можарова и А.В. Син в статье «У нас дома все говорили «Левин»: о произношении фамилии героя романа «Анна Каренина» в семье Л.Н. Толстого» свидетельствуют в пользу варианта произношения «Левин», ссылаясь на слова членов семьи Толстого [6]. Однако, в научных кругах было немало сторонников варианта «Лёвин». Мы отчетливо видим отражение неопределенности относительно правильности произношения этого имени собственного и в испанских переводах: в версии Лопеса Морильяса появляется вариант *Liovin*.

В процессе перевода имен собственных с русского языка на испанский переводчик сталкивается с множеством задач, требующих тщательного и внимательного подхода к их решению. Отсутствие некоторых фонем в фонологическом инвентаре языка перевода требует применения определенных стратегий для адекватной рецепции русских антропонимических единиц в испанском языке. В процессе перевода неизбежны ассоциативные и смысловые потери, однако мастерство переводчика заключается в умении минимизировать их.

Рассмотрев примеры из разновременных переводов романа «Анна Каренина» на испанский язык, мы видим, как менялись переводческие традиции, и в каком направлении развивались тенденции в переводе имен собственных. В переводах нашли отражение различные исторические и межкультурные факторы, которыми были обусловлены те или иные переводческие решения.

Список литературы

1. *Алексеев М.П.* Очерки испано-русских отношений XVI–XIX вв. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1964.
2. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
3. *Габдреева Н.В.* История французской лексики в русских разновременных переводах. М.: ЛЕНАНД, 2011.
4. *Ермолович Д.И.* Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р. Валент, 2001.
5. *Ермолович Д.И.* Методика межъязыковой передачи имен собственных. М.: Всероссийский центр переводов, 2009.
6. *Можарова М.А., Син А. В.* «У нас дома все говорили «Левин»»: о произношении фамилии героя романа «Анна Каренина» в семье Л. Н. Толстого // Два века русской классики. 2022. Т. 4, № 1. С. 202–227.

7. *Муравьев В.Л.* Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков). Владимир: Издательство Владимирского гос. пед. института, 1975.

8. *Толстой Л.Н.* Анна Каренина. М.: Наука, 1970.

9. Conde León Tolstoï Ana Karenine: novela rusa /; traducción de Enrique L. de Verneuil; ilustración de Isidro Gil. Barcelona : Daniel Cortezo y C.^а, 1888.

10. *Obolenskaya J.* Historia de las traducciones de la literatura clásica rusa en España // Livius: Revista de estudios de traducción.1992. No.1, P. 43-56.

11. *De la Revilla M.* Revista Crítica // Revista Contemporánea (dirigida por José del Perojo). 1878. Tomo XIV, Vol. IV, No. 58. P. 505-510.

ДРОЗДОВА ДИАНА РУСЛАНОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Национальный исследовательский технологический университет МИСиС

Сравнительный анализ функционирования феминитивов в русском и английском языках на примере профессионального дискурса (в т.ч. академического дискурса).

Аннотация: Проблема возникновения и применения феминитивов остро стоит в современном обществе. Феминитивы также находят яркое отражение в поле профессионального дискурса, а именно в академическом дискурсе. Цель нашего исследования – проследить и сравнить возникновение, формирование и употребление феминитивов в речи в настоящее время в русском и в английском языках. Данное исследование было осуществлено с помощью сравнительного и описательного методов, включая наблюдение и интерпретацию. Проведенный анализ вносит вклад в исследования функционирования феминитивов в русском и английском языках.

Ключевые слова: феминитив, гендер, академический дискурс, профессиональный дискурс, сравнительный анализ.

Comparative analysis of the functioning of feminitives in Russian and English in the professional discourse (including the academic discourse).

Abstract: The problem of the emergence and application of feminitives is acute in modern society. Feminitives are also vividly reflected in the field of professional discourse, namely academic discourse. The purpose of our research is to trace and compare the occurrence, formation and use of feminitives in speech at the present time in both Russian and English. This study was carried out using comparative and descriptive methods, including observation and interpretation. The analysis contributes to the research of the functioning of feminitives in Russian and English.

Keywords: feminitives, gender, professional discourse, academic discourse, comparative analysis.

В настоящее время проблема гендера остро стоит в современном обществе. Феминизм, некогда имевший цели уравнивать женщин с мужчинами в контексте политических, экономических, социальных и прочих прав, претерпевает ряд изменений, отражающихся по-разному в различных сферах жизни различных культур. Мы рассмотрим лингвистическое проявление феминизма, а именно феминитивы в русском и английском языках на примере профессионального дискурса.

Феминитив – это словоформа женского рода, аналогичная имеющимся в языке словам мужского рода, которая появилась в результате социальных изменений в обществе. Появление, становление, укоренение или отказ от определенных феминитивов являются следствием социальных процессов, одним из которых является феномен политической корректности, который по-разному проявляется в английском и русском языках в настоящее время.

Феминитивы появляются в русском языке на стыке 19 и 20 веков и формируются посредством аффиксации. Некоторые ученые (Диденко А.С., Садченко В.Т., Стрельникова Н.Д.) разделяют суффиксы на продуктивные (те, которые используются в настоящее время): -к-, -иц-, -ниц-, -чиц-/-щиц-, -ин-, и непродуктивные (те, которые использовались в прошлом, но более не применяются в процессе словообразования): -ис-, -есс-, -их [2, 3]. Суффикс -ш является спорным среди исследователей, но мы его причисляем к первой группе, поскольку феминитивы, выражающие современные профессии, а в большей степени роды деятельности образуются именно с его помощью (напр. блогерша, стриммерша). Для профессионального, в том числе и академического, дискурса характерны не все из вышеперечисленных суффиксов, рассмотрим функционирование некоторых из них:

- к – аспирантка, лингвистка
- иц – учительница, преподавательница
- ис – директриса
- ш – докторша, профессорша
- есс – докторесса,

Более частные случаи, относящиеся к средней школе и напрямую связанные с преподаваемой дисциплиной:

- ин – филологиня, биологиня
- чк – физичка, руссичка

В 20-е годы 21 века начинает активно развиваться суффикс «-ка»), который негласно принят феминистским сообществом как единственный продуктивный способ формирования феминитивов. Обратим внимание, что данный суффикс присутствует и в самом наименовании представительниц общественного движения – феминисток. Он прибавляется к различным профессиям вне зависимости от того, существует ли уже феминитив к определенному слову или нет. Так, спикер строит альтернативную версию, манифестирующую вовлеченность и поддержку данных социально-культурных процессов. Так, в профессиональном дискурсе появляются такие деривативы, как «режиссерка», а в академическом дискурсе – «профессорка».

В ходе проведенного нами исследования мы пришли к выводу, что для современного российского академического сообщества употребление феминитивов неактуально, более того, является нежелательным со стороны самих адресантов, и наблюдается отделение компонента гендерной идентификации от наименования профессии. Тем не менее, гендерный компонент проявляется через грамматический строй предложения, а именно через спряжение глагола, напр.: «Профессор выступила с докладом». В данном случае прослеживается андроцентризм – преобладание в языке мужских словоформ над женскими, который приветствуется самими представителями академического дискурса [1, с. 63].

Таким образом, прослеживается некое противоречие появления новых феминитивов и отказ адресантов от их использования в отношении себя.

Английский язык находится на другом этапе отношения, восприятия и следственно, использования феминитивов. На данном этапе становления социума, озаменованного большим гендерным разнообразием, прослеживается неиспользование феминитивов, маскулинных форм и в целом, гендерно-окрашенных слов, а также дальнейший отказ от них.

Феминитивы раньше присутствовали в английской речи и были выражены через синтетическое строение соответствующих слов. К наименованиям профессий прибавлялся суффикс -ess, -ette, -ine:

-a stuard – a stuardess,

-a major – a majorette

Другой способ заключался в применении андроцентрической составляющей «man». В качестве одного из признаков андроцентризма является следующее: «языковая норма *гендерно не нейтральна*, иерархична и несет в себе оценочные категории; более того, мужские языковые формы, используемые как нормы языка, способствуют маргинализации и игнорированию женщин в языковой картине мира» [4].

Прежде андроцентрическая составляющая «man» часто присутствовала в словах, выражающих профессию и социальное положение, а в последствие появились и соответствующее феминитивы, где она была заменена на «woman»:

-businessman – a businesswoman

На данный момент деривативы с «man» и «woman» заменены нейтральной, не акцентирующей внимание на гендерной принадлежности, составляющей «person»:

-a chairman – a chairperson

Некоторые гендерные пары словоформ заменяют нейтральными словосочетаниями:

-a stuard, a stuardess – a flight attendant

Обратим внимание, что авторитетные современные онлайн-словари Macmillan Dictionary, Cambridge Dictionary и Oxford Learner's Dictionary предлагают гендерно нейтральные формы при поиске феминитива или маскулинной словоформы, а Oxford Learner's Dictionary уточняет: «When you are writing or speaking English it is important to use language that includes both men and

women equally. Some people may be very offended if you do not» (пер. Д.Р.: важно использовать языковые средства, относящиеся и к мужчинам, и к женщинам. Некоторые люди могут быть оскорблены, если Вы этого не сделаете) [5].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что профессиональное сообщество предпочитает гендерно нейтральные словоформы как в русском, так и в английском языках. При этом, в русском языке сохраняется тенденция использовать феминитивы сторонними говорящими в профессиональном дискурсе в отношении представителей профессионального дискурса, в то время как сами реципиенты не поддерживают подобные наименования, склоняясь к гендерно нейтральным. В английском языке словоформы, относящиеся к профессиональному дискурсу, содержащие гендерный компонент, считаются устаревшими и даже оскорбительными, а приветствуется использование гендерно нейтральных словоформ.

Список литературы

1. Дроздова Д.Р. Феминитивы в академическом дискурсе // Филология и культура. Philology and Culture. №4 (70). С. 59-65.
2. Диденко А.С., Садченко В.Т. Феминитивы в современном русском языке // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 12(29). С.205-207.
3. Стрельникова Н.Д. К вопросу о феминитивах // Русский язык в поликультурном мире. Симферополь, 2019. С. 294-302.
4. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М.: Информация XXI век, 2002. URL: <https://helpiks.ru/1-28447.html> (дата обращения: 15.01.2023)
5. Oxford Learner's Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/fireman?q=fireman> (дата обращения: 15.01.2023)

ДУБОВАЯ ЕЛЕНА ВАДИМОВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет*

Образ клирика в «Песни о Роланде»

Аннотация: Среди различных теорий о происхождении французского героического эпоса «Песни о Роланде» представлена так называемая религиозно-церковная точка зрения, согласно которой отправным моментом послужил Путь святого Иакова – храмы и монастыри, расположенные на паломническом маршруте к предполагаемым останкам одного из апостолов Иисуса Христа. Данное мнение отводит приоритетную роль в этом процессе церковникам, монахам и клирикам, служителям этих храмов и является конкурентной по отношению к теории кантилен, возводящей истоки эпических произведений к

народно-лирической традиции. Для выяснения обоснованности данного подхода следует обратиться к непосредственному анализу содержания «Песни» и проследить, какое место отводится в ней представителям духовного сословия, в какой манере выведены типажи служителей культа.

Ключевые слова: героический эпос, «Песнь о Роланде», Путь святого Иакова, религиозно-церковная теория происхождения эпоса, теория кантилен, клирики в «Песни о Роланде», архиепископ Тюрпин.

The image of the cleric in the «Song of Roland»

Abstract: Among the various theories about the origin of the French heroic epic «The Song of Roland», the so-called religious-church point of view is presented, according to which the starting point was the Way of St. James - temples and monasteries located on the pilgrimage route to the alleged remains of one of the apostles of Jesus Christ. This opinion assigns a priority role in this process to churchmen, monks and clerics, the servants of these temples and is competitive with respect to the cantilena theory, which traces the origins of epic works to the folk lyrical tradition. To clarify the validity of this approach, one should turn to a direct analysis of the content of the «Song» and trace what place is given to representatives of the clergy in it, in what manner the types of clergymen are derived.

Keywords: heroic epic, «Song of Roland», Way of St. James, religious and ecclesiastical theory of the origin of the epic, theory of cantilenas, clerics in the «Song of Roland», Archbishop Turpin.

До настоящего времени ведутся оживленные дискуссии по вопросу об истоках возникновения героического эпоса. Многие видные романисты, в числе которых Милдред Кэтрин Поуп, Сальверда де Граве [6, с. 310–319; 7, с. 389–394], рассматривая технику написания самых древних героических песен, пришли к заключению о существовании связи между героической песней в её примитивной форме и балладой. Приём «сходных лесс», так часто используемый в «Песни о Роланде» – одна из ярких примет этой литературной народной формы.

Были, очевидно, баллады, сохранившие воспоминания об отдельных эпизодах военных походов Шарлеманя. Была, возможно, и баллада о Ронсевале. Все эти допущения являются знаком согласия с теорией кантилен, и в таком случае первоосновой героического эпоса следует считать небольшие лирико-эпические песни-кантилены, широко распространенные в VIII в. Будучи продуктом длительного коллективного творчества, кантилены существовали в устной традиции в течение сотни лет, а с X века начинается процесс их слияния в крупные эпические поэмы.

Другая альтернативная версия связывает происхождение героического эпоса с так называемой церковно-религиозной, или иначе монастырско-жонглёрской теорией. Известный французский исследователь Жозеф Бедье, один из ведущих сторонников этой теории, считал, что «героической песни предшествовала легенда, местное поверие, церковное предание». [1, с. 10]

Эпические поэмы рождались на паломнических маршрутах по святым местам благодаря совместным усилиям клириков и менестрелей, одинаково заинтересованных в привлечении всё новых и новых пилигримов. Применяя эту общую теорию к частному случаю, Ж. Бедье пишет, что «первые легенды о сражении в Ронсевале и о Роланде появились в XI веке в храмах и обителях, расположенных на дороге, ведущей из Блая и Бордо на Ронсеваль» [1, с. 14]. Священнослужители этих храмов, чтобы укрепить мужество участников крестовых походов, направлявшихся в Испанию сражаться с сарацинами, воскрешали в их памяти былые деяния в этой стране Карла Великого. В Блае, в церкви Сен-Ромен, местные церковники даже показывали настоящую или мнимую могилу Роланда. Существовала ли некая могила реально или они объявили о её наличии, вдохновлённые исторической хроникой Эгинара «Жизнеописание Карла Великого», откуда, по всей вероятности, и почерпнули соответствующие сведения? Правда, местонахождение могилы Роланда оспаривали клирики из других аббатств, например, из аббатства Сен-Жан-де-Сорд, пытаясь приписать себе честь обладать этой святыней, также, очевидно, начитавшись Эгинара.

Как бы то ни было, разве нельзя не признать наличие тесной связи между многочисленными деталями из «Песни о Роланде» и основными вехами маршрута на Сен-Жак-де-Компостель? Например, название *Val Carlos*, данное дороге от Ронсевала до Сен-Жан-Пье-де-Пор, проходящей через долину реки Нив д'Арнеги, крест Шарлеманя (*Cruce Caroli*), воздвигнутый на вершине Ронсевальского перевала, старинные церкви в Ронсевале, упоминание имени Сен-Жилия в поэме о Роланде, – всё это и многое другое придаёт гипотезе Ж. Бедье правдоподобность, если не полностью доказывает, что «Песнь о Роланде» появилась на Пути Святого Иакова.

В таком случае вызывает удивление, что «Песнь о Роланде», ни Оксфордская, ни другие её версии, не содержит ни малейшего намёка на паломническое движение к Сен-Жак-де-Компостель, где предположительно покоятся останки самого апостола Иакова. Более того, автор поэмы ни разу не упоминает имени апостола, никто из его персонажей никогда не обращается к нему с молитвенными просьбами. И почему нет никаких реликвий, связанных с именем апостола, в рукояти меча Карла – Жуайезе или в рукояти меча Роланда – Дюрандале? Да и сам Карл в завершающей разговор с Гвенелоном формуле прощания не заменяет ли имя апостола своим собственным?

Одним словом, поэт ничего не знает ни о дороге на Компостель, ни об апостоле Иакове.

Но если в «Песни» нет прямых упоминаний о хождении по святым местам, нельзя ли, по крайней мере, обнаружить в ней следы возможного влияния на автора духовных лиц, которые эти святые места обихаживали? Если произведение явилось результатом совместных усилий поэта и церковнослужителей, в чём проявилось это сотрудничество?

Современные исследователи ошибочно полагают, что «Песнь о Роланде» глубоко проникнута христианским духом [3, с. 48]. Написанная в наше время,

она воспринималась бы как произведение поэта исключительно христианского и обязательно католического. Сейчас такого поэта невозможно себе представить вне его постоянного взаимодействия со служителями культа. Но в XI веке дела обстояли иначе. В ту далекую эпоху интенсивной живой веры не было нужды выводить религиозную позицию человека, непременно предполагая наличие рядом с ним церковного руководителя и наставника. Поэт «Роланда» был христианином, глубоко верующим католиком, это вытекает из самой сущности его произведения, но чувствуется ли на всём этом руководящая рука духовного пастыря? Какую роль отводит автор клирикам в своей поэме и в каких словах и выражениях он о них говорит, если вообще говорит?

Вспомним, что он пишет в период знаменитой Григорианской реформы, ставившей своей задачей духовное обновление в католицизме. Реформа задумала и почти воплотила в реальность идею теократии и чуть было не отдала в руки Церкви все руководство общественной жизнью. Поэт, однако, кажется, не в курсе волнений своей эпохи, ничего не ведаёт о тех могущественных силах, которые стоят за наметившимися сдвигами. Этот современник Григория VII не делает никакого намека, даже отдалённого, на Церковь организующую, деятельную и влиятельную, на потрясения христианского мира, которые происходили уже задолго до крестовых походов. «Вера наивная и цельная, вера рыцаря, которую ничто не может поколебать; христианство простое и строгое, при полном неприятии сверхъестественных чудес, в котором единственное исключение делается лишь вмешательству Бога и ангелов в пользу французского воинства и с горечью констатируется безраздельное господство дьявольских сил в лагере сарацин. Епископы-воины поочередно то благословляют своих подопечных, то нещадно рубят врагов. Этим исчерпывается всё божественное наполнение «Песни о Роланде»» [5, с. 391–392].

Ошеломляющая очевидность этого заключения поражает при одном только чтении поэмы. Какую роль играют в ней духовные лица, если пока не касаться составляющего исключения Тюрпина? Можно сказать, что эта роль нулевая. Священнослужители появляются всего три раза: чтобы похоронить погибших в Ронсевале, чтобы освятить воду после взятия Сарагоссы и с ее помощью покрестить язычников, наконец, чтобы воцерковить королеву Брамимонду с именем Юлиана. Мог ли поэт предоставить им другую роль? Несомненно, мог. И на совете у Шарлеманя голос духовного лица должен был быть решающим. На самом деле, он слышится лишь один-единственный раз, и вот какую отповедь получает Тюрпин от Карла [4]:

Turpins de Reins en est levet del renc
E dist al rei : «Laissez ester voz Francs!
En cest país avez estet set anz :
Moult ont oïd e peines e ahans.
Dunez m'en ,sire,le baston e le guant
E jo irai al Sarazin espan
Sin vois vedeir alques de sun semblant».
Li empereres respunt par maltalant :

«Alez sedeir desur cel palie blanc!
N'en parlez mais se jo nel vos cumant!» (vv. 264–273)

Какая невежливая манера обращения с архиепископом Реймским и как она странно воспринимается в произведении, на которое автора якобы вдохновило церковное лицо, являющееся современником Адемара де Монтейля, епископа Ле-Пуи, папского легата и идейного вождя первого крестового похода.

Вероятно, Шарлемань, будучи сам духовным иерархом, не нуждался в советах со стороны клириков? В качестве возражения следует заметить, что в этом нет полной уверенности и именно эта полуцерковность – полусветскость Карла противоречит идее о влиянии служителей культа на возникновение поэмы. Действительно, император показан как ведомый непосредственно Богом, признаёт только его своим высшим руководителем, но это последнее тоже не однозначно. Достаточно вспомнить, что слышит от Шарлеманя Гвенелон, когда просит разрешения откланяться:

«Sire,» dist Guesnes, «dunez mei le cungied.
Quant aler dei,n'i ai plus que targer.»
Ço dist li rei : « Al Jhesu e al mien!»
De sa main destre l'ad asols e seignet,
Puis il livrat le bastun e le bref. (vv. 337–341)

Карл ставит себя на один уровень со Спасителем, совершая отправления, являющиеся прерогативой духовного лица в подобных обстоятельствах, когда даёт отпущение грехов и благословляет. Всё это идёт вразрез с григорианскими принципами – «Диктатом папы», согласно которым «только лишь романский понтифик может быть наделен абсолютной властью; только он может носить императорские знаки отличия, только ему одному должны целовать ноги царственные особы, только ему одному дозволено законом низлагать императоров» и т. д. [2, с. 202] Влияние церковников на поэта представляется, таким образом, ничтожным: его нельзя обнаружить в содержании текста поэмы.

Впрочем, идеальный клирик в понимании автора – это некий особенный, специфический священнослужитель. Не вызывает сомнения, что это Тюрпин: архиепископ Реймский пришёлся по сердцу нашему поэту. Что же его восхищает в Тюрпине? Его набожность, смирение, умелое руководство паствой на пути спасения? Или же ещё какое-либо качество, которое во все времена церковь высоко ценила у своих представителей? Посмотрим, какое надгробное слово приурочил поэт к моменту смерти Тюрпина:

Morz est Turpin,le guerreier Charlun.
Par granz batailles e par mult bels sermons
Cuntre paiens fut tuz tens campiums.
Deus li otreit seinte beneïcun! (vv. 2242–2245)

Вести не прекращая проповедь против язычников, звучащую в духе призыва к их уничтожению, – вот что должен делать идеальный клирик в

понимании поэта. Его Тюрпин не столько паладин Иисуса Христа, сколько Шарлеманя: «le guerrier Charluin». Последняя мысль этого необыкновенного прелата не о Боге и Церкви, а о Карле:

«La meie mort ne rent si anguissus !

Ja ne verrai le riche empereur.» (vv. 2198–2199)

Тюрпин – это рыцарь, носящий митру епископа, притом, что о его епископском сане нигде не идет речи, он прежде всего воитель. Он любит сражаться и побеждать. Он ненавидит своих врагов, радуется их смерти и осыпает их оскорблениями и бранью, когда убивает. Никогда мысль о жалости к неверным не приходит ему в голову. Это воин отважный и грубоватый, хороший вассал, гроза язычников, но его нельзя назвать образцовым епископом, это вообще даже не епископ, по меньшей мере в том представлении, какое бытовало в среде духовенства XI века. Если бы Тюрпин не был придуман поэтом и существовал в реальности, его, несомненно, протащили бы по всем церковным соборам, подвергнув судебным разбирательствам, и Папа торжественно изверг бы его из сана. Это тот тип священника, против которых была направлена Григорианская реформа, как и Шарлемань был тем типом императора, с которыми церковь боролась в течение веков.

Что же думает наш епископ, живущий среди мирян и занимающийся мирскими делами, которому явно симпатизирует поэт, о монахах-канониках, клириках из храмов, расположенных на Пути Святого Иакова и других паломнических маршрутах? Послушаем его.

Роланд творит чудеса на поле боя. Он подобен оленю перед сворой собак, язычники бегут при его виде, и Тюрпин восклицает:

Dist l'arcevesque : «Asez le faites ben!

Itel valor deit aveir chevaler

Ki armes portet e en bon cheval set :

En bataille deit estre forz e fiers,

U autrement ne valt III deners,

Einz deit monie estre en un de cez mustiers,

Si prierat tuz jurs por noz peccez.» (vv. 1876–1882)

Если сказать проще, для Тюрпина монах – это «грошовый рыцарь», который не стоит и полушки, бездарный воин и даже хуже.

Автор «Песни», таким образом, христианин, и христианин истово верующий, но его мало интересует церковная жизнь: о духовных лицах, живущих в миру, у него представление абсолютно противоположное мнению церкви. По отношению к монахам-каноникам как таковым – «monics» – он выказывает легкое презрение деятельных людей, которые те испытывают к натурам пассивно-созерцательным, сходное со снисходительным взглядом военных на гражданских лиц.

Одним словом, «Песнь о Роланде» будто бы родившаяся на путях паломничества к Сен-Жак-де-Компостель и под влиянием клириков храмов,

расположенных в этих местах, ничего не знает ни об апостоле Иакове, ни о святых на этой дороге, не обнаруживает никаких признаков влияния духовенства и относится к священнослужителям с плохо скрываемым пренебрежением.

Знает ли «Песнь» саму эту дорогу? Кажется, что нет. На самом деле, с ней связаны определенные имена и некоторые памятники, которые вызывают воспоминания о Карле Великом. На вершине Сизерельского перевала в 1106 г. был каменный крест, воздвигнутый, по легенде, самим Шарлеманем. Этот крест считался весьма древним, поскольку его название вошло в географическую номенклатуру и Папа Паскаль II, желая обозначить границы Сизерельской области, использовал его в соответствующем акте, где говорится «о всей долине, называемой Сизерельской, до Креста Шарлеманя». Позже в путеводитель для паломников к святых Иакова добавили, что Карл здесь останавливался и молился [1, с. 25–26].

Немного ниже, на вершине Ронсевальского перевала в Ибанете с 1071 года и без сомнения раньше монахи из монастыря Сен-Совер-де-Лейре построили или заняли здание храма, развалины которого существуют до сих пор. Это небольшое каменное сооружение, в котором в скором времени начались буквально столпотворения, поскольку его объявили местом смерти Роланда и даже говорили, что церковь построена на скале, которую герой рассек своим мечом. К воспоминаниям о Роланде примешиваются воспоминания о Шарлемане. С 1127 года в юридических документах этой церкви за ней закреплено название часовни Шарлеманя [1, с. 25]. Но кто знает, с какого времени она реально так называлась?

Если теперь вновь спуститься по горным склонам в сторону Франции, мы увидим, что сразу за Ибанетой дорога идет вдоль огромной долины Нив д'Арнеги. «Псевдо-Тюрпин» и более древние тексты, использованные в «Kaiserchronik», размещают там место, где Карл услышал звук Олифанта: ему дали название '*Val Carlos*' – долина Карла, которое сохранилось за ним до сих пор [1, с. 22–23].

Таким образом, «Песнь о Роланде», родившаяся на пути к Ронсевало якобы под влиянием паломнического маршрута, не знает ни Креста, ни часовни, ни долины Шарлеманя. Все это заставляет предположить, что именно под влиянием «Песни» дорога обросла такими реминисценциями и усвоила себе такие названия, а не сама послужила исходным моментом для создания эпоса.

По происхождению «Песнь» народная, родившаяся, несомненно, из воспоминаний старых солдат из армии Карла Великого. Возможно, что эти рассказы в более позднее время стали предметом лирических народных песен, баллад, песней-плачей.

В X веке, возможно под влиянием кризиса династической власти, из этих баллад начинает понемногу складываться поэма более значительных размеров и исполненная высокого творческого накала. К Роланду присоединяются мало-помалу другие легендарные личности, продолжается неустанная работа по расширению содержания поэмы. Одновременно с сюжетным обогащением

легенды о Шарлемане происходит всё большее её территориальное распространение. Мы становимся свидетелями мощного расцвета эпической литературы, отправной точкой возникновения которой в предыдущем веке послужили народные песни.

В некий исторический момент, приходящийся, вероятнее всего, на середину или конец второй половины XI века, французский поэт, в том смысле, как понимался поэт средневековья, берет произведение одного из своих предшественников и придает ему новую форму, в которой оно дошло до наших дней.

Церковь наблюдает за развитием этого литературного процесса, не принимая в нём участия. Когда оно достигает своего апогея, Церковь обнаруживает, что посредством этого инструмента она может вовлекать верхушку общества в борьбу с неверными, либо привлекать верующих к паломничеству по святым местам. На церковном соборе в Клермоне в 1096 году Папа Урбан II во всеуслышание апеллировал к содержанию эпоса, чтобы побудить рыцарей идти по стопам Карла Великого. Между тем, на Пути святого Иакова, особенно в части маршрута от Бордо к Пиренеям, начинают показывать реликвии, якобы связанные с Роландом, из-за притязаний на которые идут скандальные выяснения между храмами и монастырями.

В последующие века работа духовенства в этом направлении углубляется, количество эпических героев увеличивается, добавляются всё новые и новые имена. Старые героические песни без конца переделывают, уделяя в них всё больше места церковному официозу нежели религиозному настрою. Героические песни теперь не просто исторические романы, история занимает в них всё меньший удельный вес, а воображение клириков даёт себе все большую волю, благодаря чему церковная составляющая всё сильнее внедряется в произведения бродячих певцов.

Последствия этой деятельности очень скоро дают о себе знать. Произведения удлиняются до бесконечности, непомерно разрастаются. Количество подвигов героев увеличивается, приумножается до абсурда. Обстоятельная степенность старых поэм, почти религиозное чувство долга, к которому они взывают, вытесняются приоритетами аристократии, влюбленной в романтические приключения и фантастические авантюры, идеалы которой при этом заметно мельчают, стираются. Эпос становится полностью делом клириков, живущих среди мирян или в монашеских общинах. Но все они уже не являются эпическими фигурами. Эпический размах теряется, поскольку подлинная эпопея – это история как она отражается в ментальности общества: «Эпопея рождается из народных песен. И насколько долго она сохраняет с ними внутреннюю связь, настолько долго она ускользает от влияния клириков, сохраняя свою мощь, грубоватую, примитивную самобытность и эмоциональность. И лишь в таком виде способная быть сообщаемой, транслируемой» [3, с. 211].

«Песнь» не является по происхождению произведением клириков, не связана со святыми реликвиями и паломничеством. Её величие – от простоты и правдивости, а последние имеют народные корни, идут из народной лирики.

Список литературы

1. *Bédier J.* La chanson de Roland commentée par J. Bédier. Paris, 1927.
2. *Caspar E.* Das Register Gregors VII. T.I. Berlin, 1955.
3. *Fawtier R.* La Chanson de Roland. Etude historique. Paris, 1933.
4. La chanson de Roland publiée d'après le manuscrit d'Oxford et traduite par J. Bédier. Paris, 1927.
5. *Luchaire A.* L'Histoire de France de Lavissee. T. II, 2. Paris, 1900.
6. *Pope M.K.* Four «Chansons de Geste»: a study in Old French epic versification / The modern language review. T. X, Oxford, 1915.
7. *Salverda de Grave J.J.* La Chanson de Geste et la Ballade. Mélanges de philologie et d'histoire offerts à M. A. Thomas. Paris, 1927.

ЖИЛНИН АНДРЕЙ ГЕОРГИЕВИЧ

аспирант

Южный федеральный университет

Научный руководитель:

Кравцов Сергей Михайлович

доктор филологических наук, профессор

Средства создания языковой игры на лексическом уровне во французском рекламном дискурсе

Аннотация: В статье рассматривается языковая игра, реализующаяся с помощью лексических средств во французском рекламном дискурсе. Дается уточнение интерпретации языковой игры. В качестве наиболее продуктивных лексических средств, использующихся при реализации языковой игры, определяются тропы, такие как метафора, метонимия, литота, гиперболо. Фокусируется внимание на механизме создания языковой игры и ее роли в создании необходимого воздействия на реципиента рекламы. Результаты исследования полезны для расширения знаний в области как лингвистики текста, так и стилистики.

Ключевые слова: языковая игра, лексический уровень, лексические средства языка, рекламный текст, метонимия, метафора, литота, гиперболо.

The means of creating a language game at the lexical level in the French advertising discourse

Abstract: The article considers a language game implemented using lexical means in a French advertising discourse. Clarification of the interpretation of the

language game is given. Tropes like metaphor, metonymy, litotes, hyperbole are defined as the most productive lexical means used in the implementation of a language game. The attention is focused on the mechanism of creating a language game and its role in creating the necessary impact on the recipient of the advertising. The results of the study are useful for expanding knowledge in the field of both text linguistics and stylistics.

Keywords: language game, lexical level, lexical means of language, advertising text, metonymy, metaphor, litotes, hyperbole.

Рекламный дискурс, будучи одним из наиболее популярных в современном обществе, является объектом исследования многочисленных ученых из разных областей научного знания. Важность и актуальность данной темы подтверждается большим количеством работ маркетологов, социологов, экономистов. Однако для лингвистов предмет дискурсологии представляет особый интерес. Коммуникативные особенности дискурса, его реализация в устной и письменной речи, а также восприятие данного феномена общественным сознанием стали предметом оживленных дискуссий в научной среде.

Рекламный дискурс в настоящее время занимает все больше аудиовизуального пространства. Каждый человек ежедневно сталкивается с рекламой в той или иной форме в интернете, на телевидении, в газетах, журналах, на билбордах. Постоянный рост популярности рекламы неизбежно приводит к необходимости повышения конкурентоспособности рекламных текстов, что является причиной активного использования в них языковых средств, в частности тропов. Одним из наиболее популярных способов, позволяющих сделать рекламный текст более привлекательным для потенциальных реципиентов рекламируемого продукта, является языковая игра.

Проблема реализации языковой игры в рекламе является темой работ многих отечественных и зарубежных лингвистов. Наиболее значимыми являются труды таких исследователей, как О.А. Викторова [1], Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова [2], С.В. Ильясова, Л.П. Амири [3], В.З. Санников [5], А.А. Ривлина [4], И.В. Швецов, Ю.С. Вегенер [6], D. Crystal [8].

Цель данного исследования заключается в анализе лингвистических средств, способствующих созданию языковой игры на лексическом уровне во французском рекламном дискурсе. Материалами данной работы стали печатные и электронные рекламные постеры (тексты) известных франкоязычных и международных производителей товаров и услуг (Burger King, EasyJet, Innocent, Martini, Nivea, TV-5, Volvo).

Будучи предметом исследования многих ученых, языковая игра тем не менее не является феноменом столь же глубоко исследованным, как игра слов, или каламбур, и не имеет в научных источниках однозначной интерпретации. По указанной причине мы представляем собственное определение исследуемого в нашей работе феномена. Под языковой игрой нами понимается создание оборота речи, включающего троп, основанный чаще всего на употреблении слова или

сочетания слов в переносном значении и использующийся для усиления изобразительности и выразительности речи. Подобные речевые обороты, многие из которых обладают юмористической окраской, создаются в рекламном дискурсе с целью необходимого воздействия на реципиента.

Рекламный дискурс также не имеет единого общепринятого определения, поэтому мы считаем важным указать то, как в нашей работе интерпретируется данное понятие. Под рекламным дискурсом мы понимаем рекламный текст, взятый в событийном аспекте в совокупности с экстралингвистическими, в частности прагматическими, социокультурными, психологическими факторами. Речевой оборот, созданный с помощью языковой игры, может возродить в памяти потенциального реципиента рекламируемого продукта определенную социокультурную реалию, в то время как юмористический подтекст рекламы, порожаемый языковой игрой, обладает психологическим воздействием на него.

Лексические единицы, способные служить тропами, относятся к понятиям стилистики и весьма активно используются во французских рекламных текстах. Среди них следует выделить прежде всего метафору, метонимию синекдоху, литоту, гиперболу.

Метафора встречается особенно часто в анализируемых нами текстах рекламы. Популярность данного тропа можно объяснить его яркостью и наглядностью, способностью продемонстрировать реципиенту уникальные свойства рекламируемого продукта. Метафора позволяет раскрыть потенциал нового товара или услуги путем сопоставления со знакомым потребителю объектом или явлением действительности, обладающим положительной репутацией. Таким образом, создается прагматический эффект, реализуемый в рекламном дискурсе. Примером метафоры в рекламе может послужить текст, созданный известной сетью ресторанов быстрого питания «Burger King»: «*Au sommet de la saveur*» (На вершине вкуса) [7]. Используя этот троп, маркетологи, вероятно, пытаются подчеркнуть высокие вкусовые качества продукции, создаваемой указанной компанией. В данной фразе также можно увидеть аллюзию на наименование самой сети ресторанов «Burger King» («king» в английском языке – «король»), так как вполне закономерным видится расположение королевского бургера на вершине вкусовой иерархии.

Другим примером метафоры является рекламный текст телеканала TV-5: «*Les élèves poussent mieux avec les outils pédagogiques*» (Ученики растут лучше с педагогическими инструментами) [15]. В данном рекламном слогане используется глагол *pousser* (расти), который встречается, как правило, в контексте мира растений. Маркетологи, сочетая данный глагол со словом *les élèves* (ученики) привлекают внимание зрителей телеканала к рассматриваемому нами рекламному слогану. Так же, вероятно, с целью поддержания флористической тематики рекламного высказывания авторы текста используют слово *les outils*, применяемое для обозначения различной утвари, используемой во время работы в саду или огороде. Можно предположить, что данный рекламный текст прежде всего адресован женщинам, любящим

проводить время за работой с растениями и призван вызвать у них положительные эмоции.

Также примером метафоры может послужить следующий рекламный текст: «*Vous allez avoir des papillons dans le ventre*» (У вас запорхают бабочки в животе) [13]. Данная фраза использована в качестве рекламы известной французской сетью розничной торговли «Monoprix» и содержит в себе известное выражение *avoir des papillons dans le ventre*, применяющееся в качестве образного синонима глагольного оборота *être amoureux(se)* (быть влюбленным(ой)). Однако данный пример рекламного текста стал интересным благодаря тому, что он рекламирует макаронные изделия, выполненные в форме бабочек. Таким образом, производитель, вероятно, обыгрывает необычную форму рекламируемого продукта, а также намекает на чувство влюбленности, которое могут вызвать данные макаронные изделия.

Шведский автоконцерн «Volvo» в своей рекламе, адресованной французским автовладельцам, прибегает к использованию метафоры: «*Votre vie au cœur de nos technologies*» (Ваша жизнь в сердце наших технологий) [16]. В данном примере слово *cœur* (сердце) используется в переносном значении, подчеркивая, возможно, ценность жизни автолюбителей для создателей данного транспортного средства. Данная фраза напоминает, что за каждой технологией стоит человек, прикладывающий все усилия, чтобы потребитель ощущал максимальный комфорт, пользуясь рекламируемым продуктом.

Рекламный текст «*Seville au prix d'un barbier*» [9] авиакомпании «EasyJet» также имеет метафору. В данном случае путешествие в Севилью сравнивается по цене с услугой парикмахера. Приведенный пример интерес своей аллюзией по отношению к известной пьесе Пьера Бомарше «Севильский цирюльник». Можно предположить, что данная отсылка к известному литературному произведению призвана привлечь внимание именно на этот рекламный текст.

Еще одним примером метафоры в рекламе является текст, созданный компанией-производителем вермутов и игристых вин «Martini»: «*Martini: un verre de poésie*» (Мартини: бокал с поэзией) [12]. Поэзия, имея для многих людей ассоциацию с чем-то приятным, благородным и утонченным, сопоставляется со вкусом рекламируемого алкогольного напитка, который, согласно данному рекламному тексту, вероятно, является обладателем тех же качеств. Таким образом, производитель внушает потенциальным покупателям положительную характеристику рекламируемого продукта.

Также в рекламных текстах встречается прием метонимического переноса. Данный троп заключается в замене одного слова другим, обозначающим предмет, находящийся в отношении смежности с тем, который обозначается заменяемым словом. Это могут быть отношения, связанные с содержащим и содержимым, автором и его произведением, материалом и изделием и т.д. Примером метонимии может служить рекламный текст, посвященный другому виду алкогольного напитка – вину из винодельческого района Франции Бержерак: «*Bergerac, des vins qui ont du nez*» (Бержерак, вина, у которых есть нос) [10]. Вероятно, в данном тексте с помощью слова *nez* (нос) передается

представление об ощущаемом запахе, что позволяет актуализировать насыщенные ароматы, которыми обладает рекламируемый продукт. Также следует отметить, что слово *nez* в данном примере является аллюзией на французского писателя Сирано де Бержерака, известного своим большим носом. Таким образом в рекламном тексте обыгрывается название винодельческого региона.

Во французском рекламном дискурсе используется вид метонимии синекдоха – троп, называющий часть вместо целого, частное вместо общего и наоборот. Таким примером может послужить следующий текст, посвященный рекламе конфет: «*Des millions de dents l'ont choisi*» (Миллионы зубов выбрали это) [10]. В данном высказывании маркетологи под миллионами зубов (частью) подразумевают конкретных людей (целое), которые сделали выбор в пользу рекламируемых сладостей.

Помимо метафоры и метонимии, языковая игра в рекламном дискурсе может быть основана на таком стилистическом тропе, как литота. Целью использования данного тропа служит преуменьшение значения, величины, силы изображаемого авторами рекламного высказывания предмета или явления действительности. Примером литоты во французском рекламном дискурсе является следующий текст: «*A 2 pas de Lyon*» (В двух шагах от Лиона) [10]. Литотой в данной фразе является намеренное и существенное преуменьшение расстояния, призванное убедить реципиентов рекламы в возможности добраться до пункта назначения за минимальное количество времени.

Языковая игра, основанная на противоположном литоте тропе – гиперболе, также нередко встречается во французском рекламном дискурсе. Примером гиперболы служит текст рекламы фруктового сока «Innocent»: «*Les meilleures oranges. Et rien d'autres*» (Лучшие апельсины. И ничего больше) [11]. Гиперболой в данном случае является использование в тексте превосходной степени прилагательного, с помощью которой производитель, вероятно, указывает на отсутствие на рынке товаров, превосходящих по качеству продукт, производимый им.

Другим примером гиперболы является рекламный текст компании-производителя средств личной гигиены «Nivea»: «*C'est au naturel que vous êtes le plus glam*» (Вы самая красивая от природы) [14]. В данном примере также присутствует превосходная степень прилагательного, призванная убедить потенциальных покупателей в способности рекламируемого продукта подчеркнуть их природную уникальную красоту.

Итак, результаты исследования позволяют сделать определенные выводы. Языковая игра является весьма эффективным механизмом привлечения внимания реципиентов к объекту рекламы. Она широко применяется на лексическом уровне языка во французском рекламном дискурсе. Языковыми средствами, с помощью которых реализуется языковая игра во французском рекламном дискурсе, служат многочисленные тропы, такие как метафора, метонимия, синекдоха, литота, гипербола. Самым продуктивным тропом в языковой игре является метафора. Все перечисленные тропы, порождающие

феномен языковой игры, позволяют маркетологам создавать рекламу не только как средство для привлечения внимания ее реципиента, но и как средство для оказания необходимого воздействия на него.

Список литературы

1. *Викторова О.А.* Особенности поликодовых демотивационных постеров с включением языковой игры: автореф. ... канд. филол. наук. Тверь, 2016.
2. *Земская Е.А.* Языковая игра. Русская разговорная речь / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова. М.: Наука, 1983.
3. *Ильясова С.В., Амири Л.П.* Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта, Наука, 2013.
4. *Ривлина А.А.* Об основных приемах современной англо-русской языковой игры // *Ното loquens: Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков*, сборник научных статей под ред. И.Ю. Щемелевой. СПб, 2011. С. 86-96.
5. *Санников В.З.* Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. М.: Языки славянских культур, 2008.
6. *Швецов И.В., Вегенер Ю.С.* Игра в рекламе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009.
7. Burger King. URL: <https://www.burgerking.fr> (дата обращения: 09.01.2023)
8. *Crystal D.* Language play. University of Chicago Press, 2006.
9. EasyJet. URL: <https://www.easyjet.com> (дата обращения: 11.01.2023)
10. *Grunig B.* Les mots de la publicité. Paris: Editions du CNRS, 1998.
11. Innocent. URL: <https://www.innocent.fr> (дата обращения: 10.01.2023)
12. Martini. URL: <https://www.martini.com> (дата обращения: 09.01.2023)
13. Monoprix. URL: <https://www.monoprix.fr.com> (дата обращения: 11.01.2023)
14. Nivea. URL: <https://www.nivea.fr> (дата обращения: 10.01.2023)
15. TV-5. URL: <https://www.tv5monde.com> (дата обращения: 09.01.2023)
16. Volvo. URL: <https://www.volvocars.com/fr/> (дата обращения: 10.01.2023)

ЛАЛОВА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Российский университет транспорта (МИИТ)*

ЛАГУТИНА АННА ВИКТОРОВНА

кандидат филологических наук

Фонологические особенности (супraseгментный уровень) французского языка в Южной Индии (Пондичерри)

Аннотация: Данная статья посвящена описанию методики проведения и результатов слухового анализа интонационного оформления текста стихотворения Поля Верлена «Il pleure dans mon cœur». Запись исследуемого материала производилась группой студентов из Южной Индии (штата Тамилнад и союзной территории Пондичерри), изучающих французский язык в Alliance Française обозначенного региона. Цель данного эксперимента заключалась в выявлении интонационных особенностей варианта французского языка в указанном регионе. Анализу были подвергнуты основные просодические характеристики звучащей речи: частота основного тона (мелодика), интенсивность, длительность, паузация и ритм. В слуховом анализе участвовали аудиторы, хорошо владеющие французским языком: преподаватели и студенты старших курсов факультетов иностранных языков. После обработки результатов проведенного эксперимента в статье подводятся итоги работы и резюмируются выводы.

Ключевые слова: слуховой анализ, аудиторский анализ, просодическое оформление, интонационное выделение, Южная Индия, супraseгментный уровень, тамильский язык, частота основного тона, мелодика, интенсивность, длительность, паузация, ритм.

Phonological features (suprasegmental level) of French in South India (Pondicherry)

Abstract: This article is devoted to the description of the method of conducting and the results of the auditory analysis of the intonational arrangement of the text of Paul Verlaine's poem "Il pleure dans mon cœur". The recording of the research material was made by a group of students from South India (Tamil Nadu and the Union Territory of Pondicherry) studying French in the Alliance Française of the designated region. The purpose of this experiment was to practically test the hypothesis of the influence of Tamil prosody on the suprasegmental features of the French variant in the region. The main prosodic characteristics of sounding speech were analyzed: the frequency of the main tone (melody), intensity, duration, pause and rhythm. Auditors with a good knowledge of French participated in the auditory analysis (teachers and senior students of the departments of foreign languages). After processing the results of the experiment, the article sums up the results of the work and summarizes the conclusions.

Keywords: auditory analysis, audit analysis, prosodic design, intonational emphasis, South India, suprasegmental level, Tamil language, pitch frequency, melody, intensity, duration, pause, rhythm.

Сегодня, в эпоху колоссальных политических и экономических изменений, все большее внимание уделяется взаимоотношениям России и Индии. Республика Индия является не только стратегическим партнером Российской Федерации в экономической, энергетической, финансовой, научно-технической, военной сферах, но и местом притяжения большого количества туристов, наших соотечественников.

Существенный интерес у туристов, историков и политиков вызывает так называемая «Французская Индия», расположенная на юго-востоке страны, центром которой является Пондичерри (английский вариант названия) или Пондишерри (Понди) – французская версия звучания.

Большое количество индийских студентов, а также коренное население Пондичерри стремятся к изучению французского языка. Это желание объясняется прежде всего целью уехать во франкоговорящие страны, преимущественно в Европу. Однако своим стремлением пондишеррийцы не только сохраняют от полного исчезновения французский язык на этой территории, но и пытаются не растерять культурные связи с Францией. При этом очевидно, что тамильский язык, являющийся региональным на данной территории, оказывает влияние на звучание французского языка, так как в данном случае речь идет о фонетическом контакте двух языков с разным фонологическим набором как на сегментном, так и на супraseгментном уровнях. Это приводит к некоторому смешению произносительных навыков пондишеррийцев.

Цель данной статьи заключается в выявлении интонационных особенностей французского произношения жителей Понди. Для достижения поставленной цели был проведен эксперимент – аудиторский (слуховой) анализ стихотворения Поля Верлена «Il pleure dans mon coeur». Исследованию была подвергнуто интонационное оформление рассматриваемого стихотворения и передача при помощи просодии его смысла и настроения.

На первом этапе был произведен краткий сравнительный анализ просодии французского и тамильского языков. В статье термины «интонация» и «просодия» используются как равнозначные, относящиеся к супraseгментной фонетике, которая изучает ударение, мелодию, паузу, ритм и тембр.

Во французском языке наиболее важной просодической характеристикой выступает мелодия. Под мелодией понимают изменения частоты основного тона (ЧОТ), в основе которых лежит частота вибраций голосовых связок. Мелодия играет главную роль в восприятии интонации и организации супraseгментных единиц в речи. Это связано с тем, что ударение вносит меньший вклад в организацию речевого потока из-за его фиксированного места и относительно низкой интенсивности. Мелодия варьируется в зависимости от стиля речи.

Ударение используется для выделения одного из слогов в речевой цепочке. Обычно французское ударение характеризуется как музыкальное, количественное, динамичное [8]. Однако в последних работах [3] данная просодическая характеристика рассматривается прежде всего с точки зрения длительности, а во вторую очередь, по высоте, интенсивности и, дополнительно, по паузе.

Ударение изолированного французского слова имеет фиксированное место, однако в речевой цепочке ударение слова является лишь виртуальностью. Оно исчезает в пользу ударения группы. Это способствует созданию ритма. Ритм тесно связан с ударением. Именно благодаря выделенному слогу воспринимается ритмическая периодичность речи и происходит ее деление на ударные (ритмические) группы.

Ударная группа не обязательно сопровождается паузой. Обычно пауза происходит только после серии из нескольких ударных групп, которые составляют так называемую дыхательную группу. Однако пауза играет не только демаркационную роль, но и участвует наряду с другими просодическими характеристиками речи в раскрытии и передачи смыслового пласта звучащего текста.

Все перечисленные характеристики французской интонации относятся к нейтральному стилю речи. При передаче различных чувств и эмоций к ним добавляются выделительные средства: логическое и эмоциональное ударения, удлиненные или укороченные паузы, вариации ритма, особые модуляции мелодии и т.п.

Тамильский язык — один из самых древних языков в мире. Это один из классических языков Индии, который считается самым старым из дравидийских языков. Он намного старше хинди, имеющего статус одного из официальных языков страны. В штатах Тамилнад и Пондичерри тамильский язык также обладает статусом регионального языка. Кроме Индии на нем говорят жители других и зарубежных стран [1].

Авторы, занимающиеся изучением интонации тамильского языка, констатируют наличие в нем трех мелодических типов. Первый из них представляет собой движение от высокого тона к низкому и используется в вопросительных предложениях, повелительных фразах и вокативах — звательных конструкциях. Второй тип характерен для конечного элемента повествовательных предложений, выделительных частиц, а также используется внутри предложения перед паузой. Его характеризует переход от среднего тона к низкому. Так же (как и в случае первого типа мелодического рисунка) в вопросительных предложениях на конце вопросительных слов встречается третий тип, отличающийся повышенной тональностью. В тамильском языке мелодическая вершина может располагаться на частице, присоединяемой к слову, а в случае ее отсутствия — на конце слова. При этом ударение остается на его начале, хотя и изменяет свой характерный тон [6]. При выражении эмоций повышением ЧОТ отмечен печальный настрой говорящего, а понижением — приподнятый.

Ударение в тамильском языке свободное, тоническое, а также квантитативно-динамическое. Оно служит для выделения того или иного слова в высказывании, но не играет смыслоразличительной роли, то есть не противопоставляет слова по смыслу, как и во французском языке.

Ударный слог характеризуется возрастающей длительностью звучания, интенсивностью (увеличенным объемом выдыхаемой воздушной струи, приводящим к более энергичной артикуляции), а также повышением тона голоса (мелодии).

Паузы в тамильском языке выполняют как демаркационную функцию, так и используются для смыслового членения речи и передачи эмоций. Так, короткие паузы характерны для передачи лирического настроения. Радостное настроение передается увеличением интервалов в звучании. Также подобным образом изменяются темп, интенсивность и тембр.

Опираясь на приведенное выше описание просодических систем французского и тамильского языков, во второй части эксперимента был проведен анализ интонационного оформления текста стихотворения. Цель приведенного ниже эксперимента заключалась в практической проверке предположения о воздействии просодии тамильского языка на просодию французского языка в Пондичерри.

В эксперименте принимали участие 10 дикторов – слушателей курсов французского языка Альянс Франсэз. Прослушивание записей и слуховой анализ проводились аудиторами с опорой на письменный текст. Группа аудиторов состояла из 25 человек, хорошо владеющих французским языком. Перед информантами были поставлены следующие задачи:

1. Прослушать поэму, записанную диктором, подчеркнуть слова, выделенные мелодией (повышением и понижением тона).
2. При втором прослушивании определить интенсивность: обвести слова, а также слоги, которые диктор произносит с особой силой (ударением).
3. При третьем прослушивании поставить вертикальную черту в том месте, где диктор делает паузу в речи.
4. Охарактеризовать темп речи по шкале «быстрый - средний - медленный».

Далее все полученные ответы были сведены в таблицу (см. таблицу 1).

В первом столбце указано просодическая характеристика. Второй столбец представляет количество положительных и отрицательных ответов аудиторов. Данные третьего столбца демонстрируют средний показатель по каждому параметру, полученный путем соотношения числа ответов к числу опрошенных.

Таблица 1

Данные эксперимента

Фонетическая оппозиция/явление	Количество ответов +/-	Средний показатель +/-
Мелодия	2459/13	98,4/0,5

Интенсивность	2607/13	104,3/0,5
Паузация	1521/29 761/50	60,84/1.2 30,4/2
Темп речи	1138/57	45,5/2,3

В результате анализа полученных данных были выявлены особенности, которые не характерны для произношения носителей французского языка.

Анализируемое стихотворение Верлена – это пример импрессионизма в поэзии. Оно пронизано печалью и меланхолией. Его содержание создает впечатление грусти и тоски героя, которые совпадают с явлениями природы: дождь часто вызывает печаль. Отличительная черта произведения заключается в высокой степени его музыкальности. Меланхолия в душе героя и в природе, внутренние переживания, перекликающиеся с описанием тоскующего дождя, передаются спокойной интонацией в классическом воспроизведении стихотворения. Прежде всего, речь идет о монотонной мелодии, но и другие интонационные средства – ударение, паузы, ритм – участвуют в просодическом оформлении замысла автора. Однако из таблицы следует, что в большинстве случаев дикторы используют громкость (интенсивность) для выражения настроения и смысла текста. Мелодия и паузация были отмечены в качестве выделительного средства семантических центров анализируемого произведения меньшим числом опрошенных. Показатель темпа речи, по мнению аудиторов, является наименее информативным.

Таким образом, перенося интонационные особенности родного языка на изучаемый и используя для передачи смысла стихотворения именно контрасты в громкости его прочтения, дикторы демонстрируют пример влияния тамильского языка на вариант французского в данном регионе.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что сравнение просодических систем в типологически неродственных языках – французском и тамильском – имеет большое значение, так как дает возможность понять особенности иностранного акцента и постараться свести его к минимуму.

Список литературы

1. Андронов М.С. Грамматика тамильского языка. 2-е изд. М.: ГРВЛ «Наука», 1987.
2. Андронов М.С. Тамильский язык. М.: Изд-во вост. лит., 1960.
3. Артемьева И.Н. Французский язык. Вводный курс. Introduction à la langue française: учеб. пособие. СПб.: РГГМУ, 2019.
4. Бубнова Г.И., Тарасова А.Н. Практическая фонетика французского языка с элементами грамматики: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019.
5. Практическая фонетика французского языка: учебно-методическое пособие / сост. Е. В. Дитерле, О. В. Андриянова; Сибирский федеральный университет. Красноярск: Сибирский федеральный университет (СФУ), 2016.

6. Тимофеева И.М. Лингводидактический подход к минимизации проявлений фонетической интерференции в русской речи сингальских и тамильских учащихся // Образование. Наука. Научные кадры. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-podhod-k-minimizatsii-proyavleniy-foneticheskoy-interferentsii-v-russkoy-rechi-singalskih-i-tamilskih> (дата обращения: 03.03.2023)

7. Успенский Б.А. Структурная типология языков. М.: Наука, 1965. 5 См.: Одинцова И.В. Звуки, ритмика, интонация. М.: Флинта-Наука, 2004.

8. Шигаревская Н.А. Теоретическая фонетика французского языка: для ин-тов и фак. иностр. яз. Учебник. 3-е изд., испр. На франц. яз. М.: Высш. школа, 1982.

9. Щерба Л.В. Фонетика французского языка: Очерк франц. произношения в сравнении с рус. М.: Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1948.

10. Щербатюк Э.Е. Проблемы обучения русской фонетике иностранных студентов // Неофилология. 2019. Т. 5. № 17. С. 80–83.

11. Malmberg B. Observations sur le système vocalique du français / В сб.Хрестоматия по фонетике французского языка (сост. Т.И. Лалова, М.Ю. Вертиева). Москва: МПГУ, 2002. С. 36-42.

МИХАЙЛОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

*доктор филологических наук, профессор
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет*

Вопросы типологии в парадигмах ренессансной лингвистической мысли

Аннотация: В статье рассматриваются наиболее значимые филологические сочинения ренессансной Франции как уникального памятника французской лингвистической мысли. Показано воздействие на их содержание ситуации многоязычия, не знавшей аналогов в истории Западной Европы ни до, ни после эпохи Возрождения. Основное внимание уделено рассмотрению вопросов лингвистической типологии, получивших отражение в разнотипных филологических сочинениях XVI века. Отмечено, что формирование французской национальной лингвистической традиции шло по пути установления первоначально межъязыковых, и лишь затем внутриязыковых соответствий и расхождений. При этом арсенал средств канонической грамматики послужил гуманистам изначально в качестве образца для подражания, а затем инструмента для осмысления строя французского языка.

Ключевые слова: история языкознания, ренессансная лингвистическая мысль, полилингвизм, лингвистическая типология, сопоставительные грамматики.

Issues of typology in the paradigms of Renaissance linguistic thought

Abstract: This paper considers the most significant philological works of Renaissance France as a unique towering achievement of French linguistic thought. It shows the impact of the situation of multilingualism on their content, the situation being unprecedented in the history of Western Europe neither before, nor after the Renaissance. The issues of linguistic typology, reflected in the versatile philological works of the 16th century are in the focus. It is noted, that the formation of the French national linguistic tradition first followed the path of interlinguistic correspondences and divergences and only then intralinguistic ones. At the same time, the arsenal of canonical grammar served the humanists initially as a role model, and then as a tool for understanding the structure of the French language.

Keywords: history of linguistics, Renaissance linguistic thought, multilingualism, linguistic typology, comparative grammars.

Во всех современных изданиях по истории языкознания, в том числе наиболее авторитетных, становление лингвистической типологии принято датировать началом XIX века, а местом её зарождения принято считать Германию. В большинстве изданий отмечается и то, что формирование компаративистики в это время было предопределено достижениями предшествующего этапа в развитии знания о языке, в частности, идеями Р. Декарта, Г.В. Лейбница, И.Г. Гердера, а также существенным расширением эмпирической базы исследования в виде каталогов языков мира (П. Палласа, Л. Герваса, И. К. Аделунга и И. С. Фатера). Однако нельзя отрицать и того, что общепризнанные лингвистические воззрения этих мыслителей и филологов Нового времени, в свою очередь, базировались на идеях предшественников, принадлежавших к более ранним эпохам.

Как известно, развитие научной мысли обеспечивается фактором преемственности. Между тем в истории знания о языке имеются такие периоды, которые, по словам Л.Г. Степановой, «выпадают из поля зрения историков» [5, с. 144], создавая иллюзию досадного перерыва в развитии лингвистики. К их числу в полной мере относится эпоха Возрождения, оказавшаяся в тени других традиций несмотря на то, что она за сравнительно непродолжительный период времени сумела достичь блистательных научных результатов в области филологии.

Попытка вписать достижения ренессансной лингвистической мысли в общий контекст развития языкознания до сих пор не увенчалась успехом несмотря на внушительное количество исследований, посвященных изучению отдельных сочинений филологического характера, лингвистических концепций разных авторов и национальных лингвистических традиций Ренессанса. Во многом это обусловлено специфическими для этой традиции чертами, к которым относятся многовекторность научного поиска, многообразие оригинальных решений для фундаментальных проблем знания о языке, расширение и усовершенствование методологической и эмпирической базы исследований, в

особенности по сравнению с античной и средневековой традициями. Не случайно историографы лингвистики, изучавшие ренессансное филологическое наследие, видели в этой традиции «зарю» современной лингвистики. Об этом, в частности, писали Р. Холл, С. Ору, Л.Г. Степанова, Б. Коломба [5; 6; 7; 8; 9].

О том, что такая точка зрения имеет под собой весомые основания, свидетельствуют наиболее значимые достижения ренессансной лингвистической мысли:

- понимание языка как социального явления;
- констатация факта многообразия языков мира и вариативности (многообразия) живых языков;
- осознание неизбежности постоянно происходящих в языке изменений;
- выработка совокупности строгих методов анализа эмпирического материала, в частности, метода критической текстологии;
- создание классической и семитской филологии;
- выработка базовых положений неофилологии.

При этом для ренессансной традиции в целом характерно стремление не только изучить максимально широкий спектр языковых явлений, прежде всего явлений родного языка, но попытки объяснить выявленные закономерности, причём исходя не из положений, получивших отражение в трудах авторитетных филологов древности или догматов схоластической грамматики, а опираясь на новые веяния, приведшие к кардинальным изменениям гуманистической онтологии и гносеологии.

Все достижения лингвистической мысли того времени были бы невозможны без основополагающей для ренессансной традиции черты – сопоставительного уклона в изучении классических и живых языков. Расцвет ренессансного компаративизма, ставшего фундаментом филологических штудий в рамках данной традиции, был предопределён несколькими взаимосвязанными причинами: повсеместной для тогдашней Европы ситуацией многоязычия, формированием национального самосознания как важнейшей составной части формирования новых национальных государств, качественного изменения коммуникативных возможностей общества в связи с технологическим рывком, обеспеченным развитием книгопечатания, пересмотром идеологических и ценностных доминант общества, вызванных к жизни движением Реформации.

В центре этих процессов оказался краеугольный для интеллектуальной жизни Ренессанса процесс, связанный со сменой языка культуры – приход на смену латыни национальных языков. Охарактеризовав эту ситуацию как «ситуацию языковой смены, не имевшей аналогов в европейской истории», М.М. Бахтин подчеркивал, что именно она вызвала особое отношение Ренессанса к языку и языковому мировоззрению. Закономерным следствием сложившейся ситуации, по мнению ученого, стало то, что общественно-политическая и культурная жизнь в то время концентрировалась вокруг процессов *взамоориентации*, *взамоопределения* и *взамоосвещения* языков, отражавших разное мировидение и разное миропонимание [1, с. 514-515].

Немалый вклад в развитие ренессансной лингвистической мысли внесли французские гуманисты, которые вслед за итальянскими и испанскими эрудитами включились в этот процесс в первой трети XVI века. Достаточно продолжительный по времени период, в течение которого происходило становление и развитие французской национальной лингвистической традиции эпохи Возрождения, тем не менее, оставил до полусотни интереснейших работ (не считая переизданий), большинство из которых содержат ярко выраженные черты сопоставительного уклона при описании явлений языков древних и новых.

Сопоставительный аспект в рассмотрении языковых явлений представлен практически во всех сочинениях Ренессанса – от апологий родного языка до словарей и разговорников, которые тогда были исключительно многоязычными. Это было время подлинного и неизбежного триумфа компаративизма, сыгравшего главную роль в выявлении важнейших специфических черт грамматического строя французского языка и своеобразия его узуса. При этом ренессансный компаративизм носил преимущественно прикладной, эмпирический характер.

Примечательно, что в разножанровых филологических сочинениях XVI века, включая элементарные грамматики, получили отражение практически все разновидности типологических исследований, характерные для современной лингвистики. Среди этих разновидностей В.А. Виноградов называет следующие: функциональную (социолингвистическую), структурную (формальную и контенсивную), инвентаризационную, импликационную, таксономическую типологию [2, с. 512]. Безусловно, в рамках ренессансной традиции эти разновидности типологических штудий качественно отличаются как от того, что представлено в современных типологических исследованиях, так и от того, что получило отражение в работах компаративистов XIX века.

Черты функциональной типологии достаточно отчетливо прослеживаются в апологиях французского языка и в разных по времени «рассуждениях о языке». Особенно явственно они обозначены в двух сочинениях первой половины XVI в. – в трактате Ш. де Бовеля «*Liber de differentia linguarum et Gallici sermonis varietate*» (1533) и в Манифесте «Плеяды» – трактате Ж. Дю Белле «*La Deffence et Illustration de la Langue Française*» (1549). Учитывая то, что французский язык в этих работах сравнивался с языками классическими, то помимо социолингвистической составляющей в них получил отражение и диахронический аспект.

Структурная типология максимально широко представлена в грамматических сочинениях Ренессанса, причем в них получили отражение обе характерные для неё подвиды – формальная и контенсивная. Вторая, ориентированная на семантику грамматических категорий, представлена в абсолютном большинстве грамматик эпохи. Что касается формальной, то она получила отражение лишь в концепции П. де ла Раме, которого принято считать основоположником формальной грамматики на том основании, что она была им не просто декларирована, но и педантично и непротиворечиво реализована на

практике. Идея главенства формы над значением получила отражение во всех его грамматических работах.

Разновидность инвентаризационной типологии наиболее яркое отражение получила в так называемых сопоставительных грамматиках, с которых и начиналась французская ренессансная традиция. Так, две первые грамматики французского языка (Ж. Дюбуа и Ж. Дрозе) изначально задумывались как сопоставительные, что отражено и в их названиях: Dubois Jacques (*Sylvius Jacobus Ambianus*). *In linguam Gallicam Isagoge, una cum eiusdem Grammatica Latino-Gallica ex Hebraecis, Graecis et Latinis scriptoribus* (1531); Drosay Jean de (*Drosaeus Ioannes*). *Grammaticae quadrilinguis partitiones* (1544). Проводимое этими авторами сопоставление французского языка с тремя престижными языками древности (латинским, древнегреческим и древнееврейским) позволило с помощью заданных каноном грамматических парадигм выявить некоторые черты сходства и различия между этими языками, тем самым показав своеобразие французского языка. С развитием традиции в сферу языкового сопоставления всё чаще вовлекались живые языки: известны многоязычные коммуникативные грамматики, которые дают возможность увидеть черты сходства и различия у языков, принадлежавших одному синхронному срезу.

Импликационная типология представлена в ренессансных описаниях французского языка лишь в единичных работах и в достаточно своеобразном виде, поскольку понимание языка как системы в то время было иным, чем в современной лингвистической традиции. Наиболее ярко эта разновидность типологических исследований получила отражение в трудах двух представителей издательского дома Этьенов – Шарля Этьена и его племянника, Анри Этьена, что позволяет предположить наличие филиации идей от первого ко второму. Самой известной работой А. Этьена, считающейся вершиной филологической мысли не только французского, но и европейского Возрождения, является трактат «*Traité de la conformité du langage français avec le grec*» (1565). Между тем, есть все основания рассматривать эту работу как оригинальное развитие идей, которые были десятью годами ранее изложены в трактате Ш. Этьена – «*Latinae linguae cum Graeca Collatio ex Prisciano & probatiss. quibusque authoribus per locos communes literarum, partium orationis, constructionis ac totius grammatices*» (1554).

Наконец, таксономическая типология, которая сводится к классификации языков, также получила своеобразное отражение в филологических сочинениях ренессансной Франции. Своеобразный импульс в этом направлении французские гуманисты получили после публикации трактата Данте «*De vulgari eloquentia*» в 1529 г. Предложенный великим итальянским поэтом метод был впоследствии использован с некоторыми доработками в трактате Ш. де Бовеля «*Liber de differentia linguarum et Gallici sermonis varietate*» (1533). В ином ключе, с опорой на более широкий эмпирический материал, эта проблема получила решение в трактатах Гийома Постелля «*De originibus seu de hebraicae lingua*» (1538) и Иосифа Юстуса Скалигера «*Diatriba de Europaeorum linguis*» (1599).

Поиски соответствий и различий между известными языками (при этом латынь сохраняла свой статус языка-эталопа лингвистического описания в течение всего XVI века) привело к выработке общих черт, характерных для сочинений того времени. В их числе Б. А. Ольховиков называет 1) строгий учёт традиции грамматического описания классических языков (греческого и латинского) и лингвистического универсализма, созданного на моноязычной основе; 2) явное или неявное сопоставление классических и новых литературных языков; 3) подвижность языка описания (в собственно языковой и метаязыковой частях) [3, с. 245]. Последняя черта проявляется, в частности, в широком использовании в филологических сочинениях XVI в. терминов *сходство*, *различие*, *подражание*, *аналогия*, *деривация*, отличавшихся обтекаемой трактовкой.

Авторы ренессансных грамматик опирались на ставшую канонической модель описания языка, получившую отражение в самой престижной грамматике поздней Античности и Средневековья – “*Arts grammaticae*” Элия Доната (IV в. н.э.). Именно эта работа наряду с грамматикой Присциана легла в основу греко-латинского канона грамматического описания, став своеобразным фундаментом для создания всех последующих грамматик, причем не только европейских языков. В связи с тем, что эта модель обеспечила как теоретическую унификацию грамматических описаний различных языков, так и единство метаязыковой основы европейской грамматической традиции, она была названа С. Ору «латинской грамматической моделью широкого диапазона» (*Grammaire Latine Etendue*), или «большой латинской грамматикой» [6, с 18-19].

Примечательно, что сопоставительный уклон в описании одного языка сквозь призму другого (а иногда и нескольких языков одновременно) не носил в XVI в. статичного характера: мало того, что он изменялся во времени в связи с изменением доминант языковой программы французского Возрождения, он проявлял себя по-разному и в разножанровых описаниях языка, и при описании разных уровней языковой системы. Например, межъязыковое сопоставление не было востребовано при описании категории числа существительных – внимание грамматистов было сосредоточено в основном на специфике образования форм. Напротив, при описании категорий падежа и степеней сравнения сопоставительный аспект преобладал, поскольку именно эти категории наиболее ярко отражали различия между французским как аналитическим языком и флективными языками, выступавшими в качестве языков-эталонных – латинским или греческим.

Изучение ренессансного филологического наследия показывает, что среди гуманистов того времени были не только приверженцы поиска общих черт и различий между языками, но и его противники, которые, впрочем, в то время были в абсолютном меньшинстве. К их числу принадлежал Л. Мегре, инициатор радикальной реформы орфографии и автор первой французской грамматики, написанной по-французски. Так, он отмечал, что сохранение во французской орфографии традиционного написания с целью подчеркнуть латинское происхождение французских слов столь же неуместно, сколь неразумно

разрушать дом лишь для того, чтобы выяснить, оставил ли построивший его мастер свое имя на одном из камней фундамента [10, с. 4]. Не менее резко он выступал и против этимологических излишеств при описании строя французского языка, поэтому в его трактате грамматические аналогии с латынью или греческим крайне малочисленны. А в тех случаях, где автор к ним все же прибегает, они направлены либо на то, чтобы показать свою осведомленность в вопросах грамматической теории, либо на то, чтобы выявить своеобразие строя французского языка, как, например, в описании системы артикля.

Идеи Мегре по-своему разделял и П. де ла Раме, в грамматиках которого практически нет примеров аналогий между французским и другими языками. Его грамматическая концепция носит исключительно синхронно-описательный характер. В соответствии с его пониманием предмета и природы грамматики, его внимание сосредоточено на наблюдении за использованием французского узуса и систематизации форм французского языка. В то же время в его трактате содержится немало замечаний о сходстве и различиях между французским и древними языками. При этом его высказывания о родном языке зачастую сводятся к тому, чтобы представить доказательства его превосходства над другими языками, даже престижными, что позволяет рассматривать его концепцию как один из примеров лингвистического патриотизма во французской лингвистической традиции.

Итак, рассмотрение французского лингвистического наследия XVI века под углом зрения отражения в нём принципа межъязыкового сопоставления показывает, что оно предельно широко представлено во всех работах того времени. Его триумф в рамках данной традиции вызван условиями социокультурной жизни и ситуации полилингвизма во Франции в эпоху Возрождения. Пройдя путь от поиска общих черт и различий, существующих между французским языком и латинским, а также другими престижными для того времени языками к осознанию принципиальных различий между ними, гуманисты сумели выявить черты, составлявшие его своеобразие, что определило оригинальность французской лингвистической традиции и открыло перспективы для новых веяний в лингвистике Нового времени, в том числе в разработке проблематики лингвистической типологии.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Творчество Ф.Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990.
2. *Виноградов В.А.* Типология // Большой энциклопедический словарь. Языковедение / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 2000. С. 512-514.
3. *Ольховиков Б.А.* Теория языка и вид грамматического описания в истории языковедения: Становление и эволюция канона грамматического описания в Европе. М.: Наука, 1985.

4. Ору С. История науки и энтропия научных систем. Горизонты ретроспекции // Ору С. История. Эпистемология. Язык. М.: Прогресс, 2000. С. 84-118.

5. Степанова Л.Г. Итальянская лингвистическая мысль XIV-XVI веков (от Данте до позднего Возрождения). СПб.: Изд-во РХГИ, 2000.

6. Auroux S. (dir.). Histoire des idées linguistiques. T. 2. Le développement de la grammaire européenne. Liège: Mardaga, 1992.

7. Auroux S., Désirat, Hordé T. La question de l'histoire des langues et du comparatisme // Histoire. Epistemologie. Langage. 2004. Vol. 26. Fasc.1. P. 73-81.

8. Colombat B. Les premières grammaires françaises sous l'emprise de la grammaire latine étendue // Du temps que les bestes parloient. Mélanges offerts au professeur Roger Bellon, V. Méot-Bourquin et A. Barre éd. Paris: Garnier, 2018. P. 133-150.

9. Hall R.A. Jr. Linguistic Theory in Italian Renaissance // Language. 1936. N 12 / 2. P. 96-107.

10. Meigret L. Le trèté de la gramme française. Paris: Chez Christien Wechel, 1550.

НИКИТИЧЕВ ИЛЬЯ ГЕННАДЬЕВИЧ

аспирант

Курский государственный университет

ЗУБКОВА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА

доктор филологических наук, профессор

Курский государственный университет

Лингвокультурная дифференциация в академическом дискурсе билингвов

Аннотация: В настоящем исследовании репрезентируются дискурсивные характеристики академической коммуникации в условиях искусственного билингвизма. Отмечается лингвокультурная обусловленность академического дискурса билингвов, предусматривающая дифференциацию норм репрезентируемой сферы общения. Акцентируется внимание на билингвальных участниках академического дискурса. Выдвигается гипотеза о необходимости аккультурации иностранных студентов в условиях академического общения в российском институциональном сообществе высшего образования. Предполагается, что синтез двух культурных традиций позволяет расширить языковой потенциал билингва и приобрести новое миропонимание, вследствие чего формируется новая бикультурная личность, участвующая в жизни двух культур, умеющая адаптировать свое речевое поведение к определённой культурной среде. Делается вывод, что академический дискурс билингвальных личностей является платформой межкультурного взаимодействия в сфере высшего образования, где российский преподаватель-билингв транслирует свою

национальную идентичность в дискурсе на английском языке, а иностранный студент репрезентирует в определённом ключе собственную культуру.

Ключевые слова: дискурс, академический дискурс, билингвы, межкультурная коммуникация, бикультурность, аккультурация.

Linguistic and cultural differentiation in bilingual academic discourse

Abstract: The paper describes the characteristics of academic discourse in the context of consecutive bilingualism. The linguistic and cultural aspects of academic discourse are emphasized, as they provide for a differentiation of the norms of the represented domain of communication. The focus is placed on the bilingual participants of academic discourse. The necessity of international students' acculturation in the environment of academic communication in Russian institutional community of higher education is identified. The paper assumes that the combination of two cultural traditions enhances the linguistic potential of a bilingual and enables them to acquire a new worldview. As a result, a new bicultural identity is formed which participates in two cultures and is able to adapt its corresponding speech behaviour to a certain cultural environment. It is concluded that the academic discourse of bilingual persons is a platform for intercultural interaction in higher education as the Russian bilingual educator broadcasts their national identity in English language discourse, and the international student represents their own culture in a specific manner.

Keywords: discourse, academic discourse, bilinguals, intercultural communication, biculturalism, acculturation.

Актуальность темы продиктована активным развитием межкультурной коммуникации в различных сферах. Цель настоящего исследования – выявить характер культурной обусловленности академического дискурса билингвов в академической сфере высшего образования России как платформы взаимодействия представителей разных культур. Антропоцентрический подход и метод аналитического исследования теоретической литературы по вопросам дискурса и лингвокультурологии позволил синтезировать результаты, определившие значение понятий «дискурс», «академический дискурс», «билингвизм», «бикультурность», «аккультурация» и сформировать понимание необходимости вербальной культурной адаптации иностранного студента.

Дискурс – одно из наиболее широко интерпретируемых в теоретической лингвистике понятий. Дискурс, помимо самого текста, включает также разворачивающиеся во времени процессы его создания и понимания. Дискурс представляет собой:

- единство двух сущностей – процесса языковой коммуникации и его результата, т.е. текста [13, с. 3-21];
- «всякое высказывание, предполагающее говорящего и слушающего и намерение первого определенным образом воздействовать на второго» [2, с. 276];

– «особый язык или система представления, социально разработанная с целью создавать и обмениваться мыслями на определенную тему» [18, с. 14];

– «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [12, с. 193].

Академический дискурс определен как вид институционального дискурса, представленного институтом высшего образования, как академическое общение, нацеленное на трансляцию новых знаний вербальными средствами, регламентированное комплексом норм и правил [3].

Академический дискурс на английском языке рассматривается лингвистами [6; 17] как культурно-специфический феномен, который исследуется с точки зрения дискурсивно-интегративных и культурно-конвенциональных особенностей академической коммуникации. В этой связи академический дискурс определяется как совокупность лингвокультурных концептов, объединенных тематическим признаком и являющихся результатом осознанной и неосознанной рефлексии носителей языка по поводу системы высшего образования и процесса функционирования высших учебных заведений. Мы соотносим понятие «академический дискурс» с интерпретацией К. Хайленда как способа мышления и использования языка, который функционирует в академическом сообществе [21, с. 2].

Феномен билингвизма как целевая вербальная характеристика дискурсантов в настоящем исследовании манифестируется:

– как способность владеть двумя языками почти на одном уровне, как умение обмениваться мыслями одинаково успешно на двух языках [16];

– как практика «попеременного пользования двумя языками» [22, с. 1].

Многоаспектность феномена билингвизма в современной лингвистике выходит за рамки языковой теории в психологию, лингвокультурологию, социолингвистику, что позволяет всесторонне изучить речевое поведение билингвальной личности. Следует отметить, что изучение билингвизма в большинстве исследований несистемно, т.е. рассматриваются отдельные социальные, лингвистические аспекты данного явления. В данном вопросе мы придерживаемся комплексного подхода для глубинного понимания этого феномена, учитывая не только теоретико-лингвистическое основание, но и интегрируя в концептуальную область билингвизма культурно-специфические и психологические состояния двуязычной личности в определённой коммуникативной ситуации.

Итак, билингвизм по определению предполагает владение двумя языками и связан с такими понятиями, как языковая картина мира, языковое сознание, языковая личность, языковая способность, а также с национальной культурой народа – носителя данного языка [17, 19]. Язык является не только средством общения, но также орудием мышления и инструментом познания, отражением картины мира, содержит в себе потенциал для обогащения двуязычной личности культурными ценностями разных языков и культур. Представляя билингвизм как культурно-специфический феномен, одни лингвисты подходят к рассмотрению

билингвизма с точки зрения языковых характеристик национальных лингвокультур, объективируя сходства и различия языковых систем, характерные для конкретной языковой и культурной общности. Другие исследователи берут за основу культуру и языковое сознание определённой лингвокультурной общности, ставя в центр внимания образ мира как «достояние индивида» [7]. Следует отметить, что если при обсуждении вопросов двуязычия в теоретической лингвистике речь идет как правило о взаимодействии языковых систем, то лингвокультурные исследования билингвизма позволяют расширить рамки изучения этого явления. «Исследования различных аспектов двуязычия позволяют лучше понять языковую действительность и её экспликацию в лингвокультурах, что способствует усложнению языковых теорий, как части филологического знания и расширяет спектр освоения естественного языка» [11, с. 1]. Полагаем, что в сознании билингвов диалог культур представляет собой взаимодействие образов разных культур в рамках одного сознания, формирующее целостную картину мира, которое манифестируется на двух языках. По мнению А.А. Залевской, «картину мира нельзя отождествлять с образом мира» [8, с. 243], так как окружающий человека мир отражается в его сознании, формируя образ мира, а затем и его картину. Отражением картины мира и орудием мышления, инструментом познания является язык. Как нам видится, можно интерпретировать образ мира как восприятие, а картину – как представление, то есть критически осмысленную систему, отражающую культурно обусловленные представления личности о мире. Осознавая сказанное, мы приходим к заключению, что при коммуникации разнокультурные билингвы испытывают взаимное влияние разных элементов языковых картин мира. Языковая картина мира билингва как выражение коммуникативной функции языка формируется в процессе аккультурации индивида. Для понимания адаптированности вторичной языковой картины мира билингва к рассматриваемой ситуации академического взаимодействия рассмотрим стадии аккультурации билингвальной личности, которые коррелируют с лингвистической типологией билингвизма, представленной Е.М. Верещагиным [4].

Во-первых, начальной аккультурации соответствует *субординативный* билингвизм. При этом все культурные элементы и иноязычные речевые произведения ненормативны и подвержены интерференции со стороны первого языка, который превалирует на данной стадии аккультурации.

Во-вторых, средней аккультурации соответствует *медиальный билингвизм*, при котором речь билингва адаптирована частично.

В-третьих, полная аккультурация, которой соответствует тип *координативного билингвизма*. В случае координативного билингвизма не подразумевается отказ билингвального индивида от собственной идентичности, но в этом случае билингв ассимилирует все признаки вторичной языковой личности, обеспечивая в разной степени правильное речепорождение в двух языковых системах, культурной адаптации у билингва в данном случае не наблюдается.

В рассматриваемом нами академическом дискурсе разнокультурных билингвов, как нам видится, предполагается приоритет и соблюдение норм академического английского языка в монолингвальном режиме общения и не предусматривается языковая адаптация личности билингвального индивида. Второй язык временно становится основным в сознании билингвальных индивидов, так как на нём осуществляется профессиональная коммуникация, не предусматривающая переключения кодов. Следует предположить, что для успешной коммуникации искусственные билингвы должны владеть не только необходимым набором базовых языковых средств, терминологией и речевыми клише, но и знаниями культурных норм используемого в профессиональной коммуникации языка, что соотносится, по нашему мнению, с определением координативного билингвизма. При этом подчеркнём, что «формирование кода профессионального объекта происходит на семиотическом уровне, в то время как физиологический механизм кодирования визуальной информации осуществляется на когнитивном уровне и обеспечивается согласованным функционированием целого ансамбля нейронов. В этих составляющих визуальной кодификации информация о профессиональном феномене представлена в сжатом, редуцированном виде. Частичная реализация визуальной кодификации осуществляется на культурном уровне, посредством возможности её сочетания с различными экспозициями культурных концептов. Объективируясь на лингвистическом уровне, визуальная кодификация редуцируется до кода конкретного профессионального объекта, «поддерживаемого» вербальной компетенцией индивида. Таким образом, естественный язык, являясь материальным проявлением глубинных физиологических и психических процессов, завершает конструирование образа объекта на основе визуальной кодификации, придавая ему целостность и завершенность» [10, с. 18].

Однако мы предусматриваем, что коммуникация искусственных билингвов на английском языке осуществляется вне аутентичной языковой среды, в российской системе высшего образования. В связи с понимаемой нами сформированностью вторичной языковой личности билингва для получения высшего образования на иностранном языке в РФ мы должны иметь в виду, что при этом иностранный студент контактирует с русской культурой. Именно в этом случае билингву требуется особый тип культурной адаптации, определяемый коммуникативной ситуацией, а именно, адаптация к традициям российской академической культуры как среде существования на период обучения.

В рамках антропоцентрического подхода особое внимание мы уделяем культурной идентичности. Участники исследуемого академического дискурса – российский преподаватель высшей школы и иностранные студенты, получающие профессиональное образование в российском вузе. В современной теоретической лингвистике антропоцентрический подход позволяют понять феномен билингвизма с акцентом на личностные характеристики билингва. Нам представляется важной первостепенность факта дифференциации норм

рассматриваемого нами академического дискурса билингвов на английском языке культурой отечественной высшей школы. Как нам видится, академический дискурс в нашем случае будет культурно обусловлен традициями российского высшего образования.

Заметим, что речевая культура билингва при взаимодействии с другой культурой речи не вытесняется, а пополняется новыми концептами и языковыми единицами, проявляя свою познавательную сущность. Мы пришли к заключению о том, что «билингвальная личность иностранного студента, социализируясь в условиях российского образовательного пространства, не только транслирует свой идиом, обусловленный лингвокультурой его страны, но и осуществляет познавательную деятельность в отношении норм английского языка, представленных в речи русскоязычного преподавателя билингва» [14], что способствует, по нашему мнению, продуктивной межкультурной коммуникации в академическом дискурсе билингвов и реализации интенций коммуникантов.

Репрезентируя конкурентный билингвизм в академическом дискурсе разнокультурных билингвов, мы подразумеваем, с одной стороны, унификацию ментального лексикона билингвов по своему строению и, с другой стороны, дифференциацию академических норм, правил и языка в качестве высшей точки культуры как среды обитания человека (см. подр.: [9]). Такая дифференциация, мы полагаем, создаёт барьеры в академическом взаимодействии, препятствует трансляции академической информации. Так как межкультурная коммуникация предполагает адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, то решением адаптации иностранного студента и нивелирования проблем нам видится аккультурация иностранного студента в российской академической среде. Под аккультурацией мы понимаем процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры; процесс заимствования, восприятия другой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней [15]. Аккультурацию иностранного студента в рамках академического дискурса проводит преподаватель – он транслирует нормы не только академического общения, но и культурные нормы, которые требуются для адаптации иностранного студента в новых условиях. При этом иностранный студент, с одной стороны, является реципиентом российской академической культуры, а с другой стороны, репрезентирует свою культуру, включая и внешнюю атрибуцию.

Отметим, что аккультурация подразумевает, в том числе, экспликацию концептов, безэквивалентной лексики, уникальных для российских культурно-специфических реалий, не имеющих лексических соответствий в других языках [5]. Например, слово *academic* в английском – это любое научное сообщество от учёных до студентов вузов, колледжей, учеников школ и т.д. В русскоязычном употреблении академик означает преимущественно учёного, состоящего в Академии наук. Это означает, что преподаватель, используя слово *academic* в речи на английском языке, адаптирует иностранных студентов к новому значению этой лексемы, которое превалирует в условиях российской

академической среды. Другим примером в данном контексте можно отметить использование личного местоимения *you*, выбор которого предполагает соблюдение субординации в российской академической сфере.

Использование такого рода культурно-маркированной лексики является одним из средств социальной и языковой адаптации студентов в новой для них национально-культурной и языковой среде и помогает сформировать представление о стране пребывания. В этой связи заслуживает быть отмеченным факт бикультурности, служащий объединением в единое целое элементов двух языковых культур билингва, в результате чего рефлексировается осознание причастности к двум системам знаний о мире. Результаты аналитического исследования работ лингвистов [1; 13; 19] навели нас на мысль об отражении в речевом поведении билингва характерных черт той социокультурной общности, в которую он интегрируется посредством усвоения второго языка, что и влечёт за собой возникновение феномена бикультурности, способствующего интенсификации межкультурных контактов, что особенно важно в современном мире. Мы полагаем, что значимость бикультурности манифестируется как расширение языкового потенциала и приобретение нового миропонимания, вследствие чего формируется новая языковая личность, определяемая регулярным участием в жизни двух культур, умением адаптировать свое речевое поведение к определённой культурной среде, синтезом двух культурных традиций.

Следует обратить внимание: с одной стороны, ментальный лексикон бикультурной личности унифицирован, но, с другой стороны, языковое поведение билингва, как динамичной и познавательной языковой личности может быть адаптировано к коммуникативному контексту. Несмотря на то, что картина мира первого языка в сознании билингва является основной, однако иноязычная картина мира является комплиментарной по отношению к первичной. Мы полагаем, что в данном случае дискурс билингвальных личностей предполагает взаимовлияние и обоюдное развитие культур, что вполне возможно рассматривать и «отнести к коммуникативным ресурсам, которые облегчают понимание» [9, с. 135].

Аналитическое исследование теоретических источников по различным аспектам билингвизма позволяет нам заключить, что, несмотря на значительное число исследований, этот феномен остаётся дискуссионным. В результате исследования выявлено, что академический дискурс билингвов представляется как культурно-обусловленный феномен. Российский преподаватель в дискурсе на английском языке, сохраняя свою идентичность, репрезентирует нормы российской академической культуры, а иностранный студент адаптируется к российской академической среде. Зафиксировано, что именно фактор адаптации иностранного студента в академическом дискурсе будет лингвокультурным. Понимание этого факта позволяет выстроить коммуникацию билингвов на основе специфических стратегий речевого воздействия для удовлетворения интенций коммуникантов. Этот вывод станет основополагающим на дальнейших этапах исследования.

Список литературы

1. *Бекасова Е.Ю.* Личностные характеристики студентов в условиях формирования профессионального билингвизма : дис. ... канд. психол. наук 19.00.01. М., 2017.
2. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974.
3. *Бурмакина Н.Г.* Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации : дис. ... канд. филол. наук 10.02.19. Красноярск, 2014.
4. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014.
5. *Виноградов В.С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Изд-во Московского ун-та, 1978.
6. *Дроздова Д.Р.* Феномен языкового манипулирования в академическом дискурсе : дис. ... канд. филол. наук 10.02.19 Майкоп, 2016.
7. *Залевская А.А.* Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. 2009. №. 10. С. 10–17.
8. *Залевская А.А.* Психолингвистические исследования // Избр. труды. М.: Гнозис, 2005.
9. *Зубкова О.С.* Медицинская метафора как результат культурной фиксации в медицинской терминологии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2008. Т.1 №5 (19). С. 127–135.
10. *Зубкова О.С.* Метафорическое моделирование современного коммуникативного пространства профессиональных языков с использованием тропейческой лексики // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2016. №1 (20). С.16–21.
11. *Зубкова О.С., Фахрутдинова А.В.* Реализация фактора прагматической мотивации в условиях учебного билингвизма // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2021. № 3(42). С. 60–67.
12. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
13. *Кибрик А.А.* Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. М.: Наука, 2009. №2. С. 3–21.
14. *Логутенкова О.Н.* Репрезентация фольклорно-языковой картины мира русско-греческих билингвов школьного возраста средствами паремиологии и фразеологии : дис. ... канд. филол. наук 10.02.19 Краснодар, 2018.
15. *Никитичев И.Г.* Некоторые особенности коммуникативной релевантности в академическом дискурсе билингвов // Теория языка и межкультурная коммуникация. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3 (46). С. 116–129.

16. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [НСМТП]. М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.
17. *Bloomfield L.* Language. New York: Holt, 1933.
18. *Charles M.* Introducing English for Academic Purposes. Routledge, 2015.
19. *Fiske J.* Television Culture: Popular Pleasures and Policies. London; New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2001.
20. *Grosjean F.* Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition // Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique). 1993. Т. 19.Р. 13–41.
21. *Hyland K.* Academic discourse: English in a global context. A&C Black, 2009.
22. *Weinreich U.* Languages in Contact: Findings and Problems. Walter de Gruyter, 2010.

ПОПОВА ГАЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Астраханский государственный технический университет*

Лингвосемиотическая природа речевой релевантности

Аннотация: Феномен релевантности является одним из ключевых когнитивно-прагматических механизмов понимания и взаимопонимания в речевом взаимодействии. Его исследование существенно корректирует кодовую модель языка, дополняя семантику речевого обмена прагматикой инференциальных процессов. В настоящем изложении показан семиотический концептуальный каркас, имманентно воплощающий в себе прагматику речезыкового знака в интеракциональной перспективе его функционирования.

Ключевые слова: когнитивная прагматика, релевантность языкового знака, когнитивная семиотика, интеракциональная лингвистика, интерпретанта.

Linguistic semiotic nature of speech relevance

Abstract: The phenomenon of relevance is one of the key cognitive-pragmatic mechanisms of understanding and mutual understanding in speech interaction. The research of the phenomenon significantly corrects the code model of the language, complementing the semantics of speech exchange with the pragmatics of inferential processes. This research paper shows a semiotic conceptual framework that immanently embodies the pragmatics of a speech-language sign in the interactive perspective of its functioning.

Keywords: cognitive pragmatics, relevance of a linguistic sign, cognitive semiotics, international linguistics, interpretant

Инференционная модель коммуникации, предложенная, в частности, Г.П. Грайсом, переносит акцент с декодирования эксплицитного выражения на

имплицитные содержание смысла сообщения (пресуппозиции, фоновые знания, импликация/импликатура и т.д.). Смысл информации при этом не отделим от субъективной совокупности значений не передаваемых, но выводимых, исчисляемых адресатом на основе остенсивных сигналов, в том числе и речезыковых. Остенсивные сигналы позволяют понять, то есть распознать и присвоить, информативное и коммуникативное намерения партнера по речевому взаимодействию [11].

Таким образом, смысл сообщения есть функция и продукт обоюдного когнитивного взаимодействия и образующейся при этом когнитивной среды участников коммуникации [44].

Этот результирующий смысл (ср. «финальная интерпретанта», по Ч.С. Пирсу) [42] не столько передается, сколько эмерджентно возникает во взаимодействии когниций и обоюдно осознается обоими коммуникантами в процессе речевого взаимодействия. Понимание из «декодирования» превращается в «чтение мыслей» (mind-reading) участников речевой интеракции [28].

Кодовая (языковая) составляющая когнитивного процесса понимания взаимодействует с основным смыслообразующим пространством – контекстом, который определяется деятельностной ситуацией. Главным источником понимания становится не то, «что в твоей голове», а то, «в чём твоя голова» [15]. При этом получают развернутое описание процедуры, совершаемые говорящим и слушающим в процессе речевой интеракции.

Поэтому интеракциональная модель ставит во главу угла социальную детерминированность речевого взаимодействия [8; 16; 35]. Смысл, возникающий в коммуникации, определяется вытекающими из социального взаимодействия интерпретациями преднамеренного и/или непреднамеренного (речевого) поведения участников коммуникации.

Интеграция кодовой, инференциальной и интеракциональной моделей зиждется на взаимной дополнительности когнитивно-дискурсивного метода и метода интеракциональной семиотики [1; 6; 13]. Такая интеграция предполагает имманентность дискурсивной прагматики, заключенной в интерпретанте знака и воплощающейся в интерпретирующей функции языка [7]. С этой точки зрения объектом изучения являются **когнитивные процессы**, лежащие в основе успешной или неуспешной языковой *коммуникативной интеракции*, и способы и средства их выражения в **семиозисе** дискурса.

Релевантность как имманентное условие восприятия языкового сообщения, интерпретации (понимания) и усвоения (знания), так или иначе, прямо или косвенно затрагивалась в исследованиях вопросов взаимодействия сознания и разума, чувства и знания в языковом значении. Многие положения, связанные с релевантностью, входят в концепции когнитивных исследований языка и речи (см. [20]). Идея релевантности отражается в теории семантического сдвига, теории ad hoc-концептов, теории аттенциональности и (де)фокусирования [17; 26; 45]. Релевантность актуализируется в концепции «возможных миров», ментальных пространств и концептуализации картины

мира [5; 36; 39], а также в рассмотрении отношений между субъективной и объективной реальностями [26].

В статике (концептуально-семиотической) системы отражается динамика в виде результата, влияющего на организацию и преобразование системы. Организация системы позволяет ей функционировать в динамике взаимодействия со средой. Таким образом, в статике системы имманентно заложена её динамика – динамические свойства, позволяющие адаптироваться к окружающей среде [18].

Статика системы отразилась, прежде всего, в системно-структурной парадигме и представлена в двух наиболее известных семиотических моделях – в концепции Ф. де Соссюра и в логической семиотике Ч.С. Пирса. В них, помимо дихотомии означающее / означаемое и репрезентант / объект, наличествует третий элемент: в системе Соссюра – значимость, а в концепции Пирса – интерпретанта как связь между «телом знака» – репрезентантом – и его содержанием [19; 24].

Семиотическое отношение (семиозис) Ч.С. Пирс провёл через интерпретанту: знак вбирает в свою структуру значение (смысл) посредством «внутреннего свойства знака быть интерпретируемым» и способности знака к внутреннему динамическому изменению. В этом заключается имманентная прагматика знака, проявляющаяся в его интерпретанте [19].

В основу осмысления прагматической интерпретанты может быть положена идея корреляции, реализованная Ф. де Соссюром в понятии значимость. Значимость языкового элемента определяется в системных релевантных оппозициях во взаимодействии с другими элементами системы [24, с. 193]. Значимость есть релевантность знака в интерпретативном сопоставлении с другими знаками кодовой системы. Свойства значимости и интерпретанты обеспечивают связь и функциональное единство плана выражения и плана содержания.

Между формой и содержанием лежит относительная (релевантная) «величина» – интерпретанта, определяющая степень рациональности (значимость) объединения данного содержания с данной формой, позволяющая этому объединению успешно функционировать в речи [42].

Релевантность знака закрепляется в его «функциональной истории», которая определяет диапазон употребления знака – тот регистр речи, функциональный стиль и жанр, наконец, ситуацию, для которых употребление данного знака будет наиболее релевантным. Речевой узус закрепляет релевантность знака в определенной дискурсивной формации в соответствии с его семантической и стилистико-прагматической значимостью (ср. *Usage-based modal* [29; 40]).

Свойство функциональной относительной значимости (релевантной относительности) речезыкового знака является фундаментальным свойством, определяющим динамику отношений между планом выражения (ПВ) и планом содержания (ПС), которая сводится к балансу их (а)симметричности в функционировании системы языка-речи [9].

Например, употребление какого-нибудь авторского окказионализма нарушает баланс системы, и релевантность этого нового элемента должна быть обособлена его ценностью (значимостью / релевантностью) «здесь и сейчас» относительно установившейся системы. Нарушения симметрии ПС и ПВ – наличие полисемии, метафоры, гиперболы, иронии, подтекста (ср. *loose talk* [32]) и т.д. – приводят в действие семиотическую динамику: значение выходит за рамки буквальной семантики языковой единицы, приобретая значимость в результате когнитивных исчислений, интерпретаций во взаимодействии со средой – контекстом и ситуацией употребления [44].

В дискурсе, помещенном в деятельностный контекст (дискурсивную формацию [26]), релевантность языкового знака зависит от произведенного эффекта: чем эффективнее его функционирование (в т.ч. речевое воздействие), тем более релевантным становится употребление знака в данном коммуникативном событии (а тж. внешнем и внутреннем контексте [29; 34]). Этот узус закрепляется в системе и норме того или иного функционального диапазона языка [29].

Значимость как внутренняя форма опознается в речевом взаимодействии благодаря когнитивно-интерпретативной компетенции коммуниканта. В речи происходит конвергенция (*convergence*) семантики и прагматики знака, или прагма-семантическая конверсия [3; 41], то есть окказиональное или узуальное переосмысление и соединение («бленд») прямого, буквального значения высказывания (конвенциональная интерпретанта) с контекстом употребления знака (контекстуальная, или *ad hoc*-интерпретанта) [33; 37]. Кроме того, понимание (интерпретация) речезыкового знака (высказывания) – это процесс и результат взаимной «подгонки» (*ad-hoc* концептуализации) эксплицитного и имплицитного в знаке [31].

Таким образом, релевантность интерпретанты языкового знака определяется актуальными (релевантными) сторонами семантики и прагматики языковой единицы (контекстуальными значениями употребления). Окказиональная семантика может войти в узус и даже в норму определенного функционального употребления или стиля. Например, переосмысление значения слова может связать любую узуальную семантику, например, [катиться] или [валить] с понятием [уходить], которое в сочетании с грамматической семантикой императива и конвенциями русского речевого узуса интерпретируется как невежливая форма «отсыла»: «Катись! Вали!». Здесь языковая форма приобретает своё значение благодаря двум внутренним (имманентным) свойствам знака – интерпретанте и функциональной значимости. Релевантность (значимость) такого употребления определяется функционально-стилистической компетенцией носителя языка [20].

Кроме того, в некоторых проявлениях релевантности отражается синергетическая эмерджентность и эвристичность динамической языковой системы: семиозис «здесь и сейчас» требует постоянного смыслообразования (интерпретации, переосмысления) в когнитивном и интеракционном пространствах дискурса.

Внутренняя семиотическая релевантность знака, как производная от свойства знака быть интерпретируемым, приобретает актуальность в более широкой системе «языка-речи» [6]. Системно-структурные характеристики знака, ранее пройдя этапы становления: от употребления – через узус – к закреплению в языковой норме, – «проверяются на релевантность» в употреблении, опосредованном узусом. «Здесь и сейчас» выявляется способность знака адаптироваться к нуждам речекогнитивного взаимодействия (коммуникации). При этом происходит коррекция каждого из трёх этапов непрерывной динамики языка (употребление – узус – норма) [29].

Таким образом, любой речезыковой элемент характеризуется той или иной степенью релевантности в употреблении в силу имманентности своей значимости в системе и структуре языковых знаков, в том числе в их функционировании в системе языка-речи. В конце концов, актуальная релевантность языкового элемента обеспечивается не закреплённой кодовой семантикой, а употреблением в контексте речевой интеракции. Ведь ещё А.А. Потебня, вслед за В. Гумбольдтом, выдвинул идею актуального значения слова в речи, когда значение поворачивается той или иной своей семантической составляющей: в значении слова фокусируется *ad hoc*-семантика, актуальная для данного речевого акта и когнитивного контекста [12; 23].

В процессе речевого взаимодействия происходит согласование смыслов, то есть когнитивных репрезентаций (читай – интерпретаций) коммуникантов [7]. Происходит проективная метарепрезентация и коррекция, направленная на проверку когерентности ПВ и ПС языкового знака и контроль за возможными сбоями (девиациями) в декодировании и инференциальном выводе (понимании), в согласованности репрезентаций, в адекватности выбора средств выражения для достижения взаимопонимания и т.д. [14; 22].

Поэтому интерпретация есть имманентное свойство языковой системы, такое же, как и значение [7].

Динамическая составляющая интерпретанты основана на механизмах сопряжения знаний (энциклопедического и контекстуального) через связующую последовательность интерпретант – выдвижение интерпретативных гипотез, которые оканчиваются «финальной интерпретантой» [27; 42, с. 42].

Выбор этой конечной интерпретанты обусловлен её релевантностью, т.е. конклюдентной значимостью в процессе сопоставления возможных интерпретационных допущений (*assumptions*) [44, с. 212]) – интерпретаций транслируемого знака, будь то жест, слово или высказывание в контексте речевой интеракции.

Если в конвенциональном знаке интерпретанта существует латентно как «свойство знака быть интерпретируемым», а связь означающего и означаемого («две стороны листа бумаги») неразрывна, взаимообусловлена и синкретична, то в актуальном динамическом речезыковом знаке «здесь и сейчас» эта связь становится фокусируемой, экспрессивной, а интерпретанта становится главным элементом семиозиса [2; 4].

Связь между планом выражения и планом содержания такого знака подвижна, динамична. Поэтому под динамическим языковым знаком может пониматься любой языковой знак, в котором отношении между означающим и означаемым подвижно, на данный момент освобождается от конвенциализации, требует интерпретации. В основе создания такого знака, т.е. в основе его семиозиса, лежит интенциональная асимметрия плана выражения и плана содержания. Эта асимметрия может быть окказиональной, а может быть узואльно-системной с точки зрения жанровой нормы (языковая игра, каламбур, шутка, анекдот, загадка, рекламный слоган и т.п.) [20].

Имплицитная информация выполняет в этих речевых жанрах смыслообразующую функцию. Контекстуальная зависимость значения такого знака требует больше интерпретативных усилий, когда вместо прямого «готового» значения конвенционального знака возникает «высказывание», несущее подразумевание [10; 21].

Таким образом, интерпретанта есть имманентная динамическая характеристика знака, входящая в структуру когнитивно-коммуникативной семиотической единицы (иконической, индексальной и символической, по Пирсу) [42]. Знак как интеракционально-интерактивная сущность, помимо «значения», предполагает когнитивно-коммуникативный трансфер, превращая имманентную интерпретанту в поле имплицитивно-инференциональной трансферизации (процесса согласования когнитивных сфер коммуникантов).

В интеракциональном аспекте когнитивного пространства речевого взаимодействия интерпретация представляется не просто как обработка концептуальной семантики и прагматики высказывания и дискурса-текста (когнитивно-дискурсивная интерпретанта), но и как согласование личностных смыслов, «чтение мыслей» собеседника (mind-reading) «здесь и сейчас» [7; 8; 28; 30; 44], выявление актуального «значения говорящего» (speaker's meaning) [38; 43].

Список литературы

1. *Алферов А.В.* К теории речевого взаимодействия, речевые единицы языка // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 4. С. 192–197.

2. *Алферов А.В.* Когнитивное пространство речевого взаимодействия с точки зрения интеракциональной прагматики: Материалы V Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру»/ Под ред. А.В. Алферова. Пятигорск, 2007. С. 199–201.

3. *Алферов А.В., Кустова Е.Ю., Попова Г.Е.* Интеракциональное регулирование когнитивного пространства собеседников // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 2. С. 77–79.

4. *Алферов А.В., Курашенко И.Р., Попова Г.Е.* The dynamics of Russia's conceptualization in the parliamentary discourse in contemporary Europe // Вестник

Пятигорского государственного лингвистического университета. 2016. № 1. С. 117–121.

5. *Бабушкин А.П.* «Возможные миры» в семантическом пространстве языка. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2001.

6. *Болдырев Н.Н.* Функционально–семиологический принцип исследования языковых единиц // Язык и культура: Факты и ценности: К 70–летию Ю.С. Степанова. М.: Языки русской культуры, 2001. С. 383–394.

7. *Болдырев Н.Н.* Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 4 (49). 2016. С. 10–20.

8. *Болдырев Н.Н., Дубровская О.Г.* Социокультурный контекст интерпретации мира и формирования дискурса // Известия РАН. Серия литературы и языка, 2016. Т.75 № 1. С. 29–39.

9. *Гак В.Г.* Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.

10. *Гоготшивили Л.А.* Концепт «подразумевание» // Vox. Философский журнал. 2017. Выпуск 23. С. 249–364.

11. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.

12. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: «Прогресс», 1984.

13. *Демьянков В.З.* Прагматика коммуникации и когниция // Когнитивные исследования языка. Выпуск 29. Когниция и коммуникация в лингвистических исследованиях. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. С. 55–63.

14. *Дроздова Т.В.* Интерпретирующая функция языка в аспекте репрезентации научного знания // Когнитивные исследования языка. 2013. № 15. С. 446–454.

15. *Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005.

16. *Ирисханова О.К.* Социокогнитивная лингвистика: структуры социальных знаний и проблемы их описания // Вопросы когнитивной лингвистики, № 4. 2014. С. 5–17.

17. *Ирисханова О.К.* Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014.

18. *Кравченко А.В.* Когнитивный горизонт языкознания. Иркутск: Изд. БГУЭП, 2008.

19. *Пирс Ч.С.* Логические основания теории знаков / Ч.С. Пирс. СПб.: «АЛТЕЙЯ», 2000.

20. *Попова Г.Е.* Релевантность речевой интеракции: аспектуальная и жанровая типология. Пятигорск: Изд. «ПГУ», 2019.

21. *Попова Г.Е.* Когнитивный резонанс как функция интеракционного энталамирания // Когнитивные исследования языка. 2020. № 3 (42). С. 285–290.

22. *Попова Г.Е.* Лингвопрагматические механизмы взаимопонимания: французская речевая интеракция // *Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам VII международной конференции / Сост. И.В. Харитоновна, Д.С. Золотухин, О.А. Кулагина. Москва, 2022. С. 365–373.*

23. *Потебня А.А.* Мысль и язык. М.: Издательство «Лабиринт», 1999.

24. *Соссюр Ф.* Заметки по общей лингвистике. М.: «Прогресс», 1990.

26. *Тэлми Л.* Феномены внимания // *Вопр. когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 23–44.*

26. *Фуко М.* Археология знания. Киев: Ника-Центр, 1996.

27. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Симпозиум, 2007.

28. *Apperly I.* Mind-reading and Psycholinguistic Approaches to Perspective Taking: Establishing Common Ground // *Topics in Cognitive Science. 2018. 10 (1). P. 133–139.*

29. *Barlow M.* Usage-based models of language /M. Barlow, S. Kemmer (Eds.). Stanford: CSLI, 2000.

30. *Blokpoel M.* Recipient design in human communication: simple heuristics or perspective taking? / M.Blokpoel, M.Kesteren, A. Stolk , P. Haselager. Tom I. // *Frontiers in Human Neuroscience. 2012. Vol 6. P. 1–13.*

31. *Carston R.* Metaphor: Ad Hoc Concepts, Literal Meaning and Mental Images // *Proceedings of the Aristotelian Society. New Series, Vol. 110. 2010. P. 295–321.*

32. *Clark B.* Relevance Theory. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2013.

33. *Coulson S.* Semantic Leaps: Frame–Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

34. *Dijk van T.A.* Discourse and Context. A Sociocognitive Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

35. *Dijk van T. A.* Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk. New York: Cambridge University Press, 2009.

36. *Fauconnier G.* Mental spaces. Cambridge: Mass, 1995.

37. *Fauconnier G., Turner M.* Conceptual integration networks // *Cognitive science. 1998. Vol.22. 133–187.*

38. *Grice H.P.* Aspects of Reason. Oxford: Clarendon Press, 2001.

39. *Jary M.* Relevance, Assertion and Possible Worlds: A Cognitive Approach to the Spanish Subjunctive // *Utterance Interpretation and Cognitive Models / Ph. De Brabanter, M. Kissine (Eds.). UK: Emerald Group Publishing Limited, 2009. P. 235–277.*

40. *Langacker R.W.* A usage-based model // *Cognitive Linguistics. 1988. Amsterdam: Benjamins. P. 127–161.*

41. *Nonaka I., Krogh von G.* Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement // *Organizational Knowledge Creation Theory. Organization Science. Vol. 20, No. 3, May–June 2009. – P. 635–652.*

42. *Peirce Ch.S.* Ecrits sur le signe. Paris: Seuil, 1978.

43. *Recanati F.* The Pragmatics of What is Said // *Mind & Language* 4(4). 1989. 295–329.

44. *Sperber D., Wilson D.* *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford; Cambridge: MA, 1995.

45. *Talmy L.* Attention Phenomena // *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* / Ed. D. Geeraerts, H. Cuyckens. Oxford University Press, 2007. P. 264–293.

РЫЖОВА ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА

доктор филологических наук, профессор

Московский педагогический государственный университет

Уровни эквивалентности фразеологических единиц (на материале французского и русского языков)

Аннотация: В статье рассматривается категория эквивалентности (формальной, смысловой и ситуационной), характеризующая фразеологические единицы во французском и русском языках в сравнительно-сопоставительном аспекте. Разработка данной проблематики на основе определенных критериев анализа имеет целью выявление особенностей их вербализации, показывающих сходства и различия в их формировании и функционировании и свидетельствующих о национально-культурной специфике фразеологической картины мира в каждом социуме. В силу того, что фразеологический состав любой языковой системы наиболее ярко отражает особенности восприятия мира, характерные черты материальной и духовной жизни носителей языка, их обычаи, традиции и ценностные ориентиры, данная работа представляет интерес как для исследований в области фразеологии как научной дисциплины, так и для исследований в области теории и практики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: эквивалентность формальная, смысловая и ситуационная; значение. смысл, концептуализация фразеологическая картина мира

Equivalence levels of phraseological units (based on the material of French and Russian)

Abstract: The article considers the category of equivalence (formal, semantic and situational), which characterizes phraseological units in French and Russian. in the comparative aspect. The development of this problem on the basis of certain analysis criteria is aimed at identifying the features of their verbalization, showing similarities and differences in their formation and functioning and testifying to the national and cultural specifics of the phraseological picture of the world in each society. Since the phraseological composition of any language system most clearly reflects the peculiarities of perception of the world, the characteristic features of the material and spiritual life of native speakers, their customs, traditions and value orientations, this

work is of interest both for research in the field of phraseology as a scientific discipline, and for research in the field of theory and practice of teaching foreign languages.

Keywords: formal, semantic and situational equivalence; meaning. meaning, conceptualization phraseological picture of the world.

В исследованиях языка как явления социальной действительности значительная роль отводится изучению фразеологических единиц. Для выявления свойств, характеризующих категорию эквивалентности фразеологических единиц в сравнительно-сопоставительном аспекте на материале французского и русского языков необходимо дать определения некоторых понятий.

1. **Фразеологическая единица** (ФЕ) представляет собой особый тип языкового знака и, как всякий знак, она характеризуется со стороны трех аспектов: формы, содержания и функционирования (употребления). В аспекте формы (в структурном плане) ФЕ отличаются **многокомпонентностью**, они состоят более, чем из одного слова. В аспекте содержания они характеризуются переосмыслением компонентов, то есть **идиоматичностью**. И, наконец, в функциональном плане им свойственна **устойчивость** и **общеупотребительность** [4, с. VII].

Многие структурно-семантические особенности ФЕ достаточно хорошо изучены как в отечественной, так и зарубежной лингвистике. Однако, различные структурные типы многокомпонентных устойчивых вербальных комплексов, уникальность каждой ФЕ в плане содержания и способов объединения элементов, значение которых претерпевает полное или частичное семантическое переосмысление в составе целостного ФЕ, порождают неоднозначность представлений о возможностях их классификации не только на материале разных языков, но и в рамках одного языка.

Полное или частичное семантическое преобразование (переосмысление) компонентного состава ФЕ лежит в основе их классификации. Отдавая должное классификационной деятельности французских лингвистов (Ch. Bally, P. Guiraud, A. Rey, M. Gross и др.), следует признать, что классификации отечественных лингвистов являются более органичными с точки зрения системной организации на основе семантической слитности (спаянности) компонентов ФЕ. Поэтому для характеристики уровневой эквивалентности и французских и русских ФЕ в статье используются такие понятия, как фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения.

Особый интерес вызывает изучение ФЕ с позиций лингвокультурологии, лингвострановедения и межкультурной коммуникации, поскольку в их содержании воплощается национально-культурное мировидение, в них особым, неповторимым образом выражаются дух и национально-культурное своеобразие народа. В своем содержании ФЕ отражают длительный процесс развития национальной культуры, фиксируют и передают «и нравственный закон, и

здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которые завещали предки в руководство потомкам» [1, с. 37].

2. Следующее понятие – это понятие **эквивалентности**, которое представляет собой довольно сложное и многогранное явление, широко используемое в теории и практике перевода, но не имеющее однозначной интерпретации (В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер, А.В. Федоров, А.Д. Швейцер, А.Г. Назарян, Н.К. Гарбовский и др.).

В самом общем виде **эквивалентность** обозначает свойство, характеризующее равноценно, равносильно, равнозначно некоторое явление действительности разными средствами.

В рамках данной статьи наиболее релевантным представляется понимание эквивалентности, данное в публикациях В.Г. Гака и его коллег Ю.И. Левина и Б.Б. Григорьева, в которых выделено три вида эквивалентности: формальная, смысловая и ситуационная. По их мнению, при **формальной** эквивалентности общие значения в двух языках выражаются аналогичными языковыми формами; при **смысловой эквивалентности** одно и то же значение выражается различными способами; а **ситуационная эквивалентность** предполагает то, что одна и та же ситуация описывается не только с помощью различных форм, но и различных элементарных значений (сем) [2, с. 10; 3, с. 9-12].

I. Формальная эквивалентность характерна для **денотативно эквивалентных** фразеологических единств, **структура, значение и смысл** которых рассматриваются как тождественные, или идентичные, что может быть проиллюстрировано следующими примерами:

(1a) *se lever du pied gauche* (*se lever du mauvais pied*);

(1b) *встать с левой ноги* (*встать не с той ноги*)

И во французском, и в русском языках данные ФЕ – это глагольные фразеологические единства, денотативное значение которых выражено в соответствии с правилами и нормами данных языков. Говоря словами В.Г. Гака, «Мы видим здесь полное подобие слов и форм при подобии значения. Различие средств выражения проявляется лишь в общих структурных различиях двух языков (наличие артикля во французском языке при отсутствии падежных форм, закреплённое место прилагательного при существительном и т. п.) [3, с. 11]. В обоих языках эти фразеологизмы означают:

Неудачно начать свой день. Проснуться в плохом настроении.

Эти выражения имеют религиозные корни, и знакомы многим культурам. Как пишет А.П. Садохин, это выражение восходит к языческому противопоставлению злого начала доброму, черного цвета – белому, левой стороны – правой и т.д. Эта символика также благополучно переключалась от язычников к христианам и является теперь, по сути дела, интернациональной [6]. Дело в том, что левая сторона имеет отрицательную коннотацию в христианской, мусульманской и других религиях и культурах.

Правая сторона, как, например, на Руси, считалась правильной, на правом плече сидит ангел и помогает человеку. Левая сторона – неправильная, на левом плече сидит искушитель, бес. Поэтому «*плевать через левое плечо*» значит

прогнать, проигнорировать искушение и сглаз беса; «**ходить налево**» значит поддаться искушению, нарушить морально-нравственные нормы поведения и т.п. [см.: 5; 13].

Формально эквивалентные ФЕ не так широко представлены при сравнении фразеологических систем французского и русского языков, но, тем не менее, встречаются ФЕ типа: *bas bleu* – синий чулок; *humour noir* – черный юмор; *le sang bleu* – голубая кровь и др.

II. Смысловая эквивалентность определяется следующим образом: одни и те же значения выражаются в двух языках различными способами, и степень различия определяется употреблением разных слов, использованных в качестве некоторого объекта [3, с. 11]. Примером служат следующие фразеологические единства:

2а) *mettre du baume au cœur*;

2б) *лить бальзам на душу* (как бальзам на душу).

Слово *le baume* / *бальзам* никак не связано с названием алкогольного напитка (Рижский бальзам, Кашинский и т. п.). Происхождение этого ФЕ объясняется в разных источниках примерно одинаково: первоначальное значение слов *baume* / *бальзам* как лечебного средства восходит к эпохе Средневековья. Так, еще в трудах философа и врача Авиценны (980 –1037) и немецкого врача, алхимика Парацельса (1493 – 1541) упоминается о бальзамах, то есть об ароматических соках на эфирной основе или о смолянистой жидкости, которые вытекали из естественных трещин или специально сделанных надрезов на стволах определённых деревьев. Считалось, что бальзамы обладают целебными свойствами, и поэтому врачи рекомендовали как лекарство мази, примочки и настойки на основе этих бальзамов. Именно в качестве лечебного средства и выступает слово «бальзам» и во французском, и в русском ФЕ. Конечно, в переносном смысле, то есть не просто лекарство, а лекарство, исцеляющее душевные раны, которые выражаются в каких-то переживаниях, беспокойстве, тревоге. Вовремя сказанные слова поддержки, утешения, сочувствия являются тем самым **бальзамом**, который облегчает душевные страдания. Следовательно, свойства бальзамов способствовать излечению физических ран, облегчить физические страдания были перенесены в сферу воздействия на психоэмоциональное состояние человека [9, 11].

Различие этих фразеологизмов определяют два культурно маркированных слова *le cœur* (сердце) и *душа* (l'âme), обуславливающих их национально-культурное своеобразие. Кстати, данное противопоставление наблюдается и в таких фразеологизмах, как «*le cri de cœur*» – «крик души»; «*parler cœur à cœur*» – «говорить по душам», откровенно и т. п.

Слово «*le cœur*» встречается в многочисленных ФЕ по причине того, что в индоевропейских языках слова, выражающие понятие *сердце*, этимологически указывают на центральное его расположение не только в плане физическом (в первую очередь), но и в морально-нравственном. Во французской картине мира «*le cœur*» является **средоточием чувств, эмоционально-оценочных суждений**: «*mon cœur saigne*» – «сердце кровью обливается»; «*le cri de cœur*» – «крик

души». Со словом «*le coeur*» связано и выражение доброты, щедрости, великодушия и т.п., что представлено в таких ФЕ, как:

«*un homme de coeur*» (о великодушном человеке);

«*avoir bon coeur*» (о добросердечном человеке);

«*avoir le coeur sur la main*» (о щедром человеке);

«*un brave coeur*» (о хорошем человеке);

«*un coeur d'or*» (золотое сердце, об очень добром человеке).

Поскольку во французской культуре *le coeur* выступает символом эмоционально-чувственных проявлений сущности человека, то помимо ФЕ, выражающих положительные качества, данная лексема встречается и во ФЕ, указывающих на отрицательные характеристики человеческого бытия:

«*il manque de coeur*» (о бессердечном, злом человеке);

«*dîner par coeur*» (остаться без обеда, не солоно хлебавши).

В русской культуре эмоционально-чувственным центром в характеристике бытия человека является понятие *души*, восходящее к древним, еще языческим традициям как жизненного начала, как средоточия человеческой сущности. Здесь нашло отражение древнее значение слова *душа* как духа, как некой бесплотной сущности.

В православии сложилось понимание души как морально-этического начала, связывающего человека с Богом. В «Словаре русского языка в 4-х томах» *душа* определяется как внутренний психический мир человека, как особое *нематериальное* начало, способное существовать независимо от тела, то есть как особое бессмертное нематериальное начало в человеке, связывающее его с Богом» [7].

В русской фразеологической картине мира нашло отражение понимание души как жизненной силы, обеспечивающей физическое здоровье тела, связанное с возможностью самой жизни человека:

Еле-еле душа в теле (едва, чуть жив; очень слаб от болезни, усталости и т. п.);

Душа с телом расстаётся (о наступлении смерти).

Следует отметить, что в русской культуре понятие *душа* тесно связано с понятием *сердце*. Физический орган *сердце* рассматривается как *вместилище души*. И поэтому воспринимается как физический центр психической жизни и как плотский, физический эквивалент *души*. *Душа* является здесь эталоном, мерилем всех остальных явлений человеческой жизни. Именно поэтому для русского менталитета основой жизненной силы человека являются духовно ориентированные ценности [9].

Таким образом, в рассмотренной паре фразеологизмов наличие слов *le coeur* (сердце) и *душа* указывает на национально-культурный опыт представителей обоих языковых сообществ. Как показывает сравнительно-сопоставительный анализ французских и русских ФЕ, явления смысловой эквивалентности представляют значительный по объему материал для изучения, особенно в подгруппе словосочетаний типа: *Jeter du noir* – попасть в яблочко;

Merle blanc – белая ворона; *Mariage blanc* – фиктивный брак *cacher son jeu* – скрывать свои карты; *скрывать свои намерения* и др.

II. Ситуационная или ситуативная эквивалентность. Как пишет В.Г. Гак, «не только языковые формы, но даже выражаемые ими элементарные значения различны в двух высказываниях, которые, однако, описывают одну и ту же ситуацию. [3, с. 11]. Рассмотрим примеры:

3а) *La moutarde me (lui) monta au nez*

1) *досл.*: горчица ударила мне (ему) в нос;

2) *fig.*: моё (его) терпение лопнуло, я (он) вышел из себя;

син. la colère lui monte au nez

Все дело в том, что при попадании даже запаха крепкой горчицы на слизистую данная приправа оказывает раздражающее воздействие, в результате чего из глаз течет, из носа течет, человек начинает чихать и кашлять. То есть человек выходит из привычного спокойного состояния, и это его раздражает, он теряет самообладание, сердится. Причем причина вроде бы не особенно серьезная, но внешне это очень похоже на состояние, когда человек сильно злится и не может с собой справиться. Сходство реакций физического дискомфорта и дискомфорта эмоционального позволяет использовать данное ФЕ для характеристики поведения человека, вдруг всплывшего, внезапно рассердившегося и охваченного гневом [10].

Ситуационным эквивалентом ФЕ (3а) является ФЕ (3б):

(3б) *Вожжа (шлея) под хвост попала*

Казалось бы, что общего между *горчицей в носу* и *вожжей или шлейей под хвостом*?

Вожжи и шлея – это элементы упряжи (ремни или веревки) для управления лошадью. Попадая под хвост, вожжа или шлея оказывает на лошадь раздражающее воздействие, причиняя ей боль. Это мешает лошади двигаться, она перестает подчиняться кучеру, возникает риск, что лошадь понесет или ударит.

Данные ФЕ используются для описания поведения человека, который попал в неприятную ситуацию, из которой он не может выйти, не потеряв лица. И это его злит, выводит из себя, делает его раздражительным, несдержанным, он теряет самообладание, терпение. Такое непривычное, чаще всего агрессивное по отношению к окружающим поведение удивляет его собеседников. И в этом случае французы говорят или думают: «*La moutarde lui monta au nez*», а русские – «*Ему вожжа (или шлея) под хвост попала*». Поэтому выражение имеет негативный оттенок [8].

Следует отметить, что ситуационно эквивалентные ФЕ образуют значительный пласт в составе фразеологических систем в русском и французском языках, отражая богатую информацию о национально-культурной специфике данных языков, являясь образным представлением национальных традиций, культуры, менталитета России и Франции.

Представленный в данной статье материал дает возможность говорить о том, что ФЕ передают уникальную информацию, зафиксированную в каждом конкретном фразеологизме. По этой причине значение и смысл

фразеологических единиц нельзя интерпретировать однозначно и по заранее установленным критериям: каждая фразеологическая единица требует индивидуальной интерпретации. Следовательно, семантический и коммуникативно-функциональный потенциал фразеологических единиц с наибольшей полнотой может быть изучен лишь с учетом всех видов ее окружения, то есть в ее контекстных и ситуативных связях, а также путем сравнительно-сопоставительного анализа.

Рассмотрение ФЕ с точки зрения уровней эквивалентности свидетельствует также о наличии в их содержании выражения с разной степенью языкового соответствия общечеловеческих ценностных ориентиров о добре и зле, о достоинствах и недостатках человеческой природы, о морально-нравственном поведении человека, о его отношении к жизни, к другим людям и т. п.

Наличие общечеловеческих ценностных ориентиров, а также учет исторического развития страны, её традиций и обычаев открывает широкие возможности для сравнения ФЕ и нахождения релевантных фразеологических эквивалентов.

Список литературы

1. *Буслаев Ф.И.* Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные. – М.: Русский язык, 1954.
2. *Гак В.Г., Левин Ю.И.* Курс перевода. Французский язык. М., 1980.
3. *Гак В.Г., Григорьев Б.Б.* Теория и практика перевода. Французский язык. М.: ИНТЕРДИАЛЕКТ, 1997.
4. *Гак В.Г., Мурадова Л.А.* и др. Новый большой французо-русский фразеологический словарь / под ред. В. Г. Гака. М.: Русский язык – Медиа, 2005.
5. *Захаренко И.В.* Культурологический комментарий // <https://rus-yaz.niv.ru/.../> (Дата обращения 15.02.2023)
6. *Садохин А.П.* Основы этнологии //studfile.net/preview/16449284/page:8/ (Дата обращения 15.02.2023)
7. ФЭБ: Душа // Словарь русского языка в 4-х томах. Т. 1. – 1999... <https://feb-web.ru/.../> (Дата обращения 29.01.2023)
8. Большой вопрос URL <http://www.bolshoyvopros.ru/> (Дата обращения 21.02.2023)
9. Дзен URL <https://dzen.ru/a/YVcTSt3wp30-1bA9> (Дата обращения 19.02.2023)
10. Идиомы URL https://www.idioms_fr_ru.academic.ru/26447/la+colère+lui+monte+au+nez] (Дата обращения 20.02.2023)
11. Карта слов URL <https://kartaslov.ru/значение-слова/бальзам+на+душу> (Дата обращения 15.02.2023)
12. Русский язык URL <http://rus-yaz.niv.ru/.../> (Дата обращения 20.02.2023)

13. Woords URL <https://woords.su/idioms/idiom-291-vstat1-s-levoj-nogi> (Дата обращения 20.02.2023)

ФИЛИПАЦЦИ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Всероссийская академия внешней торговли

Министерства экономического развития Российской Федерации,

Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена

Типологический аспект изучения итальянских силлабем

Аннотация: В настоящей статье формулируются теоретические принципы сравнительно-типологического анализа итальянского языка и итальянских диалектов, построенные на выявлении универсальных и специфичных структур слога. В статье проводится мысль о том, что фонематические слоги следует изучать как конкретные реализации более абстрактных структур – силлабем, внутри которых расположены строго упорядоченные позиции шкалы звучности.

Ключевые слова: слог, силлабема, шкала звучности, фонема, итальянские диалекты.

Typological aspect of the study of Italian syllabems

Abstract: This article formulates the theoretical principles of comparative typological analysis of the Italian language and Italian dialects, based on the identification of universal and specific syllable structures. The article suggests that phonemic syllables should be studied as concrete implementations of more abstract structures – syllabems, within which strictly ordered positions of the sonority scale are located.

Keywords: syllable, syllabeme, scale of sonority, phoneme, Italian dialects.

Цель настоящей статьи – сформулировать теоретические принципы сравнительно-типологического анализа итальянского языка и итальянских диалектов, базирующегося на выявлении универсальных и специфичных для этих структур слога. Одной из задач этого текста является обоснование разделения понятий «слог» и «силлабема» как относящихся к разной степени отвлеченности в представлении изучаемого явления. Иначе говоря, силлабема, в отличие от слога, должна строиться из элементов, репрезентирующих не фонемы, а классы звучности, и именно такая обобщенная единица способна, по нашему мнению, предоставить интересные данные о языке как информационной системе. В статье особое внимание будет уделено важности и актуальности статистических фонологических исследований для целей типологии в целом и подсчетов встречаемости силлабем – в частности. Для корректного выделения

корпуса силлабем именно на материале итальянских диалектов будет предложен дополнительный – этимологический – критерий слогоделения.

Употребление термина «силлабема» применительно к итальянскому языку представляется не совсем обычным и требует пояснения. Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, силлабема – это особый вид слога, строевая морфолого-фонологическая единица слоговых тональных языков: если в языках иного грамматического строя существует лишь тенденция к корреляции слогоразделов и грамматических границ, то в слогоморфемных языках слог обязательно должен выражать собой законченную и самостоятельную морфему [3, с. 470]. В таких системах, в отличие от языков флективного типа, границы слогов и морфем обычно совпадают: экспонент морфемы «фонологически не может быть короче слога», а слог (силлабема) оказывается сопоставим с фонемой «с точки зрения конститутивных возможностей» [2, с. 470]. Соответственно силлабемой, или слографемой, называют также единицу слогового письма. В таком понимании термин «силлабема», очевидно, не может быть отнесен к итальянскому языку как к языку флективно-аналитического типа, в котором используются морфемы, выраженные одним согласным (*in-dot-t-o* < лат. IN-DUC-T-US), а граница между слогами не всегда совпадает с морфемной (*ca-sa*, но *cas-a*). С другой стороны, для двух понятий, которые покрывает собой термин «силлабема» – 1. особый тип слога и 2. специальный графический знак – существуют точные, хорошо дифференцирующие их термины «слогоморфема» и «слографема».

Обозначение «силлабема» своей внутренней формой отсылает к греческому слову *syllabe* «слог» и широко распространенному в лингвистике суффиксу *-ема*: ср. у О.С. Ахмановой *-эма* – «суффикс, выделяющийся из состава таких терминов как фонема, морфема, семема, семантема и т.п. со значением «структурный элемент, тип, структурная единица языка», противопоставляется *алло-* как данной реализации соответствующих единиц в речи» [1, с. 525]. Можно ли считать тогда «силлаб-ему» прототипом речевого слога, существующим в виде его абстрактного представления вне акта речи? И что же тогда можно обозначить с помощью префикса *алло-* как его речевые и/или системные реализации?

Слог не считается структурной единицей языка, так как за ним не закреплена лингвистическая семантика (по этой логике он закономерно отсутствует в ряду единиц с суффиксом *-ема*), однако это вовсе не означает, что слог не несёт в себе никакой информации. Напротив, информационный подход к изучению естественных языков обозначил слоги как важный объект исследования. Сочетаемость фонем является «существенной характеристикой фонологической системы», а слог – это минимальная возможная сфера такой реализации [11, с. 105]. Н.С. Трубецкой выдвинул тезис о том, что все языки по функциональной нагрузке на фонологическую систему «делятся на «бережливые» и «расточительные»: в «бережливых» языках слова, отличающиеся друг от друга всего лишь одной фонемой, весьма многочисленны, а процент реализации теоретически возможных сочетаний фонем очень высок, в

«расточительных» же языках наблюдается склонность отличать слова друг от друга с помощью многих фонологических средств и реализовывать лишь незначительную часть теоретически возможных сочетаний фонем» [18, с. 283-284]. Е.В. Падучева сформулировала формулу расчета количества «информации» в сообщении как «функцию от числа элементов, которые были возможны в той же позиции и из которых было выбрано данное» [11, с. 105]. Вероятно, включение в практику типологических фонологических исследований такой единицы как слог способно упростить и упорядочить процедуры расчёты сочетаемостных возможностей фонем. Но для этого слогу должен быть присвоен системный статус.

Знакомство с некоторыми исследовательскими работами заставляет предполагать, что есть объективная терминологическая лакуна, связанная с необходимостью обозначить слоги как *неречевые* единицы применительно к языкам вообще и к языкам флективного типа в частности. Нередко в работах, посвященных слогу, можно встретить громоздкие описания типа «силлабическая субструктура» [17]. В.Д. Панфилов, изучавший слоги классической латыни, понимая, что должен исключить звуковой аспект исследуемой единицы, использует словосочетание «фонологические слоги», а сочетаемость фонем в слоге обозначает термином «силлаботактика» [12; 13]. А.А. Кретов в монографии «Системная русская силлабология» вводит понятие «фонематический слог» как объединение фонем, а также выводит понятие силлабологии в заглавие своей работы [5]. Отметим также, что на необходимость отличать силлабику и силлабологию как корпус слогов и науку, имеющую своим объектом слог, кроме А.А. Кретьова, указывала Р.К. Потапова [15]. Упомянутые здесь авторы, по интересному совпадению, имеют дело с языками флективного строя: латинским, русским и немецким. Фундаментальной работой, отстаивающей статус слога как фонологической единицы, является монография И. Фогель, выполненная в русле генеративной фонологии [19].

Если вернуться к вопросу об *-ема* и *алло-* применительно к слогу, то он может быть решен следующим образом. Если слоги – это «фонемные единства» (выражение А.А. Кретьова), то каждая составляющая их фонема репрезентирует одновременно как саму себя, так и соответствующий класс звучности. Шкала звучности впервые была предложена О. Есперсеном и была в дальнейшем доработана, в том числе применительно к конкретным языкам. В частности, применительно к итальянскому языку И. Фогель оперирует шкалой консонантной силы – континуумом, в котором элементы (фонемы) идут в строгом порядке и не могут переходить в другой класс. В соответствии с выбранным аспектом – консонантной силой – она не включает в схему гласные, но особо выделяет глайды (позиция 1), тогда как сибилант /s/ оказывается в менее сильном классе, чем смычные и смычно-щелевые согласные (классы 4 и 5 соответственно) [19, с. 100]:

1 Глайды – **2** Плавные – **3** Носовые – **4** /S/ – **5** аффрикаты, взрывные, щелевые (кроме /S/)

Также опираясь на иерархию звуков О. Есперсена, А.А. Кретов заключает, что для того, чтобы «правильно описывать сочетаемость звуков в русском слоге, достаточно пяти множеств: S-T-N-R-A (S – согласные фрикативные, T – согласные эксплозивные, N – сонанты не-плавные, R – сонанты плавные и A – гласные А, О, Э, Ы, а также [У], [И] и прочие слоговые аллофоны сонантов)», при этом в предложенной им абстрактной модели слога смычные и щелевые согласные меняются позициями [5, с. 26, 29-30]:

КЛАСС:	фрикативные	эксплозивные и аффрикаты	носовые сонанты и глайды (неслоговые)	плавные сонанты (неслоговые)	гласные и слоговые сонанты
ВЕС	S	T	N	R	A

Мы полагаем, что слоги, описанные через шкалу звучности с помощью символов, указывающих не на саму фонему, а на её класс по данной шкале, могут быть обозначены синлабем. В этом случае единицами, понимаемыми как корреляты синлабем с виртуальной приставкой *алло-* (конкретные реализации), будут слоги в их фонематической репрезентации. К примеру, слогам в итальянском слове *sol-di* будут соответствовать синлабемы SAR-TA, а слогам слова *rie-no* будут соответствовать синлабемы TA-NA (где дифтонг /ie/ репрезентирован как одна гласная фонема).

Что даёт изучение синлабем в таком понимании? Полезно ли оно для описания родственных языков, подобных итальянскому и его диалектам? Раскрывает ли оно тонкие типологические различия между ними? Положительному ответу на этот вопрос подводит знакомство с трудами в области функциональной фонологии, типологии, системологии, теории информации, генеративной лингвистики и пр. Универсальность синлабем как единиц анализа состоит в строгой иерархии позиций составляющих их элементов, согласно всеобщей шкале звучности, а специфичность определяется конкретной реализацией, то есть тем, как позиции в синлабеме заполняются фонемами. При такой абстрактной записи можно получить удобный для обработки, сравнительно небольшой и понятный корпус единиц. При этом принципы комбинирования фонем внутри синлабем разных языков будут неизбежно отличаться как качественно, так и количественно: интуитивным знанием вероятностей в «статистической структуре языкового текста» обладает каждый носитель языка, задача лингвиста-типолога – эксплицировать их [10, с. 6, 8, 16]. При описании близкородственных языков, коими, например, являются итальянские диалекты, именно квантитативный аспект может играть важную дифференцирующую роль. По справедливому замечанию А.А. Кретова, как семиотическая система язык «самодостаточен, неизменен и лежит вне числа», но при функциональном подходе «язык уже не лежит вне числа, а характеризуется им» [4, с. 218].

Еще Н.С. Трубецкой сформулировал программу статистического исследования в области фонологии: статистика «должна выявить частотность определенных фонологических элементов в данном языке (фонем, сочетаний

фонем, определенных типов слов и морфем), с одной стороны, и степень функциональной загруженности этих элементов и определенных фонологических оппозиций – с другой стороны. Для решения первой задачи статистическому обследованию должны подвергаться связанные тексты, для решения второй задачи – словарный состав» [18, с. 272]. До определенного момента программа квантитативных исследований в лингвистике не применялась несмотря на то, что языкознание имеет дело с «легко поддающимися подсчёту дискретными величинами (фонема, морфема, слог, слово, синтагма и т.п.), самая повторяемость которых, казалось бы, должна наводить на мысль о существовании каких-либо числовых закономерностей» [16, с. 45]. Виной тому выступает не только тенденция к психологизации и социологизации языковых фактов, но и то, что «широкое применение статистических методов требует громадной «черной» работы по сбору данных, и проведение такой работы может быть оправдано только надеждой на важные практические результаты» [16, с. 45-46]. Сегодня, благодаря широкому применению вычислительной техники, сбор данных значительно ускорился. Другой вопрос – это подбор сопоставимых между собой речевых продуктов: так, «для изучения лексики бывает трудно подобрать такие частичные совокупности даже среди совокупностей, охватывающих тексты одного жанра и стиля, которые давали бы одинаковое распределение элементов (т.е. слов) по частости» [14, с. 91].

Говоря о целесообразности типологического сравнения текстов, М.И. Лекомцева оговаривала, что перейти от текста к системе можно, лишь проделав ряд операций: «необходимым условием типологического исследования нужно считать наличие предварительных описаний сравниваемых языков, причем эти описания должны быть сделаны таким образом, чтобы их можно было сравнивать» [8, с. 518]. Силлабема, в силу своей существенной универсальности, как раз, выступает той базой, которая позволяет сравнивать разные диалекты через тексты: в отличие от слов, употребление которых в тексте обусловлено их семантикой, силлабемы способны продемонстрировать более объективное и равномерное распределение элементов в речевом произведении, при этом они легко поддаются записи в виде символов.

Итальянские диалекты в их современном состоянии достигли значительной поверхностной дивергенции с точки зрения фонетики и морфологии, но в них прослеживается единая синтаксическая база, противопоставляющая эти системы литературному итальянскому языку как устные языки – языку письменному. Большой объем сопоставимого речевого материала представлен текстами театральных пьес на диалектах, которые могут быть переложены в фонематические последовательности. Текст, между тем, не состоит напрямую из слогов, а построен из предложений, и это ставит перед исследователем ряд вопросов, связанных с фонематической транскрипцией, например, как учитывать фонотактические явления или как зафиксировать влияние эмфазы на появление аллофонов. Применительно к итальянским геминатам возникает также необходимость последовательного применения

этимологического анализа, позволяющего дифференцировать двойные согласные ассимилятивной природы и спонтанные геминаты: первые должны быть распределены между двумя соседними слогами, вторые должны остаться в пределах одного и того же слога. О своевременности введения в практику научных исследований этимологической транскрипции высказался А.А. Кретов [7]. При таком подходе одна и та же поверхностная последовательность /tt/ будет репрезентирована как /tt/ для слова *gatto* < CATUS и как /t-t/ для слова *fatto* < FACTUM. Используя силлабемы с учетом четко оговоренных этимологических критериев их выделения, мы можем применить единообразный и компактный способ описанию итальянских диалектов и итальянского языка, в дополнение к уже существующим. Говоря словами А.А. Кретьова, «мы получаем возможность не разрывать и не противопоставлять синхронию и диахронию, а находить их друг в друге» и «за пестротой и неупорядоченностью речевых явлений видеть стройность и организованность языковой сущности» [6, с. 27-33].

В настоящей статье мы изложили наше видение того, как можно провести сравнительно-типологическое исследование итальянских диалектов методами универсальной и статистической фонологии, силлабологии, этимологии. Центральным понятием нашего исследования выступает силлабема, понимаемая – вне контекста слогоморфемных языков – как абстрактная структура слога, состоящая из классов фонем вместо привычных фонем в составе фонематического слога. Такой подход открывает возможности любопытных обобщений, однако ему должна сопутствовать тщательная проработка всех процедур анализа.

Список литературы

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
2. *Касевич В.Б.* Слоговые языки // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
3. *Кодзасов С.В.* Слог // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 470.
4. *Кретов А.А.* Основы лексико-семантической прогностики. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2006.
5. *Кретов А.А.* Системная русская силлабология. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2022. (Системная русская лингвистика).
6. *Кретов А.А.* Фонема: аксиоматика и выводы // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001, № 2. С.50-63.
7. *Кретов А.А.* Четвертая транскрипция // Аванесовские чтения: Международная научная конференция: Москва, 14-15 февраля 2002 г.: Тезисы докладов / Под ред. М.Л. Ремневой и М.В. Шульги. М.: МАКС Пресс, 2002. С.157-160.

8. *Лекомцева М.И.* Структурная типология и славянское языкознание // Устроение языка: Сборник трудов / М. И. Лекомцева. М.: ОГИ, 2007. С. 512-531. (Нация и культура: Новые исследования / Семиотика).

9. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.

10. *Падучева Е.В.* Возможности изучения языка методами теории информации // Доклады на Конференции по обработке информации, машинному переводу и автоматическому чтению текста. Вып. 5. М.: Акад. наук СССР. Ин-т науч. Информации, 1961.

11. *Падучева Е.В.* Статистическое исследование структуры слога // Вопросы статистики речи. Л., 1958. С. 100 – 111.

12. *Панфилов Е.Д.* Фонологические слоги классической латыни (исследование списка). Часть I. Односложные словоформы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1973.

13. *Панфилов Е.Д.* Фонологические слоги классической латыни (исследование списка). Часть II. Многосложные словоформы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.

14. *Пиотровский Р.Г., К.Б. Бектаев, А.А. Пиотровская.* Математическая лингвистика. М.: Высш. школа, 1977.

15. *Потапова Р.К.* Основные направления в развитии современной силлабологии: теория, практика, эксперимент, прагматика // Актуальные проблемы фонетики в СССР. К XI международному конгрессу фонетических наук. Таллинн, 1-7 августа 1987 г. М., 1987. С. 107.141.

16. *Ревзин И.И.* О соотношении структурных и статистических методов в современной лингвистике // Вопросы статистики речи. Л., 1958. С. 45-57.

17. *Торсуев Г.П.* Проблемы теоретической фонетики и фонологии. Л.: Издательство Наука, 1969.

18. *Трубецкий Н.С.* Основы фонологии. М.: Аспект Пресс, 2000.

19. *Vogel I.* La sillaba come unità fonologica. Bologna: Nicola Zanichelli S.p.A., 1982.

ЧЕРВОНЫЙ АЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ

доктор филологических наук, профессор

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»

Выражение уступительно-противительных отношений во французском языке

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению категории уступки и средств ее выражения во французском языке. В работе проанализирован сложный речемыслительный механизм выражения concessивных отношений, выявлена доминирующая роль противительности в реализации уступки. Уступительность находит свое выражение в лексико-семантических и лексико-

грамматических средствах французского языка. Формальными и лексическими коннекторами выражения concessивных отношений в языке выступают предлоги, предложные обороты и союзы. Concessивные отношения наряду с лексическими средствами получают свое лексико-грамматическое выражение в разноструктурных синтаксических образованиях: в простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях французского языка.

Ключевые слова: уступка, противительность, concessивные отношения, коннекторы, предлоги, союзы, предложение.

The Expression of Concessive-Adversative Relations in French

Abstract: The article deals with the category of concession and the means of its expression in French. It analyses the complex speech-mechanism of concessive relations and reveals the dominant role of adversativeness in the expression of concession. Concessiveness finds its expression in lexico-semantic and lexico-grammatical means of French. The formal and lexical connectors of concessive relations in the language are prepositions, prepositional phrases and conjunctions. Concessive relations, along with the lexical means, receive their lexical and grammatical expression in differently-structured syntactic constructions: in simple, complex and compound sentences in French.

Keywords: concession, adversativeness, concessive relations, connectors, prepositions, conjunctions, sentence.

В социуме в процессе своей жизнедеятельности индивиды вступают в коммуникативное взаимодействие, в результате которого возможно столкновение идей, мнений, аргументов, физических и психических потенциалов, а также других онтологических факторов действительности.

Вследствие ментального, психического и физического противоборства одна из сторон по объективным или субъективным причинам вынуждена отступить, идти на уступки. Понятие уступительности присуще различным сферам жизни человека. Так, в настоящее время широкое распространение термин *уступка* получил в юридической и экономической практике.

Данный транзакционный феномен находит отражение в сознании народа и зафиксирован в лексическом составе языка [7].

Уступка, по определению С.И. Ожегова, – это 1) отказ от чего-нибудь в пользу другого 2) компромиссное решение, послабление в чем-нибудь 3) скидка с назначенной цены [5, с. 872].

Философский словарь определяет уступку как отказ от удовлетворения желания при сохранении самого желания [6].

Различные характеристики уступительных отношений отражаются в категории concessивности.

Категория уступки – категория универсальная, свойственная многим языковым сообществам. Однако средства ее выражения имеют свои национально-этнические и языковые особенности.

Уступка – это сложный речемыслительный процесс выражения concessивных отношений субъекта к объектам действительности.

Понятие *уступка* вбирает в себя дополнительные семантические значения, она может выражать компромисс, отказ от чего-либо, соглашение, разрешение конфликта, спора, разногласия и т.д.

Уступительные отношения характеризуются двойным противопоставлением:

1) причина или условие, содержащееся в уступке, противопоставляются неожиданному, необусловленному следствию.

2) необусловленное следствие противостоит следствию обусловленному, ожидаемому. В результате отношения причины – следствия нарушаются, что приводит к образованию обратной обусловленности [2].

Уступка, как уже отмечалось выше, будучи категорией универсальной, находит свое выражение в лексико-семантических и лексико-грамматических средствах французского языка.

Понятие *уступка* во французском языке выражают лексические единицы с соответствующим значением: 1) *cession (f), transmission (f), donation (f), transfert (m), transport (m), vente (f)* 2) *abandon (m), délaissement (m)* [8, с. 278].

Уступительные действия выражает глагол *céder* – 1) уступать. 2) уступать, сдаваться, поддаваться, не выдерживать. Согласно Petit Robert, *céder* – (lat. *cedere* «*s'en aller*») 1) *Abandoner, laisser à qqn.* 2) *transporter la propriété d'une chose à une autre personne.* 3) *ne plus résister, se conformer à la volonté de qqn.* 4) *ne plus résister à la pression, à la force.*

В зависимости от контекста и ситуации в той или иной степени синонимичными глаголу *céder* являются такие французские лексические единицы, как: *concéder, donner, livrer, passer, transmettre, refiler, dessaisir (se), rétrocéder, transférer, vendre, acquiescer, consentir, déférer, obéir, résigner (se), soumettre (se), capituler, faiblir, fléchir, lâcher, mollir, plier, reculer, rendre (se), renoncer, affaisser, courber, écrouler, enfoncer, ployer, rompre* [8, с. 270].

Уступка находит также свое выражение в разноструктурных синтаксических конструкциях французского языка: в простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях.

Уступительность семантически и логически связана с противопоставлением, но не является ему тождественной. Противительность, как известно, выражает отношения противопоставления.

Сопоставим два предложения:

1) *Pierre était illettré alors que son frère était bien instruit.* – Пьер был неграмотным, тогда как его брат был хорошо образованным.

В данном предложении представлено противопоставление характеристик двух индивидуумов. Противопоставлены два оппозиционных факта, которые детерминируют качество субъектов. Однако, в предложении отсутствует выражение следствия/результата.

2) *Bien que Pierre soit illettré, il est très intelligent.* – Хотя Пьер неграмотный, он очень умный.

Во втором примере реализовано значение уступительности. В рассматриваемом предложении представлено несоответствие/противопоставление образованности умственным способностям человека. В этом примере соотнесены два факта, которые присущи одному субъекту. В придаточном предложении выражен определенный аргумент – *Pierre est illettré*, в главном – следствие, которое по сути своей является антиследствием того, о чем говорится в придаточной части. Таким образом в пропозиции в определенной степени проявляется значение оксюморона, т.е. сочетание противоречащих друг другу понятий. Для оформления выражения значения *уступительности* в данном случае прибегают к использованию союза *bien que*.

Уступка может быть реализована в различных типах речевых актов. Она характеризуется трехуровневой последовательностью: утверждением, допущением или опровержением и обоснованностью того или иного утверждения [3]. Ситуация уступки, которая логически связана с согласием (accord), проявляется, прежде всего, во французской диалогической речи.

Например:

1) – Je voudrais vous inviter à aller au théâtre ce soir. – Я хотел бы вас пригласить в театр сегодня вечером.

– Ce soir? Mais le temps est mauvais, il pleut. Eh bien, soit! Je viendrai avec vous.

– Этим вечером? Но сегодня плохая погода, идет дождь. Ну, что ж! Так и быть. Я пойду с вами.

2) – Avez-vous soif? – Вы хотите пить?

– Pas assez. – Не очень.

– Mais j'ai déjà commandé deux bières! – Но я заказал две кружки пива.

Bon, d'accord, je prendrai une bière. – Ну, хорошо, я выпью пиво.

Значение уступки может выражаться также вводными словами *certes, admettons, il est vrai* [1, с. 211].

Концессивные отношения наряду с лексическими средствами получают свое лексико-грамматическое выражение в разноструктурных синтаксических образованиях, а именно: в простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях французского языка.

В простом предложении *уступка* имеет формально свернутую предикацию.

В простом предложении сочетание *malgré, en dépit de, au mépris de, nonobstant, contre* + Substantif выполняет функцию обстоятельства уступки.

Например:

1. Malgré tes promesses tu n'as rien fait.

2. En dépit de nos disputes il reste mon meilleur ami.

3. Au mépris du bon sens il risque sa vie.

4. Ils ont atteint le sommet de cette montagne nonobstant tous les obstacles.

Структурно простое предложение может быть трансформировано в синтаксически сложное и наоборот.

Например:

1. Malgré son mal à la tête, elle est allée à l'université → Malgré qu'elle ait mal à la tête, elle est allée à l'université.

2. En dépit de son échec, il persévère → En dépit qu'il ait échoué, il persévère.

В сложносочиненном предложении коннекторами уступки выступают союзы *et* и *mais*.

Например:

1. Les jours passent mais le travail n'avance pas.

2. Il est grand, fort et bête. – Хоть ростом и удался, а ума не набрался [1, с. 211].

3. Nous sommes venus à l'heure et ils ne sont pas là.

Наиболее многочисленную номенклатуру коннекторов выражения уступки со значением противопоставления представляют союзы и союзные выражения, используемые в сложноподчиненных предложениях: *quoique, bien que, encore que, alors que, quand bien même, quitte à+infinif, avoir beau*.

Например:

1. Bien qu'il fasse froid elle ne mets pas sa veste.

2. Bien qu'elle fût malade, il n'en paraissait rien [8, с.182] .

3. Quoiqu'il soit pauvre il est honnête.

4. Quoiqu'il pleuve nous allons nous promener.

5. Il faudrait lui dire la vérité encore qu'elle soit très jeune.

6. Il fait bon chez vous alors que chez moi on gèle [8, с.53].

7. Elle a eu beau raconter cette histoire, nous n'avons rien compris.

8. Quand bien même sa proposition serait très intéressante nous ne l'accepterions pas.

9. Rester jusqu'au bout avec les amis, quttes à crever tous ensemble (Zola).

Придаточное уступки может быть также в постпозиции по отношению к главному предложению, введенное, например, коннекторами *bien que, quoique*.

Например:

1. J'accepte, bien que rien ne m'y contraigne [8, с.182].

2. La France a gagné le match, bien que je ne sois pas content de son jeu.

3. Espoir toujours renaissant, quoique toujours trompé (Balzac).

Использование маркеров уступки зависит также от стиля языка, разговорный стиль французского языка предпочитает *quoique*, тогда как литературный – *bien que*.

Таким образом, *уступка* онтологически может возникать в результате столкновения идей, мнений, мировоззренческих позиций, сравнения характеристик субъектов и объектов и т.д.

Как показал анализ языкового материала, *уступка* является логической и языковой универсальной категорией, обладающей своими формами выражения, присущими французскому языку.

Следует отметить: в основе понятия *уступка* лежит несоответствие причинно-следственных отношений, имеющих место в действительности.

Уступительность вбирает в себя семантику таких значений как: обусловленность, причинность, следствие [4], но наиболее значимым, с нашей

точки зрения, является значение противительности.

Консессиивность находит свое выражение в лексико-семантических и лексико-грамматических средствах французского языка. К лексико-семантическим средствам относят группировку лексем, служащих выражению отношений уступительности.

Понятие *уступка* имеет терминологическое выражение, а процесс уступительности выражает группа глаголов, ядерной лексической единицей данного микрополя выступает глагол *céder*.

Коннекторами уступительных отношений являются французские предлоги и союзы.

На примере лексико-семантических и лексико-грамматических конструкций нами было показано, что уступительность может быть выражена во всех типах предложений: в синтаксически простом предложении, в предложениях с сочинительной и подчинительной связью.

Лексико-грамматическими маркерами уступительных отношений в простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях являются французские предлоги, предложные обороты и союзы: *malgré, en dépit de, au mépris de, mais, et, quoique, bien que, etc.*

Лексико-семантические и лексико-грамматические средства выражения уступки могут быть представлены в виде функционально-семантического поля.

Ядро функционально-семантического поля выражения уступительно-противительных отношений составили субстантив *concession (f)*, глагол *céder*, предлоги и предложные обороты, а также союзы и союзные обороты французского языка: *quoique, bien que, malgré, malgré que, en dépit de, au mépris de, mais, etc.*

Проведенное исследование подтвердило наличие во французском языке довольно широкой номенклатуры лексических и грамматических средств выражения уступительных отношений.

Список литературы

1. Гак В.Г., Триумф Ж., Соколова Г.Г. Французско-русский словарь активного типа. М.: Русский язык, 1998.

2. Лаврова О.А. Функционально-семантическое поле уступительности в современном русском литературном языке. Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 СПб., 1997. 233 с. URL: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/funkcionalno-semanticheskoe-pole-ustupitelnosti-v-sovremennom-russkom.html> (дата обращения 11.01.2023).

3. Луговая Н.В. Речевая уступка в английском языке (на материале текстов британских СМИ). 2011. URL : <https://lang.jofo.me/816181.html> (дата обращения 11.01.2023).

4. Мусатова Г.А. Семантика уступки: автореферат дис. . канд. филол. наук: 10.02.01. Моск. гос. обл. ун-т. Москва, 2008. URL : <https://search.rsl.ru/ru/record/01003458663>(дата обращения 11.01.2023).

5. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. Российская АН Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ Ltd., 1992.

6. Уступка. Философский словарь. URL: https://philosophy_sponville.academic.ru/2190 (дата обращения 08.01.2023)

7. *Червоний А.М., Павленко А.Е.* Понятие уступка как проявление интерсубъективности (на материале французского и русского языков) // Материалы XXIV международной научно-практической конференции «Наука в современном информационном обществе», 9-10 ноября 2020 г. North Charleston, USA.

8. Petit Robert: Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française par Paul Robert. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Paris: Société du nouveau Littré. Le Robert, 1981.

ЧУГУННИКОВ СЕРГЕЙ ГЕННАДЬЕВИЧ

*доктор филологических наук, доцент
Университет Бургундии (Дижон)*

« Forme interne » contre « forme externe » : la tradition linguistique française comparée à la tradition linguistique allemande

Аннотация: Целью статьи является изложение в сравнительной перспективе исторических обстоятельств и концептуальных механизмов, повлиявших на формирование двух национальных языковедческих традиций: французской и немецкой. Две противоположные тенденции в основании этих моделей позволяют зафиксировать этот контраст в виде противостояния двух принципов: «внутренняя форма» языка против «внешней формы».

Ключевые слова: внешняя форма языка, внутренняя форма языка, сравнительно-историческая лингвистика, французская лингвистическая традиция, немецкая лингвистическая традиция

The «internal form» versus the «external form»: on the formation of the French linguistic tradition in relation to the German linguistic tradition

Abstract: The historical circumstances and conceptual mechanisms that have influenced the formation of two national linguistic traditions: French and German, are to be presented in comparative perspective. Two opposing aims at the basis of these two models allow us to understand this process in terms of the opposition between the «internal form» and the «external form».

Keywords: external form of the language, internal form of the language, comparative-historical linguistics, French linguistic tradition, German linguistic tradition

Le comparatisme linguistique trouve son origine dans la réflexion de la jeune linguistique allemande sur ce qu'on a pu nommer la morphologie « transparente » du

sanskrit. Le phénomène de la flexion a été décrit sur la base des langues indo-européennes, et en particulier, des langues germaniques. Les comparatistes allemands ont vu dans ce phénomène l'incarnation de l'idéal linguistique et de la perfection des langues. Ainsi, Friedrich von Schlegel y voit le principe de l'« unité dans la multiplicité et la translation magique d'une racine merveilleuse » (цит. в [3, p. 155]). Pour Schlegel, « dans la langue indienne [...] ou dans la langue grecque, chaque racine est visiblement, comme le nom même l'exprime, une sorte de germe vivant ». A la différence des « racines stériles » des langues non flexionnelles, les langues flexionnelles sont définies comme « organiques » « parce qu'elles renferment un principe vivant de développement et d'accroissement et qu'elles ont seules [...] une végétation abondante et féconde » (cité dans : [3, p.161-162]).

Le phénomène de la flexion domine la pensée linguistique de Jakob Grimm (1785-1863). Dans sa définition des phénomènes d'alternance vocalique dans la langue allemande (*Ablaut* et *Umlaut*), Grimm perçoit la flexion comme « une capacité noble et [...] essentielle de la langue allemande » [1, p. 69]. Cette valorisation romantique du mécanisme de la flexion et par conséquent de la perfection grammaticale des langues flexionnelles (donc, avant tout des langues indo-européennes) a eu des conséquences durables dans la tradition occidentale.

La « linguistique romantique »⁷ a introduit l'idée de deux périodes – flexionnelle ou « organique » et post-flexionnelle ou « inorganique » - dans la « vie du langage » – l'étape « organique » étant celle de la formation et de la croissance des flexions, et l'étape « inorganique », celle de la destruction des flexions. Dans cette optique, l'allemand qui a pu préserver certaines de ses flexions fait preuve d'un synthétisme morphologique mais aussi – dans la perspective philosophique et herméneutique – de profondeur et d'ancienneté. Ces dernières qualités manquent clairement au français qui a perdu ses flexions et s'est radicalement « modernisé » en proie à un analytisme accru.

La langue nationale étant associée pour cette génération de linguistes à l'« esprit du peuple » et plus tard à la « psychologie des peuples » (*Völkerpsychologie*) et la pensée se révélant intégralement dans le langage, la simple comparaison des morphologies de deux langues – allemand et français – mène nécessairement à tirer des conclusions sur le psychisme et l'état d'âme de leurs locuteurs. L'analytisme du français n'est-il pas le reflet de l'esprit trop logique (cartésien) des locuteurs ? L'ordre direct de la syntaxe ne révèle-t-il pas un esprit superficiel et une pensée superficielle vouée aux schématismes stériles ?

En effet, ce projet scientifique qui a donné lieu à une nouvelle discipline dite « linguistique historique et comparée » comporte très clairement un message politique. Les linguistes de cette génération dite « romantique » ont cherché une revanche spirituelle sur l'esprit des Lumières, politiquement incarné par la puissance militaire de l'empire napoléonien. La théorie de la flexion et de la descendance indo-germanique

⁷ Nous entendons par « linguistique romantique », suivant en cela Peter Schmitter, l'ensemble de la réflexion sur le langage élaborée dans l'espace germanique principalement durant la période dite « romantique », celle des années 1790 à 1850 environ, et marquée par « un certain état d'esprit [...] dit romantique dans le domaine de la grammaire comparée, de la philologie et de l'herméneutique » [5, p. 63]. Selon Schmitter, « le fait que la langue soit conçue comme un phénomène [...] qui reflète des manifestations tant universelles qu'individuelles (spécifiques à des individus, à une culture, à un peuple), représente sans doute un trait commun à toute la linguistique romantique » [ibid.].

de la langue allemande est une réponse idéologique à l'humiliation nationale du monde germanique⁸ : celle qui a suivi la bataille d'Austerlitz (1805) et celle d'Iéna (1806) ainsi qu'à la dissolution du Saint-Empire Romain Germanique et la création de la confédération du Rhin entre 1806 et 1813, alliance d'Etats satellites de l'Empire français, formé par Napoléon Ier à la suite de sa victoire.

Mais ce programme comparatiste, qui s'applique dans ses débuts le qualificatif d'« indo-germanique », est aussi une réponse germanique à l'idéologie culturelle des Lumières françaises, celle qui s'est incarnée, en particulier, dans les formules du *Discours sur l'universalité de la langue française* (1872) d'Antoine Rivarol (1753-1801). On en a surtout retenu l'idée selon laquelle la langue française serait « la langue universelle de l'Europe » notamment en vertu de sa « clarté » (selon le célèbre principe : « Ce qui n'est pas clair n'est pas français »). Pour Rivarol, le génie propre du français se fonde sur deux facteurs : premièrement, la « syntaxe incorruptible », qui à l'opposé des tendances « passionnelles » à l'inversion propres à d'autres langues européennes, respecte l'ordre direct qui est aussi l'ordre logique. Deuxièmement, il manque, selon lui, à l'allemand une « langue-mère reconnue », c'est-à-dire une langue de culture comme le prestigieux latin : c'est précisément cet ancêtre noble, doté en outre d'une riche tradition littéraire, qui lui fait défaut [Rivarol, [1784] 1964, p. 86-90].

Les découvertes de la linguistique comparée battent en brèche cette affirmation : en effet, l'ancêtre sanskrit confère à l'allemand une prestigieuse généalogie beaucoup plus ancienne que celle du latin. Il élève également l'allemand à une tradition spirituelle et littéraire ancienne et riche, dont l'exotisme et le mystère semblent largement dépasser la filiation latine. Cette découverte réhabilite en outre les « inversions » et l'ordre syntaxique libre : ceux-ci apparaissent comme le résultat naturel de l'ordre flexionnel et la flexion qui remonte aux origines des langues dites « indo-germaniques » ou encore « aryennes ».

On trouve des observations très semblables sur la question des inversions et de l'ordre direct déjà dans les *Remarques mêlées sur la syntaxe en langue française, rassemblées avec une liberté patriotique par un très savant franco-allemand* (1762) signées par Johann Georg Hamann, penseur et théologien allemand, théoricien de l'esprit national et sévère critique des Lumières « à la française ». Pour Hamann, « la langue allemande est de par sa nature capable d'autres inversions ; et leur audace contribue à la réputation de notre écriture poétique [...] l'inversion n'est pas simplement arbitraire ou fortuite, mais elle est soumise au jugement de l'entendement ou de l'ouïe ». Enfin, quant à la syntaxe française, « le système de déclinaison latine s'est glissé dans la rhétorique française consécutivement à une mauvaise utilisation de celle-ci, et les règles des articles ont également été perturbées par une observation superficielle » [Hamann, [1762] 2001, pp. 117-119].

Ainsi, l'aptitude de l'allemand de supporter des inversions « sans conséquence pour le sens » est interprétée comme un avantage : la naissance du romantisme national ouvertement anti-universaliste et anti-Lumières, donc anti-français, réclame ses droits

⁸ Le célèbre pamphlet publié à Nuremberg par Johann Philipp Palm forge l'expression *L'Allemagne et son humiliation profonde* (1806).

également dans le domaine de la syntaxe. De telles affirmations acquièrent une tonalité patriotique et préparent le terrain pour le comparatisme.

Au-delà de leur travail scientifique, tous les linguistes romantiques majeurs – F. von Schlegel, W. v. Humboldt, F. Bopp, les frères Grimm - sont impliqués dans des activités politiques et patriotiques qui durant cette période ne pouvaient être qu'« anti-françaises ».

Vers la fin du 19^{ème} siècle on voit se former l'opposition entre deux modèles du langage – le modèle français et le modèle allemand – fondés respectivement sur deux modèles d'identité sociale. D'un côté, le modèle langagier associé à la notion de « forme externe » avec ses corrélats tels que : grammaire générale et raisonnée ; institution ou convention ; arbitraire du signe ; oppositions logiques ; idéal sémiotique du langage (Port Royal, pensée linguistique des Lumières ; linguistique des idéologues ; Saussure) ; de l'autre - le modèle langagier associé à la notion de « forme interne » avec une autre série corrélatrice : grammaire psychologique ; esprit national ; motivation profonde du signe ; intensité et affectivité ; métaphysique de la langue maternelle (linguistique romantique ; linguistique psychologique ; Humboldt). Au premier modèle correspond une vision d'identité nationale « à la française » avec ses constituants politiques : libre volonté des individus ; contrat social ; modèle politique républicain. Au second modèle correspond une vision d'identité germanique fondée sur une solidarité ethnique ou biologique ; peuple comme une entité essentiellement affective ou empathique ; modèle politique fondé sur le charisme personnel du chef.

Dans le contexte germanique, cette philosophie de la « forme interne » a conduit aux études de linguistiques d'inspiration néo-humboldtienne, portant sur la vision du monde du locuteur germanophone. C'est le cas de Leo Weisgerber (1899-1985) dont les travaux des années 1930-1940 sont consacrés à la « langue maternelle » dans la construction de la culture et à l'influence de la langue nationale sur la perception du monde de chaque communauté linguistique. Sa conception pose la langue en tant que monde médian, qui structure l'appréhension de la réalité des locuteurs de cette langue.

Ce modèle linguistique fondé sur une philosophie de la « forme interne » a joué un rôle considérable dans l'histoire politique du XX^{ème} siècle. Il suffit d'évoquer l'annexion de la région des Sudètes en Tchécoslovaquie en 1938⁹ par l'Allemagne ou encore l'occupation allemande du couloir (ou du corridor) de Dantzig en 1939¹⁰. Dans les deux cas la raison invoquée par le régime nazi a été la nécessité de venir en aide aux germanophones installés dans des territoires désormais étrangers et exposés de ce fait à des représailles et à des vexations. Parmi ces dernières l'oppression de la langue et de la culture allemandes est systématiquement mentionnée.

Dans la tradition de la "forme interne", l'appartenance ethnique des citoyens, fondée sur l'unité linguistique, était perçue comme fondamentale et inaliénable, tandis

⁹ Il s'agit des zones à majorité germanophone de Bohême, mais aussi par élargissement de celles de Moravie et de Silésie. Divers partis politiques censés représenter les Allemands des Sudètes devenus citoyens « tchécoslovaques » en 1919 après la dislocation de l'Autriche-Hongrie réclament, avec l'appui de l'Allemagne nazie, le rattachement au Troisième Reich, ce qui se réalise en 1938 après l'annexion de l'Autriche au Reich.

¹⁰ Il s'agit de la bande de territoire située à l'ouest du territoire de la « ville libre de Dantzig » et peuplée en partie par des germanophones, territoire devenu polonais à la suite du traité de Versailles de 1919.

que l'appartenance politique, non fondée sur la langue et la culture, était considérée comme artificielle et secondaire.

Dans ce contexte, l'unité linguistique et l'identité linguistique, et par conséquent l'identité culturelle des individus, ont été mises en avant comme un argument politique décisif. Dans la tradition de la "forme externe", avec sa vision de la langue comme système de signes et le principe de l'arbitraire du signe linguistique, l'identité linguistique et culturelle n'est pas du tout un facteur politique et n'a jamais été utilisée comme argument politique. C'est pourquoi, tout au long de son histoire, la République française n'a jamais revendiqué politiquement les territoires habités par les francophones (Belgique, Suisse, Québec canadien). On y voit une différence fondamentale dans le concept de nationalité : dans la tradition allemande, elle a toujours été définie comme linguistique et ethnique, c'est-à-dire innée par nature (droit du sang et déterminisme de la langue maternelle) ; dans la tradition française, elle a toujours été conçue comme un libre choix politique sans lien avec les déterminants linguistiques et ethniques (modèle de l'autodétermination politique ou du contrat social). Cette confrontation autrefois exemplaire entre les deux modèles linguistiques a aujourd'hui une portée essentiellement historique ; elle correspond néanmoins à des tendances profondes dont les effets se font encore sentir dans les deux traditions nationales respectives.

Список литературы

1. *Grimm J. und W.* Deutsches Wörterbuch. Band1. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, [1854] 1984.
2. *Hamann J. G.* Aesthetica in nuce. Métacritique du purisme de la raison pure et autres textes. Paris : Vrin, [1762] 2001.
3. *Mounin G.* Histoire de la linguistique. Paris : PUF, 1985.
4. *Rivarol A.* Discours sur l'universalité de la langue française. Paris : Ed. du Club français du livre, [1783] 1964.
5. *Schmitter P.* « Le savoir romantique » // Auroux, S. (éd.), Histoire des idées linguistiques. Tome 3 : L'hégémonie du comparatisme. Liège; Bruxelles : Pierre Mardaga Ed., 2000.

ШУСТОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА

доктор филологических наук, профессор

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Функциональные структуры в аспекте фразеологизации

Аннотация: Современные исследования в области семантики демонстрируют интерес к проблемам соотношения языка и мышления, трансфера знаний, теории номинации. В статье анализируется семантический потенциал функциональных структур (глагольно-именных сочетаний) русского языка в аспекте актуализации каузативного, каузального и эмотивного значений.

Функциональные структуры могут быть соотнесены с фразеологическими сочетаниями, в которых наблюдается частичная десемантизация глагола. К фразеосочетаниям относятся функциональные структуры, которые обозначают процессы в расчлененном виде, вместе с глаголами они образуют парадигмы по различным параметрам, описывая действия в разных аспектах и таким образом дополняют инвентарь глагольных лексем.

Ключевые слова: глагольно-именные сочетания, функциональные структуры, глагол, русский язык, каузативность, фразеологическое сочетание, фразеологическая номинация, эмотивность.

Functional structures in the aspect of phraseologization

Abstract: Modern research in the field of semantics raises interest in the problem of the relationship between language and thinking, transfer, and the theory of nomination. The article analyzes the semantic potential of the functional structure (verb-nominal combinations) of the Russian language in terms of actualization of causative, causal and emotive meanings. Functional structures can be correlated with phraseological combinations, in which there is a partial desemantization of the verb. Phrase combinations include functional structures that denote processes in a dissected form, together with verbs they form paradigms in various parameters, describing actions in different aspects and thus complement the inventory of verbal lexemes.

Keywords: verb-nominal combinations, functional structures, verb, Russian language, causation, phraseological combination, phraseological nomination.

Современные исследования в области семантики демонстрируют интерес к проблемам соотношения языка и мышления, трансфера знаний, теории номинации [19]. Особое внимание уделяется функциональному аспекту языка, речевому поведению человека, функционированию языковых явлений в речи и текстах. Функция рассматривается В.Г. Гаком как целевое назначение определенного элемента, объекта. Функция элемента определяется его ролью в системе. Поэтому изучение функционирования единиц языка позволяет лучше понять внутреннее устройство объекта [1; 4; 6, с. 179–180].

Проблема изучения номинативного потенциала фразеологических единиц связана с фразеологической номинацией, которая представляет более сложное явление, чем лексическая номинация [12]. Сложность фразеологической номинации состоит в том, что фразеологические единицы являются раздельноформленными образованиями, особую значимость имеют внутренняя форма и коннотации во фразеологическом значении. Фразеологическая номинация рассматривается как обозначение явлений объективной действительности устойчивыми сочетаниями слов, реализующими фразеологический потенциал. Фразеологическое значение – это языковое значение особого типа, закрепившееся за устойчивым сочетанием слов [8, с. 14]. Фразеологическое значение есть инвариант информации, выражаемой

семантически осложненными, раздельнооформленными единицами – фразеологическими единицами [11, с. 146].

Считаем перспективным изучение соотношений между глаголом и его глагольно-именным аналогом. Такие сочетания могут быть рассмотрены как функциональные структуры. В.Г. Адмони рассматривает функциональные структуры как фразеологические образования (фразеологические единицы) [24, с. 158, 166–167], в которых первая (именная) часть образует в сочетании с глаголом лексическую единицу. На протяжении нескольких десятилетий изучения данного вида сочетаний ученые пришли от категоричного их неприятия к пониманию необходимости подобного рода конструкций в языке, к осознанию выполнения ими важных функций [2; 3, с. 67]. Целью исследования является расширение семантического потенциала функциональных структур в аспекте проявления каузативных или каузальных свойств. В статье представлены дополнительные параметры функциональных структур, которые могут быть изучены в аспекте степени фразеологизированности данных единиц.

Функциональные структуры рассматриваются как глагольные конструкции, состоящие из функционального семантически опустошенного глагола и именного компонента. Они восполняют дополнительные функции, например, фазовости, продолжительности, интенсивности, каузальности, преднамеренности, каузативности и многие другие. Например, выразить: ~ желание – желать, ~ надежду – надеяться, ~ сожаление – сожалеть, ~ удивление – удивляться, ~ благодарность – благодарить, ~ согласие – согласиться, ~ сомнение – сомневаться, ~ восторг – восторгаться, ~ сочувствие – сочувствовать, ~ пожелание – желать, ~ радость – радоваться, ~ любовь – любить, ~ протест – протестовать, ~ восхищение – восхищаться. В качестве источника материала для описания свойств функциональных структур используются интернет-ресурсы, словарь сочетаемости [14] и др.

Наиболее существенным признаком фразеологизма рассматривалась его эквивалентность слову, синонимическая заменимость словом, но этот признак не глобален и присущ не всем устойчивым сочетаниям слов [20, с. 41]. Функциональные структуры обозначают процессы в расчлененном виде, вместе с глаголами они образуют парадигмы по различным параметрам, описывая действия в разных аспектах и таким образом дополняют инвентарь глагольных лексем, кроме того, они демонстрируют свойства фразеологических единиц. В рамках категории каузативности и каузальности можно выделить функциональные структуры, репрезентирующие эмоциональное состояние и каузативное действие. Например, состояние актуализируется следующими функциональными структурами: *иметь надежду, терять надежду, оправдать надежду, питать надежду, тешить надеждой, лелеять надежду, потерять надежду, утратить надежду, оставить надежду* [10], *чувствовать желание, вызывать желание, предупреждать желание, учитывать желание, исполнять желание, разделять желание, осуществить желание, удовлетворить желание,*

скрывать желание, подавлять желание, гореть желанием, загореться желанием.

Каузативное действие фиксируется в следующих функциональных структурах: *вселить надежду, лишить надежды, давать надежду, дарить надежду, дать совет, попросить совет, вызывать восторг, внушать доверие, сделать замечание, получить замечание, выслушать замечание, вызывать интерес, пробуждать интерес, развивать интерес* [10, 14].

Глагол в функциональных структурах десемантизируется, например, глагол *испытывать*: *испытывать боль (чувства, необходимость, судьбу, муки, роль, страх, стыд, интерес, нужду, волнение)*; глагол *вызывать*: *вызывать чувство чего-л. (радость, веселье, смех, насмешку, улыбку, восторг, оживление, уважение, доверие, интерес, сочувствие, симпатию, разочарование, обиду, ненависть, отвращение, ссору* [14].

Состояние актуализируется в функциональных структурах с именным компонентом *восторг*: *испытывать восторг, оставаться в восторге, млеть от восторга*. Каузальное действие фиксируется в следующих случаях: *Настоящий восторг у участников и членов жюри вызвали импровизированные сценки из свадебного обряда* (Роща из ...теста, 2003) [10].

Не только глагол, но имя существительное демонстрирует широкий фразеологический потенциал. Так, компонент «глаза» функционирует во фразеосочетаниях лексико-семантической группы зрения: *пялить, лупить, вылупить, выпялить, пучить, выпучить, выпянуть, тарачить, щурить, пощурить, прищурить, сощурить, уставить, уткнуть, потупить, косить, соскочить, вздеть, вздеть, возвести*.

Положительное эмоциональное состояние с компонентом *глаза* отмечается в структурах: *блестели, горят, сверкали, заблестели, загорелись, поблескивали, сияли, польхали, разгорелись, прояснились, излучали, ожили, оживились, смягчились, излучали, подобрели, искрились* [10].

Блестеть – сверкать под влиянием возбуждения или какого-л. чувства, переживания (о глазах) [10]: *Она не могла никогда рассказывать спокойно, а быстро увлекалась, щёки её разгорались и глаза блестели* (Михаил Волконский, Воля судьбы) [10].

Сверкнуть (глазами) – быстро взглянуть на кого-л. с выражением сильного недовольства, гнева [10]; быстро взглянуть на кого-л. с выражением ем сильного чувства [5]: *Его глаза сверкнули, как голубой лёд на солнце. Она удержалась, чтобы не отступить на шаг, и ответила таким же горящим взглядом* (Роберт Джордан, Великая охота, 1990) [10].

Улыбнуться – выражать мимикой веселье, радость, благожелательность [9]; благоприятствовать, способствовать успеху, сулить удачу, счастье [4]: *Недалеко от меня из-за стола, уставленного цветами, красивые чёрные глаза улыбнулись мне* (Андре Арманди, Остров Пасхи) [10].

Потеплеть – ощущение доброты, ласки [10]: *Его усталые, вечно насторожённые глаза потеплели и усмехнулись* (Александр Проханов, Мусульманская свадьба) [10].

Диффузное эмоциональное состояние представлено в следующих функциональных структурах с компонентом **глаза**: *расширились, сверкали, полыхали, вспыхнули, устались, впились: Тот сначала стоял, вылупив глаза ... (М. Тырин. Легионы хаоса, 2011)* [10].

Отрицательное эмоциональное состояние отмечается в контексте со следующими глаголами: *погасли, покраснели, потемнели, расширились, выкатились, почернели, вспыхнули, застыли, выкатились, полыхали, дрогнули, погрузнели, замерли, метались, похолодели, налились, посуровели, опустели, раскраснелись:*

Погрустнеть – стать грустным или более грустным [5]: *Его глаза погрузнели и потемнели (Рамзан Саматов, Амурский сокол. Путь Воина)* [10].

Модификация эмоционального состояния наблюдается в сочетаниях с глаголами *закрыть (глаза), поднять (глаза), прикрыть (глаза), отвести (глаза), опустить (глаза), широко раскрыть (глаза), сверкать (глазами), прищурить (глаза), тарачить (глаза), распахнуть (глаза), выпучить (глаза), прятать (глаза)* [10]. Компонент **взгляд** употребляется в качестве субъекта в структурах со следующими глаголами: *говорит, встретиться, пересекаться, смягчиться, потеплеть, блуждать, застыть, одарить: Она говорила мало, но вслушивалась в его слова с особым вниманием и их взгляды встретились ... (Уильям Сомерсет Моэм, Карусель, 1904)* [10]. Компонент **взгляд** функционирует в лексико-семантической группе «зрение»: *вскинуть, приковывать, прожигать, пожирать, уткнуться, просверлить, сверлить, пошарить, стрельнуть, впериться, манить*. Положительное эмоциональное состояние отмечается в контекстах со следующими глаголами: *привлекать, облагодарить, манить, ласкать, подбодрить: Она нахмурилась и снова одарила его взглядом, который каждый раз бросал вызов его надменности и самоуверенности (Диффузное состояние отмечается в контекстах со следующими глаголами: *вскинуть, приковывать, прожигать, сосредоточить, впитаться, пожирать, упереть, ощупывать, стрельнуть, впериться, просверлить, умолять, вцепиться, одарить, пронзить, обжечь: Она нахмурилась и снова одарила его взглядом (Пайла Роу. Бесценное наследство, 2013)* [10]. Отрицательное эмоциональное состояние: *сверкнуть, просверлить, уничтожить, полоснуть, пошарить, схлестнуться, резать, буравить, окатить, сжечь: Они давили взглядами независимо от того, в какой части зала я находилась (Маур Арлатов, Воскрешающая 2. Среди науков. Книга первая, 1915, КС)*. Компонент **взгляд** выступает в качестве инструмента [22, 23] в ситуации с глаголами *окинуть, встретиться, обвести, обменяться, смерить, одарить, искать, смотреть, стрельнуть, впериться, окатить, прощаться, давить, разговаривать: Девчонка же сверлила его взглядом (Мила Нокс, Наместник ночи, 2018)* [10].*

Компонент **слово** представлен в сочетаниях лексико-семантической группы «речь»: *чеканить, сдержать, поносить, взвешивать, выбирать, коверкать, смаковать, поперхнуться, гурекать, комкать, жевать, катать: –*

Она покатила слово на языке, пробуя на вкус, словно слышала впервые (Альбина Нури, Гости из тьмы, 2019) [10]. Положительная модификация эмоционального состояния отмечается в контекстах со следующими глаголами: шептать, нашептывать, растворяться, обдумать, взвешивать, успокаивать, поблагодарить, заворазживать: **Слова заворазживали, звали в какую-то неизвестную даль, казалось даже, что они гипнотизировали нас** (Александр Костин, Слово о полку Игореве – подделка тысячелетия, 2014) [10]. Диффузное состояние отмечается в контекстах со следующими глаголами: взвешивать, выбирать, действовать: **Почему же они могут силой слова действовать, а другие люди – нет?** (Анна-Стефания, Тайна наговоров и настроев сестры Стефании. Потаенные слова света и слова силы, 2008) [10]. Отрицательная модификация эмоционального состояния наблюдается в контексте с глаголами: обругать, клясть, поносить, бить, ударять, ранить: **Мало того, что он меня «готовил» к такому разговору несколько суток, что, значит, делал всё, чтобы такие слова ударили побольней, так к тому же это всё явно не имело ко мне никакого отношения** (Александр Шевцов (Андреев), Мир Тропы. Очерки русской этнопсихологии, 1998) [10].

Компонент *слово* актуализирует функцию инструмента в каузативной ситуации.

Действовать – оказывать влияние, действие, воздействовать [5]: **Считал, что хороший выговор, правильно подобранное слово действует на подчинённых сильнее, чем наказание** (Анатолий Полянский, Чужие ордена, 2019) [10].

Ранить – нанести – наносить рану (раны) ... незаслуженным упреком [5]: **Когда я слишком увлекался, священник начинал ёрзать на сиденье, а по лицу его было видно, что мои слова ранят его** (Артур Конан Дойл, Подвиги бригадира Жерара. Приключения бригадира Жерара (сборник), КС).

Задеть – взволновать, обеспокоить, возбудить какое-либо чувство; затронуть (любопытство); обидеть, оскорбить [2]: **Кого-то эти слова задели, кого-то заставили улыбнуться, кого-то – с сожалением развести руками, а кого-то задуматься и перейти к действиям** (Максим Гуреев, Альберт Эйнштейн. Теория всего, 2016) [10].

Достигать – распространить свое действие до какого-либо места, предела [5]: **И тем не менее слова достигали своей цели – люди начинали не только думать, но и чувствовать** (Евгения Шестакова, Успешная короткая презентация, 2015) [10].

Заворазживать – всецело завладевать чьими-либо мыслями, вниманием, чувствами, очаровывать, пленять [7]: **Это слово заворазживало меня, и мне казалось, что оно действительно мне подходит** (Чарльз Чаплин, Моя удивительная жизнь. Автобиография Чарли Чаплина, 1964, КС).

Убивать – уничтожать, искоренить, доводить до изнеможения, приводя в состояние пассивности, бездеятельности; приводить в отчаяние [18]: – **Зачем, зачем ты сказала эти слова? – исступлённо засвистела медная змейка.**

– «Умереть вместо неё!..» *Эти слова убивают* меня... (Софья Прокофьева, Все приключения Белоснежки, 2009) [10].

Компонент *слово* функционирует в ситуациях с глаголами поля речи, реализуя при этом значение инструментальности, инкорпорированное в семантику глагола: *говорить (словами), употреблять, перекинуться парой слов, выговаривать, выкрикивать, выражаться (словами)*.

Функциональные структуры имеют значительно большее число семантических составляющих, чем соответствующее слово [13, с. 219]. Так, например, лексема *работа* актуализирует следующие действия: *начинать, продолжать, заканчивать, вести, проводить, поручить, налаживать, развернуть* [14]. Категория фазовости актуализируется в следующих структурах с именем существительным *работа*. Начало действия: *начинать работу, приступить к работе, поручить работу, налаживать работу, развернуть работу, начать работу, взяться за работу, включиться в работу, войти в работу, подключаться к работе, присоединиться к работе, вступить в работу*. Продолжительность действия: *вести работу, проводить работу, выполнять работу, заниматься работой, делать работу, продолжать работу, осуществлять работу*. Завершение действия: *завершать работу, прекращать работу, закончить работу, проделать работу, прервать работу, кончать работу, окончить работу, свернуть работу, довершить работу, докончить работу, остановить работу*.

Каузативность представлена в следующих сочетаниях: *предложить работу, поблагодарить за работу, стимулировать работу, требовать работы, привлечь к работе, вовлечь в работу, принуждать к работе*.

Интенсивность выполнения действия отмечается в структурах со следующими глаголами и обусловлена семантикой глагола: *гореть на работе, броситься в работу, погрузиться в работу*.

Анализ материала позволяет фиксировать реализацию категории эмотивности: *стремиться на работу, броситься в работу, погрузить в работу, погрузиться в работу, окунуться в работу, любоваться работой, наслаждаться работой, гореть на работе*.

Эмоциональное состояние с категориальной лексической семьей «испытывать, чувствовать определенное эмоциональное состояние» наблюдается в глаголах и функциональных структурах: *волноваться, злиться, грустить, беспокоиться, тревожиться, сердиться, метать икру, пылать гневом, допаться от злости, терять терпение, выходить из терпения, принимать близко к сердцу, сердце не на месте, встревожиться, сходить с ума, сидеть как на иголках, быть как на иголках*.

К глаголам эмоционального отношения (см., например об эмотивных каузативах [15, 16, 17]) с категориально-лексической семьей «чувствовать определенное эмоциональное состояние к кому-либо» относятся: *презирать, пренебрегать, тосковать, плевать с высокого дерева, обидеть, питать отвращение, питать уважением, питать страсти, питать нежные чувства, питать симпатию* [10].

К глаголам эмоционального состояния с категориально-лексической семей «прийти в определенное эмоциональное состояние» относятся: *удивиться, ужаснуться, обеими руками перекреститься, вздохнуть с облегчением, возрадоваться, возликовать, възыграть духом, утешиться, взгрустнуть, прийти в расстройство, опечалиться, расстроиться, закручиниться.*

К глаголам эмоционального воздействия с категориально-лексической семей «вызвать определенное эмоциональное состояние» относятся: *злить, сердить, удивить, разъярять, бесить, приводить в ярость, будить зверя, доводить до белого каления, распалать, выводить из терпения, приводить в бешенство, выводить из себя; распалать страсть, распалать желание, распалать воображение* [9].

К глаголам внешнего проявления эмоций с категориальной лексической семей «выражать во внешности, жесте, эмоциональное состояние, отношение» относятся: *ласкать, улыбаться, плакать, целовать, ухмыляться, кричать, вопить, голосить, рыдать в три ручья, скулить, стонать, визжать.*

В качестве структурного компонента в функциональных структурах отмечаются имена прилагательные, выполняющие следующие функции: 1) конкретизирующую функцию – детализация, уточнение: *вселять надежду (определенную, единственную, большую, полную, слабую, великую, твердую), испытать восторг (всеобщий, полный)*; 2) экспрессивно-оценочную функцию – указание на те или иные эмоции: *вселять надежду (тайную, смутную), выразить желание (неодолимое, извращенное, робкое, нелепое, откровенное, мстительное), испытать восторг (злорадный, неземной, нескрываемый), прожигать взглядом (пристальный, испепеляющий).*

Таким образом, анализ семантического потенциала функциональных структур позволяет фиксировать процесс фразеологизации, связанный с их структурно-семантическими свойствами, например, эквивалентность слову, синонимический потенциал, десемантизация глагола. Кроме этого, анализ свойств функциональных структур представляет широкую перспективу выявления и описания реализации грамматических значений. Обращаем внимание на тот факт, что функциональные структуры представляют актуальный материал для выявления и описания категориальных семантических комплексов, рассматриваемых как функциональное пространство, в котором актуализуются несколько категорий, например, каузативности, фазовости, интенсивности, инструментальности, эмотивности и других. Такой подход способствует развитию концепций Александра Владимировича Бондарко и Владимира Григорьевича Гака.

Список литературы

1. *Апресян Ю.Д.* Исследования по семантике и лексикографии. Т. I. Парадигматика. М.: Языки славянских культур, 2009.
2. *Богуславская И.В.* Предикатные конструкции с дистантным расположением компонентов: структура и семантика глагольно-именных предикативных сочетаний в немецком языке. Автореф. ... к. филол. н. Санкт-Петербург, 1997.
3. *Богуславская И.В.* Акциональные особенности предложных аналитических конструкций с субстантивированными инфинитивами // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. № 2(36). 2004. С. 67–71.
4. *Бондарко А.В.* Теоретические проблемы русской грамматики. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский государственный университет», 2004.
5. БТС – Большой толковый словарь. URL: <http://www.gramota.ru/> (дата обращения: 25.12.2022)
6. *Гак В.Г.* Языковые преобразования. М.: Языки славянских культур, 1998.
7. МАС – Малый академический словарь. URL: <https://gufo.me/>(дата обращения: 25.12.2022)
8. *Мелерович А.М.* Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка. Учебное пособие по спецкурсу. Ярославль, 1979.
9. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.12.2022)
10. КС- Карта слов. URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 25.12.2022)
11. *Кунин А.В.* Курс фразеологии английского языка. М.: Высшая школа, 1986.
12. *Кунин А.В.* Фразеологизация и источники ФЕ // Словообразование и фразеобразование. Тезисы докладов научной конференции. Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. М. Тореза. М.: Изд-во «МПИИЯ им. М. Тореза» 1979. С. 146–149.
13. *Руденко С.А.* Лексико-фразеологическая синонимия в современном английском языке (на материале глагольных фразеологизмов) // Вопросы фразеологии английского языка. Сб. науч. тр. МГПИИЯ. им. М. Тореза. М.: МГПИИЯ. Вып. 168. М., 1980. С. 205–221.
14. СССРусскЯ – Словарь сочетаемости слов русского языка: около 2500 словарных статей / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; П.Н. Денисов, Н.К. Зеленова, Е.М. Кочнева и др. Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 3-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001.

15. *Сюткина Н.П.* Эмотивно-каузативный категориальный семантический комплекс // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 3. С. 53-58.
16. *Сюткина Н.П.* Диффузная группа эмотивных каузативов // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 2. С. 49-54.
17. *Сюткина Н.П.* Языковые средства актуализации эмотивности // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 50-57.
18. ТСЕ – Толковый словарь Ефремовой. URL: <http://www.gramota.ru/> (дата обращения: 25.12.2022).
19. *Федуленкова Т.Н.* Английская фразеология: Курс лекций. Архангельск: Изд-во «Поморский государственный университет», 2000.
20. *Шанский В.М.* Фразеология современного русского языка. Учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
21. *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 4-изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.
22. *Шустова С.В., Маслова Д.Л., Карими-Мотаххар Д.* Значение инструментальности в семантическом потенциале глаголов русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2022. Т. 8. № 4. С. 205–215.
23. *Шустова С.В., Третьякова Д.Д.* Глаголы с инкорпорированным актантом-инструментом // Евразийский гуманитарный журнал. 2022. № 1. С. 26–33.
24. *Admoni W.G.* Der deutsche Sprachbau. Теоретическая грамматика немецкого языка: строй современного немецкого языка. Москва: Просвещение, 1986; Москва, Ленинград: Просвещение, 1966.

ЛЕКСИКОЛОГИЯ. ФРАЗЕОЛОГИЯ. ТЕОРИЯ НОМИНАЦИИ

LEXICOLOGIE. PHRASÉOLOGIE. THÉORIE DE LA NOMINATION

АРНАУТОВА НУРИЯ РАФИСОВНА

преподаватель

Челябинский государственный университет

ТАСКАЕВА АННА ВЯЧЕСЛАВОВНА

доктор филологических наук, доцент

Южно-Уральский государственный институт искусств

имени П.И. Чайковского

Челябинский государственный университет

Особенности реализации языкового клише «британские ученые» в современном сетевом пространстве

Аннотация: Рассмотрены особенности реализации языкового клише «британские ученые» в современном сетевом пространстве на материале интернет-заголовков, отобранных из новостных сообщений и развлекательных Интернет-ресурсов. Обнаружено, что языковое клише «британские ученые» является стереотипизированным представлением об ученых, занимающихся бессмысленными исследованиями, и становится основой для формирования юмористических высказываний с аналогичной структурой, содержащих лингвокультурологический компонент.

Ключевые слова: наука, ученый, образ ученого, британские ученые.

Peculiarities of the cliché «British scientists» use in modern web space

Abstract: The paper considers the key peculiarities of the cliché «British scientists» use in the modern web space. The research was conducted on the basis of the headings selected from the news and entertaining websites. It has been revealed that the cliché “British scientists” is a stereotyped image of scientists doing mindless research and a basis for the derivation of humorous observations with a similar structure containing a linguoculturological component.

Keywords: science, scientist, image of a scientist, British scientists.

Феномену российской интернет-культуры «британские ученые» исполнилось почти 20 лет, при этом популярность данного языкового клише продолжает расти. Пользователи глобальной сети постоянно публикуют новые юмористические материалы с упоминанием указанного устойчивого выражения. Более того, за последние годы данная языковая структура стала основой для формирования новых ироничных клише, содержащих лингвокультурологический компонент.

Ироничное отношение к деятельности британских ученых сформировалось под влиянием нескольких факторов. Данные факторы включают в себя характер образовательных реформ в Соединенном Королевстве в конце прошлого века, переориентацию с фундаментальных долгосрочных исследований на краткосрочные, особенности системы выделения грантов на научные изыскания, а также искажение сути исследований журналистами в целях привлечения внимания аудитории и создания громкой публикации.

Цель настоящей статьи – проанализировать выражения, содержащие языковое клише «британские ученые», и проследить особенности его развития как феномена Интернет-фольклора. Материалом исследования послужили интернет-заголовки, содержащие устойчивое сочетание «британские ученые» (всего 200 примеров), отобранные из новостных сообщений, а также с развлекательных Интернет-ресурсов. В качестве основных методов исследования применялись прием сплошной выборки, лингвокультурологический анализ, семантический анализ и элементы контент-анализа.

Наиболее частотными оказались следующие фразы: «*британские ученые доказали*» (50), «*британские ученые выяснили*» (16), «*британские ученые установили*» (14), «*британские ученые обнаружили*» (12). Примечательно, что фразы, относящиеся непосредственно к научным достижениям и открытиям («*британские ученые открыли*» (6), «*британские ученые разработали*» (4), «*британские ученые изобрели*» (4)), встречаются сравнительно реже. Однако все перечисленные действия, как правило, используются для описания любого исследования.

В словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой приводятся следующие значения указанных глаголов:

1. Выяснять – «привести в ясность, сделать ясным, понятным» [2, т. 1, с. 293].
2. Доказывать – «подтвердить истинность, правильность чего-л. фактами, неопровержимыми доводами» [2, т. 1, с. 419].
3. Устанавливать – «обнаружить, определить, выяснить» [2, т. 4, с. 524].
4. Изобретать – «творчески работая, создать что-л. новое, прежде неизвестное» [2, т. 1, с. 652].
5. Разработать – «тщательно, во всех деталях подготовить» [2, т. 3, с. 628].
6. Открыть – «обнаружить, выявить» [2, т. 2, с. 685].

Употребление данных языковых единиц предполагает серьезный подход к исследованию, но в большинстве случаев происходит слом ожиданий: «открытия» оказываются либо слишком очевидными, либо абсурдными. В некоторых случаях они представляют интерес, но не имеют практической ценности. Это укрепило стереотипное представление о британских ученых в современной науке как об ученых, занимающихся бессмысленными исследованиями, и стали основой для создания нового языкового пласта шуток и анекдотов. Так, считаем, что обоснованно отнести языковое клише «британские ученые» к малым жанрам современного сетевого смехового

фольклора, ориентированного на активное распространение и, как и другие жанры интернет-фольклора, способствующего «освобождению и создателей, и читателей от рутины повседневности при соблюдении достаточно строгих жанровых правил» [1, с. 42]. Приведем несколько примеров:

– *Британские учёные доказали, что у левой руки обычно лежат в правом внутреннем кармане, а у правой – в левом. Если же у человека развиты оба полушария, то его деньги лежат в швейцарском банке.*

– *Британские ученые скоро откроют для себя эту запись.*

– *Британские учёные с удивлением обнаружили, что некоторые открытия британских учёных были сделаны не британскими учёными.*

– *Британские учёные изобрели такой прибор, с помощью которого можно легко проходить сквозь стены, а назвали его вообще прикольно – дверь.*

Эти примеры, имитирующие оригинальные новостные заголовки, иллюстрируют пренебрежительное и насмешливое отношение Интернет-общественности к результатам трудов научных деятелей Великобритании.

Интересен и тот факт, что на основании оригинального словосочетания «британские ученые» рождаются другие устойчивые словосочетания, содержащие указание на национальную принадлежность ученых из других стран («*Британские учёные провели исследование пяти тысяч британских учёных, и установили, что 95% из них – это русские и китайские учёные*»; «*Британские учёные обнаружили молдавских учёных*»; «*Британские учёные открыли американских ученых, которых случайно закрыли в туалете*»; «*Британские учёные открыли новую посылку голландских учёных*»). При этом устойчивая структура «прилагательное-национальность + ученые» позволяет сохранить ироничный смысл высказывания, но добавить новый лингвокультурологический аспект («*Чукотские учёные тоже сделали открытия – они, оказывается, существуют!*»; «*Молдавские ученые открыли мешок цемента*; «*Узбекские учёные открыли мешок риса*»). Как правило, юмор таких фраз основан на отсутствии реальных сведений о значимом вкладе в науку со стороны определенных стран и стереотипах о той или иной этнической группе.

Отдельно стоит упомянуть о возникшем по аналогии выражении «сколковские ученые». Инновационный центр «Сколково» за годы своего существования также стал предметом многочисленных ироничных дискуссий и насмешек. Репутация научных деятелей центра формировалась под влиянием похожих факторов, что и репутация ученых Великобритании. Стереотип о несостоятельности российских инноваций из «Сколково» сложился в первые годы существования платформы, что нашло выражение в ироничном словосочетании «сколковские ученые».

Представляет интерес и тематика исследований, проводимых реальными британскими учеными. Согласно новостным заголовкам, научные умы Великобритании нередко выбирают в качестве объекта исследования взаимоотношения полов («*Британские ученые исследовали, как должен танцевать мужчина, чтобы понравиться женщине*»; «*Циничные британские ученые доказали, что любви с первого взгляда не существует*»; «*Британские*

ученые опросили тысячу мужчин и 54% респондентов сказали, что выбрали в жены брюнетку и только 16% блондинку, а остальные 30% заявили, что им не было важно, какого цвета волосы у их избранницы», при этом представители сильного пола зачастую представлены в не самом выгодном свете («На основе этих данных британские ученые заключили, что мужчины глупее женщин и сильнее предрасположены к idiotским поступкам»; «Британские ученые обнаружили, что во всем мире красивых женщин становится все больше, а вот привлекательных мужчин все меньше»). Разумеется, этот факт не мог остаться без внимания Интернет-пользователей, став основой для шуток на похожие темы. При этом уже женщины выставляются в ироничном ключе: «Британским учёным не хватило финансирования, и они вынуждены были досрочно прекратить опасный научный эксперимент «Сколько денег может потратить женщина?»».

Отметим, что отличить настоящий информационный повод от вымышленного зачастую не представляется возможным без соответствующего контекста. Вот несколько примеров реальных исследований:

– «Британские ученые в ходе масштабного социологического опроса и наблюдений за представительницами прекрасного пола определили, какому типу женщин сложнее выйти замуж»;

– «Британские ученые доказали, что сон мужчины и женщины в одной кровати – это процесс, чреватый весьма печальными последствиями».

Другим не менее значимым предметом изучения стали животные, в частности, собаки («Другая группа британских ученых обнаружила, что собаки зевает вслед за своими хозяевами»; «Британские ученые доказали способность собак определять стресс у людей»; «Британские ученые выявили снижение стресса у школьников после общения с собаками»). Разумеется, Интернет-сообщество предложило свои версии научных открытий: «Британские учёные доказали, что собака, нюхающая другую собаку, получает намного больше информации, чем человек, смотрящий новости по телевизору».

Таким образом, языковое клише «британские ученые» получает все большее развитие с каждым годом и становится основой для формирования юмористических высказываний с аналогичной структурой, то есть служит моделью для наполнения словами и смыслами, что способствует укреплению стереотипа о бессмысленности открытий британских ученых и появлению новых предубеждений относительно уровня развития науки в том или ином регионе.

Список литературы

1. Граматчикова, Н.Б. Постфольклор и интернетлор: учеб.-метод. пособие / Н.Б. Граматчикова, Т.И. Хоруженко; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

БУЗУНОВ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ

кандидат филологических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

**Неологизмы социальной сферы в современной французской лексикографии
(на материале толковых словарей «Le Petit Robert» и «Le Petit Larousse»)**

Аннотация: Тысячи новых слов появляются каждый год. В период с 2020 по 2022 гг. во французском языке был настоящий неологический бум, мощный поток новых слов, необходимых для наименования новых ситуаций и явлений, порожденных пандемией. Авторитетные французские толковые словари «Le Petit Robert» и «Le Petit Larousse» каждый год принимают примерно 150 новых слов. В целом за период 2020-2022 гг. было зафиксировано порядка 514 новых лексических единиц, вошедших в данные словари. В нашей статье мы поговорим о принципах отбора и регистрации новой лексики в вышеупомянутых толковых словарях, а также рассмотрим неологизмы, отражающие эволюцию французского общества за период с 2020 по 2022 гг.

Ключевые слова: неологизмы, неологический бум, толковые словари, критерии отбора новой лексики, эволюция общества, модели словообразования, тематические группы.

**Neologisms of the social sphere in modern French lexicography
(based on explanatory dictionaries Le Petit Robert and Le Petit Larousse)**

Abstract: Thousands of new words appear every year. Between 2020 and 2022 there was a real neological boom in French, a powerful stream of new words needed to name new situations and phenomena generated by the pandemic. The authoritative French explanatory dictionaries Le Petit Robert and Le Petit Larousse accept approximately 150 new words each year. In general, for the period 2020-2022, about 514 new lexical items were recorded that were included in these dictionaries. In our article, we will talk about the principles of selecting and registering new vocabulary in the above-mentioned explanatory dictionaries, as well as consider neologisms that reflect the evolution of French society over the period from 2020 to 2022.

Keywords: neologisms, neological boom, explanatory dictionaries, criteria for selecting new vocabulary, evolution of society, models of word formation, thematic groups.

Период с 2020 по 2022 г. прошел во Франции, как и во многих других странах мира, под знаком пандемии Ковид-19. В этот период также происходит неологический бум, поток новых слов, служащих для номинации явлений, связанных с пандемией. Так, в 2020 году общество впервые сталкивается с новой ситуацией санитарного кризиса. Это влечет за собой переосмысление термина *confinement* и появление его дериватов (*déconfinement*, *reconfinement*,

redéconfinement), а также «медиализацию» языка, т.е. вхождение в широкое употребление слов, которые ранее были известны лишь специалистам в медицинской сфере (*écouvillon, anosmie, agueusie, saturomètre, nasopharynx, oxymètre, gestes barrière*), и которые нужны для номинации симптомов, вариантов вируса и способов уберечься от заболевания, так как общество еще не знало вакцины. В 2021 году обществом преодолен новый этап, знания о природе вируса продвинулись, о чем говорят неологизмы *être aéroporté, cas contacts, aérosolisation (d'un virus)*. В этом году появляется вакцина, а затем вводится повсеместная вакцинация, а общество раскалывается на два лагеря: сторонники и противники вакцинации. Язык реагирует на это появлением таких терминов как *vaccinodrome, vaxxie, vaccinophile, antivaccin\antivax, la couverture vaccinale*. Жизнь общества переходит в дистанционный формат, а в общественных местах соблюдается процент наполняемости помещений, что отразилось в языке массой слов с префиксом *télé-* и корневыми морфемами *visio-, zoom-, whatsapp-*, а слово *jauge* получает новое значение (см. ниже). И, наконец, 2022 год ознаменовался периодом ослабления ковид-активности и отменой ограничений, общество учится жить в новой эпохе, для которой уже придуманы термины *post-confinement, monde d'après*. Однако общество сильно эволюционировало во многих аспектах, что также нашло отражение в новой лексике 2022 года. Далее мы рассмотрим те критерии, по которым отбирается новая лексика для интеграции в словари *Le Petit Robert* и *Le Petit Larousse*, а также проанализируем те общественно-социальные неологизмы периода 2020-2022 гг., которые уже зарегистрированы в данных словарях.

Чтобы принять то или иное слово, редакторы словарей *Le Petit Robert* и *Le Petit Larousse* руководствуются тремя критериями. Первый критерий – *частота использования слова*. Когда слово используется часто, вопрос о его месте в толковом словаре встает автоматически. Частота использования слова оценивается путем статистического анализа огромного корпуса текстов с помощью определенных измерительных инструментов. Второй критерий – *распространенность слова*, т.е. возможность встретить данное слово в различных типах дискурса: СМИ, литература, социальные сети. Если новое слово используется лишь в ограниченной сфере, оно не найдет места ни в *Le Petit Robert*, ни в *Le Petit Larousse*, тогда как слово, распространенное по многим каналам, имеет на это все шансы. Наконец, третий критерий – т.н. *устойчивость слова*. Словарь принимает те слова, которые долго живут в языке. Редко бывает, когда слово фиксируется в толковом словаре уже через месяц после его появления в языке. Все новые слова являются объектом пристального внимания лексикографов. Только убедившись, что слово живет достаточно долго, не менее года, они регистрируют его в словаре.

Теперь же рассмотрим те неологизмы социальной сферы, которые уже зарегистрированы в данных словарях.

Тема 1: Санитарный кризис.

Как уже было сказано, в *Le Petit Robert* и *Le Petit Larousse* вошли слова, употреблявшиеся ранее только в медицинской терминологии и ставшие неологизмами для широких масс. Они составляют 20% от всех 514 новых слов, зарегистрированных в данных изданиях. Это *agueusie* «потеря вкуса», *anosmie* «потеря обоняния», *asymptomatique* «бессимптомный», *écouvillon* «щетка для

мазка при ПЦР-тестировании», *gestes \ mesures barrière* «защитные меры против коронавируса». Также были зарегистрированы:

1) слова, которые приобрели новые значения в эпоху пандемии: *confinement* «самоизоляция» (прежние значения – «одиночное заключение и изоляция больного»), *réserviste* с новым значением «член резервной команды врачей» (первое значение – «военный в запасе»), *ventilateur* «маска-респиратор», *distançiation sociale* «социальная дистанция» (первое значение – «дистанция между богатым и бедным»), *jauge* «допустимое количество человек в помещении в условиях локдауна» (первое значение – «отметка, уровень наполняемости»), *(un virus) aéroporté* «передаваемый по воздуху» (первое значение – «транспортируемый самолетом»: *soldats aéroportés*), глагол *se masquer* «надеть медицинскую маску» (ранее – «надеть маску на маскараде или на карнавале»);

2) префиксальные дериваты от *confinement* – *déconfinement* «выход из режима самоизоляции», *reconfinement* «повторная самоизоляция»;

3) в Le Petit Robert вошли суффиксальные *nasopharyngé* «взятие ковид-теста из носоглотки», *écouvillonner* «взять мазок на ПЦР-тест с помощью щеточки», а в Le Petit Larousse – сложное слово *vaccinodrome* «площадка для проведения массовой вакцинации», префиксальные синонимы *antivaccin* и *antivax* «противники вакцинации» и выражение *couverture vaccinale* «процент вакцинированного населения в определенной области». Также Le Petit Robert и Le Petit Larousse регистрируют два противоположных термина, появившихся в 2022 г., то есть в период ослабления пандемии, и отражающих две противоположные точки зрения в обществе: *enfêrmiste* – «призывающий к обязательному соблюдению режима самоизоляции и мер защиты от вируса», и *rassuriste* – «призывающий к полной свободе от всех ограничений ввиду улучшения санитарной ситуации».

Тема 2: Социальные течения.

Европейское общество постковидного периода сильно эволюционировало и продолжает эволюционировать. В современном европейском обществе, подверженном влиянию американских течений, остроактуальной становится тема различных дискриминаций и борьбы с ними, что не могло не найти отражение в языке. Так, Le Petit Robert и Le Petit Larousse одновременно регистрируют американизм *wokisme*, термин, рожденный в 2022 г. Le Petit Larousse трактует его как «идеологию, цель которой – равенство и защита меньшинств», а Le Petit Robert – как «течение американского происхождения, направленное на борьбу с несправедливостью и дискриминациями различных меньшинств». Сам термин, в свою очередь, происходит от афроамериканского *woke* (букв. разбуженный) «готовый к борьбе». Тема различных дискриминаций представлена в Le Petit Larousse терминами, обозначающими их виды: это *glottophobie* «дискриминация по некоторым лингвистическим признакам, напр. по акценту», *grossophobie* «презрительное отношение к людям с излишним весом», *sérophobie* «дискриминация ВИЧ-инфицированных», *effet Mathilda* «сознательная минимизация участия женщин в научно-исследовательской

деятельности», а также прилагательным *racisé* «подверженный расовой дискриминации».

Так как в европейском обществе одной из актуальных тем становится гендерная идентификация, Le Petit Robert интегрирует такие термины как *dégenrer* «устранить гендерные различия в угоду идеалам равенства и смешанности» (напр. *dégenrer les langues*). Личное местоимение *iel* (i(l) + el(le)), породившее столько дебатов в 2021 году, празднует свое вхождение в Le Petit Robert, в котором, однако, оговаривается, что местоимение используется сравнительно редко. Оно употребляется для обозначения небинарных личностей. Le Petit Larousse, в свою очередь, отражает тему половой идентификации принятием таких слов как *non-binaire* «небинарный», *transidentité* «идентификация себя как трансгендера». Колебания в половой идентификации некоторых европейских граждан отражены в Le Petit Larousse терминами *dysphorie* «депрессия, вызванная сомнениями в своей половой идентичности» и *genre fluide* «колебания в половой принадлежности».

Тема 3. Экология.

Экологическая ситуация и будущее планеты являются предметом серьезного беспокойства в европейском обществе, о чем свидетельствует закрепление в Le Petit Robert слов *écoanxiété* «беспокойство за состояние окружающей среды, подвергающейся угрозам загрязнения» и *collapsologie* «изучение рисков экологической катастрофы». Также беспокойство в обществе вызывает явление, названное *plasticroute* «прибрежные скалы, покрытые слоями пластика, образующими пленку». Тема экологии нередко используется в корыстных целях. Так, например, в Le Petit Larousse появились синонимы *écoblanchiment* и *verdissement d'image* «зеленый камуфляж», искусственное придание продукту экологических свойств с целью ввести покупателя в заблуждение относительно данного продукта и увеличить рост его продаж, а также «зеленый пиар» к.-л. сомнительной компании с целью создания экологически ориентированного имиджа». В словарь вошли также термины с префиксом *éco-*, отражающие борьбу с загрязнением окружающей среды: *écogarde* «специалист-эколог, который следит за чистотой окружающей среды в определенном районе», *écocitoyen* «гражданин, который следит за экоситуацией в своем районе», *écoquartier* «городской район, где следят за экологической обстановкой», а также *surcyclage* «трансформация отходов в материалы или предметы высокого качества», *décarbonation* «декарбонизация, меры по сокращению выбросов в окружающую среду двуокиси углерода».

Тема 4. Интернет и высокие технологии.

Новая реальность приучила многих работать в дистанционном режиме и осваивать цифровые технологии. Как следствие, в Le Petit Robert вошли слова, получившие распространение в языке: это *une visio* (апокопа от *visioconférence*) «видеоконференция» и выражение *se dérouler en visio*. Также общество разделилось на две категории: *technophile* «человек, легко разбирающийся в работе с интернет-ресурсами» и его антоним *technophobe* «тот, кто испытывает нежелание или затруднения в работе с цифровыми технологиями». Представителям последней категории присущ *illettronisme* (*illettré* +

électronisme) «плохое владение цифровыми технологиями». Популярностью в интернет-сообществе пользуется такой вид деятельности как *vlogueur*, -se «человек, ведущий vlog, видеоблог». Последний зарабатывает деньги рекламой определенной продукции в рамках своего влога – *placement des produits* – и надеется, что его видео не будет *démonétisé*, т.е., из влога не будет удалена реклама, приносящая влогеру доход. Для пользователей инстаграм закрепился термин *instagrammeur*, -euse, а также слово *vingtenaire*, определяющее средний возраст пользователей сети инстаграм. Многие интернет-пользователи чрезмерно долго сидят за компьютером, и выражение *avoir les yeux de panda*, также вошедшее в оба словаря, красноречиво говорит о последствиях «ночных бдений в сети». Даже после отмены самоизоляции многие продолжают покупать товары в онлайн-магазинах по формуле *click and collect* (букв. «кликни и заberi»), французская калька с которого – *cliqué-retiré* – и вошла в словари. В Le Petit Robert и Le Petit Larousse также вошли и слова, отражающие криминальные явления в виртуальном пространстве, вызывающие тревогу во французском обществе, в основном с префиксом *cyber-*: *cyberterrorisme* «кибертерроризм», *cyberharcèlement* «преследования, домогательства по сети интернет» и *cyberespionnage* «кибершпионаж».

Тема 5. Язык молодежи.

Также толковые словари по традиции пополняются новыми единицами из молодежного сленга: слово *bail* «неопределенные планы, смутные проекты». Так, фразу *C'est quoi, les bails?* можно перевести примерно как «Какие планы?». Слова *go* и *babou* заимствованы из французского языка жителей Западной Африки. Первое означает «девушка, подружка (фам.)», а второе – верлан от *toubab* – презрительное прозвище белого, коренного француза в Западной Африке.

Список литературы

1. Les nouveaux mots du Petit Robert et Petit Larousse: que disent-ils de nous? URL: <https://www.projet-voltaire.fr/divers/nouveaux-mots-du-petit-larousse-et-du-petit-robert-2023-que-disent-ils-de-nous/> (дата обращения 11.02.2023)
2. Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française 2023. URL: <https://www.lerobert.com/dictionnaires/francais/langue/dictionnaire-le-petit-robert-de-la-langue-francaise-2023-9782321017639.html> (дата обращения 11.02.2023)
3. Petit Larousse illustré 2023. URL: <https://www.editions-larousse.fr/livre/petit-larousse-illustre-2023-9782035938688> (дата обращения 11.02.2023)
4. Les mots nouveaux du Petit Robert. URL: <https://www.dictionnaire.exionnaire.com/mots-nouveaux-petit-robert-2023-f5690.html> (дата обращения 11.02.2023)
5. Dictionnaire: découvrez les nouveaux mots du Petit Robert. URL: <https://demarchesadministratives.fr/actualites/dictionnaire-decouvrez-les-nouveaux-mots-du-petit-robert-2023> (дата обращения 11.02.2023)

ГУРИНЕНКО НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет*

Номинации семейных праздников и торжеств в русском и польском языках

Аннотация: Данная статья посвящена сопоставительному исследованию функционирующих в русском и польском языках наименований основных праздников и торжеств в жизни человека. Мы выявляем как общие черты вышеобозначенных номинаций, так и дифференциальные признаки, обусловленные различиями в языковых картинах мира русских и поляков. Выполненный анализ поможет углубить научные представления об определенном сегменте русской и польской языковых систем.

Ключевые слова: номинация, семантика, внутренняя форма слова, межязыковое соответствие, эквивалент, вариантное соответствие, языковая картина мира, праздник, торжество.

Nominations of family holidays and celebrations in Russian and Polish

Abstract: This article is devoted to a comparative study of the names of the main holidays and celebrations in human life functioning in Russian and Polish. We identify both common features of the above nominations and differential features due to differences in language pictures of the world of Russians and Poles. The analysis will help to deepen scientific ideas about a certain segment of the Russian and Polish language systems.

Keywords: nomination, semantics, internal form of the word, interlanguage correspondence, equivalent, variant correspondence, the language picture of the world, holiday, celebration.

Современная наука располагает многочисленными исследованиями о праздниках (государственных, народных, религиозных) в разных культурах, о происхождении и употреблении их названий в соответствующих языках. Такие исследования правомерно относить к собственно культурологическим и лингвокультурологическим. Однако, на наш взгляд, недостаточно внимания уделено семейным праздникам. В нашей статье мы хотели бы рассмотреть в русле лингвокультурологии номинации семейных праздников и торжеств в двух близкородственных языках – русском и польском. К таким праздникам мы отнесли следующие: день рождения, юбилей, именины, свадьбу, крестины и новоселье.

Прежде всего представим определения ключевых понятий нашей работы: *праздник и торжество*.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова находим 5 значений слова *праздник*: «1. День торжества, установленный в честь или в память кого-чего-н. *Праздник Победы*. 2. Выходной, нерабочий день. 3. День, особо отмечаемый обычаем или церковью. *Праздник Нового года*. 4. День радости и торжества по поводу чего-н. *Семейный праздник*. 5. День игр, развлечений и т.п. *Спортивный праздник*» [4, с. 468].

Слово *торжество* также является многозначным и в этом же словаре определяется так: «1. Большое празднество в ознаменование какого-н. события. *Семейное торжество* (по случаю дня рождения, бракосочетания и т.п.). 2. *кого-чего* и *чье*. Победа, полный успех кого-чего-н. *Торжество победителя*. 3. Чувство радости, удовлетворения по какому-н. случаю. *Воскликнуть с торжеством*» [4, с. 656].

Очевидно, что в соответствии с темой нашей статьи нас будут интересовать четвертое значение слова *праздник* и первое значение слова *торжество*.

На первый взгляд может показаться, что эти лексические единицы являются взаимозаменяемыми. Однако их целесообразно дифференцировать следующим образом: *праздник* – это определенный знаменательный день, *торжество* – процесс празднования какого-либо значимого события.

Но мы не можем рассматривать эти понятия изолированно от языковой картины мира, которую мы вслед за авторами работы «Ключевые идеи русской языковой картины мира» трактуем как «определенный способ восприятия и устройства мира», отраженный в каждом естественном языке [2, с. 9].

Поскольку мы исследуем единицы двух языков в их сопоставлении, нам также следует определить такие понятия, как *межъязыковое соответствие* и *эквивалент*. По определению И.А. Стернина, «межъязыковые соответствия – это единицы разных языков, имеющие сходство в семном составе; это сходные по семантике единицы двух языков, которые могут быть поставлены друг другу в соответствие независимо от того, часто ли они используются для взаимного перевода или могут быть использованы для перевода лишь теоретически, в некоторых специальных контекстах» [7, с. 23]. Мы будем понимать этот термин как более общий, охватывающий все частные случаи, к которым мы переходим далее. Я.И. Рецкер выделяет эквивалентные соответствия (эквиваленты) и вариантные соответствия. «Эквивалентом следует считать постоянное равнозначное соответствие, как правило, не зависящее от контекста» [5, с. 13]. Эквиваленты могут быть полными или частичными. Полными эквивалентами можно считать такие единицы двух языков, которые эквивалентны во всех своих значениях, частичные же эквиваленты – это единицы, которые эквивалентны в одном или нескольких, но не во всех значениях. «Вариантные соответствия устанавливаются между словами в том случае, когда в языке перевода существует несколько слов для передачи одного и того же значения исходного слова» [5, с. 18]. Можно также сказать, что вариантные соответствия – это несколько регулярных способов передачи данной единицы исходного языка, выбор между которыми определяется контекстом.

Теперь, когда мы определили основные понятия нашей работы, приступим непосредственно к анализу языкового материала.

Наименование главного личного для каждого человека праздника – *день рождения* – в русском языке представляет собой составную номинацию: словосочетание, состоящее из главного компонента *день* и зависимого (управляемого) компонента *рождения*. В польском языке для наименования этого праздника употребляется однословная номинация – *urodziny* (слово, которое имеет форму только множественного числа, т.е. *pluralia tantum*, и аналогично в этом смысле слову *именины*). Как видим, зависимый компонент русского словосочетания *день рождения* и польское слово *urodziny* являются однокоренными (если абстрагироваться от фонетических особенностей данных слов в обоих языках, корень этот – *rod*). М. Фасмер указывает, что слово *rod* восходит к основе праславянского происхождения **ordъ* и родственно словам, имеющим значения «процветание, плодородие, урожай», «обильный урожай, многочисленная семья», «выросший, большой, старый», а также «прямой, правильный, истинный» [9, т. III, с. 490-491]. Мы можем сказать, что при семантической эквивалентности этих единиц в русском и польском языках наблюдается несоответствие между ними на структурном уровне.

Слово *именины* имеет полный эквивалент в польском языке – *imięninny*. И русское, и польское слова восходят к основе *имя*, так как именины – «у православных и католиков: личный праздник кого-н. в день, в который церковь отмечает память одноименного святого» [4, с. 200].

Заметим, что в России традиция праздновать именины зародилась в XVII веке и была широко распространена в XIX – первой половине XX века. Именины считались более значимым праздником, чем день рождения. «Для этого дня никаких не жалеют издержек, и чем более гостей, даже незваных, тем более чести имениннику» [8, с. 881]. Празднование именин часто упоминается в русской литературе. Именно это событие (именины Татьяны Лариной) описано в 5-й и 6-й главах романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», оно же легло в основу сюжета повести А.И. Куприна «Гранатовый браслет»: там именины отмечает главная героиня, Вера Николаевна Шеина. В польской литературе теме именин посвящен, например, рассказ писательницы Малгожаты Мусерович «Tort imięninowy» («Именинный торт»). Выпечка (торт, пирог и т.д.), действительно, является одним из главных атрибутов именин. Вспомним хотя бы слова известной детской песенки: *Как на наши именины / Испекли мы каравай / Вот такой вышины, / Вот такой ширины....* В современной России именинам уже не придается такого значения, как прежде, и традиция широко их отмечать практически утрачена.

В Польше, население которой исповедует католицизм, обычай праздновать именины также появился несколько веков назад. Поляки и в наше время считают этот праздник более важным, чем день рождения, и отмечают его в кругу семьи и друзей. Имениннику поют задравную песню «Sto lat» («Сто лет», аналог песнопения «Многая лета») и дарят подарки. Сведения о днях празднования святых можно найти во многих польских календарях.

Слово *юбилей* в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова имеет следующие два значения: «1. Годовщина чьей-н. жизни, деятельности, существования кого-чего-н. (обычно десяти-, двадцатилетие и т.д.). *Столетний юбилей университета*. 2. Празднование по этому случаю. *Приглашен на юбилей*» [4, с. 745]. То есть данным словом обозначаются и сам праздник, и торжество по поводу этого праздника. Как видим из определения, семантика этого слова охватывает достаточно широкий спектр торжественных событий: и определенную веху в жизни человека (*Сергей Иванович пригласил родственников и друзей на свой 50-летний юбилей*), и определенный срок его трудовой или творческой деятельности (*В 2021 году Филипп Киркоров отметил 30-летний юбилей своей сольной концертной карьеры*), и очередную годовщину существования, например, какого-либо учреждения (*В 2022 году Московский педагогический государственный университет отпраздновал свой 150-летний юбилей*).

В польском языке существует полный эквивалент этого слова – *jubileusz*. И русское, и польское слова соотносятся с «лат. *iubilaeum*, первонач. *iubilaevus annus*, которое восходит к др.-еврейск. *jôbêl* "бараний рог"» [9, т. IV, с. 525], издаваемый им торжественный звук изначально относился к древнееврейскому обычаю праздновать конец каждого 50-летия в память об исходе еврейского народа из Египта.

Значимым событием в жизни человека является также *свадьба*. В русском языке этим словом обозначаются и церемония бракосочетания, проводимая в государственном учреждении, и банкет по этому поводу. Также этим словом в определенных контекстах могут быть метонимически обозначены все участники торжества: жених и невеста, а также гости, приглашенные на свадьбу (вспомним известную песню «Свадьба» А. Бабаджаняна на стихи Р.Рождественского из репертуара М. Магомасва, в которой есть такие строки: *А эта свадьба, свадьба, / Свадьба пела и плясала...*). Обратим внимание на то, что в официальном стиле (например, в приглашениях, рассылаемых гостям от лица жениха и невесты) вместо слова *свадьба* употребляется слово *бракосочетание*. Но в повседневном общении фраза, например, «*Завтра у меня бракосочетание*» будет звучать слишком пафосно и в большинстве случаев вместо нее употребляется фраза «*Завтра у меня свадьба*». В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера указано, что данная номинация восходит к слову *сват* [9, т. III, с. 568] и связана, таким образом, с распространенным на Руси обычаем сватовства. В словаре В.И. Даля находим такое объяснение этого слова: «Сватовство, сватанье, предложенье девице, а более родителям ее, отдать ее замуж за такого-то» [1]. По сути дела, сватовство – это начальная церемония свадебного сговора, в ходе которой сторона жениха при посредничестве свата (сватов) предлагала родителям невесты выдать их дочь замуж. Главной целью сватовства было получение согласия на брак. Таким образом, в русском слове *свадьба* отразилось название первого этапа в череде брачных обрядов.

В польском языке мы наблюдаем иную картину: церемония бракосочетания носит название *ślub* (слово, однокоренное со словом *lubić* –

«любить»), у этой лексемы есть также значения «обет, клятвенное обещание, клятва, зарок» [11, с. 1048]; празднество же по случаю заключения брака обозначается словом *wesele*. В «Этимологическом словаре польского языка» А. Брюкнера указано, что изначально слово *wesele* «значило только 'веселье, радость, утешение, утеха', а с XVIII века стало обозначать и свадебное пиршество» (перевод с польского языка мой. – Н.Г.) [10, с. 607]. Таким образом, с точки зрения внутренней формы, в польских наименованиях на первый план выступают определенные чувства и эмоции: любовь (*ślub*), веселье и радость (*wesele*). В этом смысле русская номинация *свадьба*, проанализированная выше, представляется более «рациональной». Таким образом, в данном случае мы имеем дело с вариантными соответствиями, так как одному слову *свадьба* в русском языке, значения которого относятся хотя и к смежным, но все же разным семантическим сферам, соответствуют два слова в польском – *ślub* и *wesele*.

Теперь рассмотрим слово *крестины*. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова представлено такое значение этого слова: «у верующих: обряд крещения, а также угощение после этого обряда. *Выпить на крестинах*» [4, с. 247]. Заметим, что в современной религиозной традиции сам обряд принято называть крещением (*совершить Таинство Крещения*), а праздник, посвященный крещению, именуется крестинами (*пригласить родных на крестины*). В соответствии с темой статьи, нас интересует наименование праздника. В польском языке это значение закреплено за лексемой *chrzciny*. Слово это и в русском, и в польском языке имеет форму *pluralia tantum* и аналогично в этом смысле слову *именины* (*imieniny*). Интересным является тот факт, что в наши дни человек может принять крещение в любом возрасте, но крестинами все же принято называть праздничный обед в честь крещения новорожденного ребенка. Однако признать полными эквивалентами русское и польское наименования этого праздника мы не можем в силу того, что в польском языке данное слово имеет также значение «*шутл. порка, трепка*» [11, с. 102]. Значит, в данном случае мы имеем дело с частичной эквивалентностью.

Наконец, перейдем к рассмотрению последнего слова из нашего списка – *новоселье* – «празднование по случаю переселения на новое место. *Пригласить на новоселье*» [4, с. 336]. Впрочем, семантику этого сложного слова можно определить даже без обращения к словарю, так как ее подсказывает внутренняя форма слова: его значение мотивируется значениями входящих в его состав корней – *новый* + *селиться*, связанных соединительной гласной *о*. Завершает оформление этого слова флексия *-е*, относящая его к категории слов среднего рода и включающая его в лексико-семантическую группу «наименования мероприятий» (ср.: *застолье*).

В польском языке для наименования праздничного приема в честь данного события используются две номинации. Одна из них указывается в переводных словарях и представляет собой составную номинацию, в основе которой лежит метафора – *oblewianie mieszkania*, что можно перевести на русский язык как «обмывание жилища». Как известно, у русских существует традиция

«обмывать» какие-либо солидные приобретения. В словаре находим, помимо прочих, такое значение глагола *обмыть*: «прост. Отметить выпивкой какое-л. событие. *Обмыть покупку*» [6]. Как следует из этого наименования новоселья в польском языке, такая же традиция существует и у поляков.

Вторая номинация данного события бытует как разговорный вариант и фиксируется в электронных версиях словарей: *parapetówka* – «разг. прием в честь заселения в новый дом или квартиру» (перевод с польского языка мой. – Н.Г.) [3]. Слово это мотивировано входящим в его состав корнем *parapet*, что в переводе с польского означает «подоконник». Логика присвоения этой номинации такова: зачастую в новом жилище гостям не хватает стульев, и они размещаются на подоконниках.

В случае с обозначением новоселья в русском и польском языках мы наблюдаем варианты соответствия.

Проанализировав наименования основных семейных праздников в русском и польском языках, мы пришли к следующим выводам.

В одних случаях мы наблюдаем полное совпадение семантики наименований, т.е. имеем дело с полными эквивалентами (*день рождения* – *urodziny*, *юбилей* – *jubileusz*, *именины* – *imieniny*). Отметим, что пара *день рождения* – *urodziny* характеризуется структурным несоответствием наименований. В других случаях мы имеем дело с частичными эквивалентами (*крестины* – *chrzciny*) или вариантными соответствиями. Последнюю из обозначенных категорий мы можем наблюдать в наименованиях *свадьба* – *ślub/wesele*, *новоселье* – *oblewanie mieszkania/ parapetówka*. Номинация *свадьба* в обыденной русской речи охватывает два события: церемонию вступления в брак и торжественное застолье по этому поводу (при наличии в официальном стиле лексемы *бракосочетание* для обозначения первого из названных мероприятий), в польском языке эти события обозначаются разными словами: первое – словом *ślub*, второе – словом *wesele*. Изучение этимологии этих номинаций привело нас к выводу о том, что русское наименование является более «рациональным», не относящимся к сфере чувств и эмоций, как польские наименования. Для обозначения такого праздничного мероприятия, как *новоселье*, в русском языке используется сложное слово, значение которого мотивировано значениями составляющих его корневых морфем. В польском языке в этом случае употребляется либо составная номинация (*oblewanie mieszkania*), либо однословная (*parapetówka*), но обе они основаны на образном осмыслении соответствующей реалии.

Все это свидетельствует о том, что русская и польская языковые картины мира в сегменте, отражающем наименование семейных праздников, частично совпадают, что объясняется близостью этносов, принадлежностью их к общей (славянской) группе, но выявляются и определенные различия, обусловленные разницей в восприятии одних и тех же реалий, несовпадением традиций.

Список литературы

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. 2-е изд. СПб.: Типография М.О. Вольфа, 1880-1882.
2. *Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. (Язык. Семиотика. Культура).
3. Новоселье на польский. URL: <https://glosbe.com/ru/pl/новоселье> (дата обращения: 07.02.2023).
4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1988.
5. *Рецкер Я.И.* Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Дополнения и комментарии Д.И.Ермоловича. 3-е изд., стереотип. М.: Р. Валент, 2007.
6. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: <https://kartaslov.ru/карта-слова/толкование/обмыть> (дата обращения: 10.02.2023).
7. *Стернин И.А.* Контрастивная лингвистика: проблемы теории и методики исследования. М.: Восток-Запад, 2006.
8. *Тереженко А.В.* Быт русского народа: В 2 т. Т.1. Ч. I–III // Сост. А.В.Фроловой / Отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2014.
9. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. 2-е изд., стереотип. М.: Прогресс, 1987.
10. *Brückner A.* Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974.
11. *Hessen D., Stypula R.* Wielki słownik polsko-rosyjski. Warszawa-Moskwa, 1967.

ЗОЛОТУХИН ДЕНИС СЕРГЕЕВИЧ

*кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет*

Использование оценочной лексики во франкоязычных текстах научных статей по лингвистике

Аннотация: Данная работа посвящена одному из важнейших компонентов современной научной коммуникации – оценочной лексике, используемой в сочетании с другими единицами языка. На материале франкоязычных текстов научных статей по лингвистике (статьи за 2018–2022 гг., опубликованные по результатам Мирового конгресса по французской лингвистике) рассмотрены особенности функционирования и употребления оценочных конструкций на разных уровнях языковой и дискурсивной организации текста. Проведенный анализ позволил установить частотность оценочной лексики, определить её функции в письменной научной коммуникации.

Ключевые слова: оценочная лексика, метаязык, метадискурс, научная коммуникация.

Evaluative vocabulary in French-language texts of scientific articles on linguistics

Abstract: The paper carries on one of the most important components of modern scientific communication – evaluative vocabulary used in combination with other units of the language. The author considers the features of the functioning and the use of evaluative constructions at different levels of the linguistic and discursive organization of the French-language texts of scientific articles on linguistics published in 2018-2022 for the World Congress on French Linguistics. The analysis made it possible to establish the frequency of evaluative vocabulary, to determine its functions in written scientific communication.

Keywords: evaluative vocabulary, metalanguage, metadiscourse, scientific communication.

Научный язык и научный дискурс, как известно, характеризуются рядом особенностей, среди которых основными являются универсальность, обобщенность, строгость, стабильность, логичность, объективность и несамостоятельность. Последняя характеристика, согласно Ж. Мэтису, связана с тем, что научная речевая деятельность не нацелена на воспроизводство самой себя, т.е. на создание речевого продукта, а лишь на построение и выражение научного знания, в отличие от художественного текста, который, напротив, стремится к обособлению благодаря отличительным художественным средствам: « le texte littéraire est surtout en quête d'un langage qui est sa propre vérité » [4]. Однако сам факт выделения научного стиля в отдельную категорию подразумевает, что автор научного текста, так или иначе, создает свой особый речевой продукт, пользуясь, безусловно, менее образными средствами. Достиг ли автор научной статьи данной цели, т.е. построил ли он отличный от других текст, обычно понимается читателем в тот момент, когда он может охарактеризовать прочитанную статью как «убедительную», «увлекательную» или же наоборот как «скучную» и «непонятную». В таком случае читатель оценивает именно речевой продукт автора научной статьи, форму, а не глубину проведенного исследования, достоверность данных и прочие характеристики, относящиеся к объекту исследования, его внутренней части, содержанию.

Автор текста, вступающий в коммуникацию с читателем, и прогнозирующий эффективность восприятия своего продукта, конечно же, сознательно или бессознательно, учитывает лингвопрагматический аспект научной коммуникации и реализует различные дискурсивные приемы, создавая особый текст. Кроме того, данная особенность становится ещё актуальнее, когда речь идет о научном тексте в социально-гуманитарной области, где текст по форме и содержанию отдален от технической области и становится ближе к жанру эссе, вбирая в себя некоторые характеристики художественного текста [7].

К таким особенностям относится употребление оценочных единиц, выполняющих сразу несколько прагматических функций. При этом если вновь обратиться к «заповедям» научного текста, то под вопрос ставится требование к объективности, согласно которому субъект как таковой должен быть исключен из научного текста. В гуманитарной области это, мягко говоря, невозможно. В лингвистике, например, научный текст представляет собой полифонию, заключающуюся во взаимодействии сразу 4 субъектов: автора, читателя, другого исследователя, носителя языка-объекта исследования, проявляющихся в использовании большого количества личных местоимений (*je, nous, on, il...*) и существительных, имеющих в качестве денотата субъекты (*locuteur/locutrice, lecteur, énonciateur, francophone, participant, français...*) [2].

Проявление в тексте личности автора проявляется, в том числе, в применении оценочных единиц, представляющих собой неотъемлемую часть выражения хода научной мысли ученого. В рамках данного исследования, вслед за Д.Н. Шмелевым, под оценочными единицами понимаются лексические единицы, в собственно лексическом значении которых заключена определенная оценка обозначаемых ими явлениями. Оценочные единицы являются частью экспрессивно-оценочной лексики, куда также входят слова, которые обозначают определенные эмоции и переживания, и слова, эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств [3, с. 164].

Следует уточнить, что оцениваемые явления в статье по лингвистике могут быть разного порядка, т.к. языковедческий текст представляет собой переплетение сразу нескольких языковых и речевых пластов, наслаивание которых приводит к терминологической необходимости использовать греческую приставку *мета-* (*над*) для обозначения каждого последующего слоя:

1. **Язык-объект** (речь-объект, дискурс-объект) – это окружающая нас языковая и речевая действительность, состоящая из явлений, которые исследует ученый и, следовательно, описывает автор текста.

2. **Язык-инструмент / научный язык / метаязык**, состоящий из языковых элементов (терминов и конструкций), которыми пользуется лингвист для выражения понятий и знаний о языке-объекте.

3. **Научный дискурс лингвистики** – процесс и результат создания текста средствами языка-инструмента / научного языка а/ метаязыка для описания языковых и речевых явлений.

4. **Метаязык лингвистики** – метаязыковые элементы, которые используются для того, чтобы «писать о написанном», т.е. чтобы структурировать изложенный текст, а также *оценивать* то, что было сказано ранее или непосредственно в данном тексте.

5. **Метадискурс лингвистики** – процесс и результат создания метатекста средствами метаязыка. Метадискурс используется внутри научного дискурса языкознания и «над» ним для комментирования исследователем своего текста и для коммуникации с читателем, т.е. для выполнения прагматических функций.

Оценивание может происходить на каждом из перечисленных уровней. Продемонстрируем это на примере статей по французской лингвистике за последние шесть лет (2018-2022 гг., CMLF).

Так, автор может выразить своё отношение к явлению как объекту исследования (1 уровень – Язык-объект), оценивая это явление как удивительное и странное:

Dans ce bilan, au moins deux autres phénomènes semblent *étonnants*.

Le rôle que jouent ainsi les sens figurés pourra paraître *surprenant*.

On observe donc un *étonnant paradoxe* : l'hyperbole est une exagération qui prétend mieux saisir la vérité. Cela s'explique par le fait quelle ne doit aucunement être interprétée littéralement.

Une anaphore essentiellement lexicale et qui serait *étrangement* réalisée à l'aide de l'article défini.

Автор-исследователь оценивает языковые факты, находясь «над» ними, т.е. на 2 и 3 уровне, пользуясь Языком-инструментом, производя Дискурс-инструмент. Но оценке также могут подвергнуться Язык-инструмент и Дискурс-инструмент, которые автор обнаруживает в текстах других исследователей и комментирует. Занимая позицию «над» ними, автор начинает использовать метаязык и метадискурс (4 и 5 уровни). Чаще всего критикуется неверное использование языковых единиц при научном описании:

Quant à l'argument bien connu que dans un dictionnaire encyclopédique « les illustrations montrent les choses », donc le monde, il est quand même *étrange*. Les illustrations ne montrent pas les choses, elles montrent des images des choses.

Les notions de dialogisme inter/intra discursif *rendent imparfaitement compte*, selon nous, des phénomènes d'échos qui traversent les échanges dans ce type particulier d'interaction...

Часто встречается положительная оценка:

Lire, à ce propos, l'*excellente* synthèse de Catherine Schnedecker et Frédéric Landragin.

Il a déjà fait l'objet d'*excellents* travaux qui croisent bien souvent histoire et langue.

При этом может происходить оценка и своих собственных действий, в том числе речевых – аргументация целесообразности изложенного текста:

Il nous a semblé bon de tenir compte du fait que non seulement les politiques linguistiques des pays concernés peuvent varier...

Данный пример интересен использованием предиката мнения, который полностью нейтрализует эмотивность, добавляет рациональность и делает текст более «научным». даже если бы использовались более аффективные слова, чем *bon*, «слова с эмотивным компонентом семантики» [1].

В приведенных примерах речь идёт о качественной оценке явлений или своего/чужого текста. Однако для науки характерным является оценивание количественных показателей. Важность такой когнитивной работы важна не только для точных и естественных наук, опирающихся на известное выражение британского физика У. Томсона «to measure is to know». В гуманитарных науках,

в лингвистике, в частности, связь между измерением и научной мыслью является настолько же прочной, как и этимологическая связь между глаголами *peser* и *penser* во французском языке.

В проанализированном материале самой частотной единицей в такой функции является прилагательное *grand(e)* в сочетаниях *un grand nombre de*, *en grande partie*. Прилагательное может усиливаться с помощью наречия *très*, делающего количественные показатели максимально абстрактными:

Malgré la *très grande* quantité de recherches sur les cognats qui ont bien établi l'effet...

Il faut donc souhaiter que la variable à l'étude fasse l'objet d'un *très grand* nombre de travaux.

На большое количество или увеличение количества позволяют указывать также другие прилагательные:

Précisons que, bien que nous soyons convaincue du rôle majeur de l'analogie dans *bon* nombre de changements linguistiques, l'affirmation de Bybee reste quelque peu spéculative.

La première évolution dans l'usage des parenthèses est son *extraordinaire* augmentation quantitative dans l'écriture.

Отметим, что для выражения малого или недостаточного количества практически не используется словарный антоним *grand(e)* – *petit(e)* : *un petit nombre*. Авторы научных текстов чаще используют прилагательное *faible*, иногда с наречием *trop*:

...la fréquence est *faible* à l'oral et qui sont l'objet de multiples erreurs...

On ne peut attribuer ce comportement à un *trop faible* nombre d'occurrences...

Приведенные примеры относятся к уровню как **научного дискурса, описывающего лингвистический объект** – когда измеряются непосредственно языковые/речевые феномены, указывается их частотность, изобилие данных (la fréquence est *faible* à l'oral..., dans *bon* nombre de changements linguistiques...), **так и метадискурса, описывающего существующие научные тексты** (*excellente* synthèse de..., la *très grande* quantité de recherches...). При этом именно на метадискурсивном уровне часто фиксируется оценка степени сложности, интереса, качества процесса и хода исследований также с помощью прилагательного *grand*:

la chanson populaire présente *un grand intérêt* pour la sociolinguistique dans la mesure où...

Sans *grande surprise*, nous retrouvons parmi les dix premières réactions...

Avec *une grande rigueur* dans l'examen – et avec clarté dans le style, dernier point qui ne va pas toujours de soi pour ce genre d'exposé...

En revanche, nous avons rencontré *une plus grande difficulté* pour obtenir des données concernant...

Ce domaine reste marqué par deux *grandes difficultés*, que l'on peut décrire schématiquement de la manière suivante...

Метадискурсивный уровень, таким образом, позволяет автору статьи выполнить несколько прагматических функций. Во-первых, аргументировать необходимость данного исследования в свете других научных работ, что является неотъемлемым элементом логики научного мышления – ученый вводит «новое» посредством оценивания «старого», указывая на недостаточность имеющихся исследования [5]. Для этого часто используются конструкции противопоставления или уступка:

Les aspects grapho-phonétiques du français classique restent *paradoxalement très mal connus*, en dépit de *l'importance* de la question...

Ces renseignements nous sont *encore précieux* aujourd'hui. Mais les guides offrent aussi une présentation mémorielle qu'il convient aujourd'hui d'actualiser et de contextualiser...

...ce type d'approche contribue à reléguer le rôle de la morphologie *au second plan*. Cette situation est d'autant plus *dommageable* que...

Во-вторых, подчеркивается важность и актуальность проводимого исследования:

Nous souhaitons montrer qu'une analyse syntaxique portant sur un fait de langue précis ... apporte un éclairage *précieux* à la fois sur le fonctionnement de la langue et...

Il s'agit bien d'élaborer une représentation permettant l'analyse *la plus adéquate possible* des idiomes.

В-третьих, автор устанавливает рамки собственного исследования:

L'enquête que j'ai tenté de mener pour toucher du doigt la romanité du français est *beaucoup trop fragmentaire* pour que ses résultats puissent être exploités à des fins statistiques...

В-четвертых, реализуется доказательная функция, аргументирующая позицию автора по отношению к другим исследованиям (метадискурсивный уровень) или к языку-объекту (дискурсивный уровень):

Il nous semble indiscutable que cet abandon progressif des formes en -ci en emploi déictique situationnel a entraîné des reconfigurations du système du déterminant démonstratif français...

Как видно из представленных примеров, оценочная лексика употребляется в различных сочетаниях на всех уровнях научного текста (Таблица 1), выполняя различные прагматические функции. При этом оценочная лексика превалирует именно на метаязыковом и метадискурсивном уровне, то есть оценка чаще направлена на свои и чужие исследования, выраженные в текстах, чем на сами языковые/речевые феномены – непосредственный объект лингвистики.

Таблица 1

Элементы научного языка, метаязыка, дискурса и метадискурса

Научный язык	<i>étonnant, surprenant, bon, extraordinaire, faible paradoxe étrangement, trop</i>
--------------	---

Научный дискурс	autres phénomènes semblent <i>étonnants</i> le rôle pourra paraître <i>surprenant</i> on observe donc un <i>étonnant paradoxe</i> une anaphore essentiellement lexicale et qui serait <i>étrangement</i> réalisée <i>bon</i> nombre de changements linguistiques son <i>extraordinaire</i> augmentation quantitative dans l'écriture la fréquence est <i>faible</i> à l'oral on ne peut attribuer ce comportement à <i>un trop faible nombre</i> d'occurrences...
Метаязык лингвистики	<i>étrange, bon, grand, excellent, connu, précieux, dommageable, adéquate, possible, fragmentaire, indiscutable</i> <i>imparfaitement, très, paradoxalement, mal, encore, beaucoup, trop</i> <i>surprise, intérêt, rigueur, difficulté, importance</i>
Метадискурс лингвистики	il est quand même <i>étrange</i> . les notions de dialogisme inter/intra discursif <i>rendent imparfaitement compte</i> , selon nous l' <i>excellente</i> synthèse de... il a déjà fait l'objet d' <i>excellents</i> travaux <i>Il nous a semblé bon</i> de tenir compte du fait malgré la <i>très grande</i> quantité de recherches un <i>très grand</i> nombre de travaux la chanson populaire présente <i>un grand intérêt</i> pour sans <i>grande surprise</i> avec <i>une grande rigueur</i> dans l'examen en revanche, nous avons rencontré <i>une plus grande difficulté</i> ce domaine reste marqué par deux <i>grandes difficultés</i> les aspects grapho-phonétiques du français classique restent <i>paradoxalement très mal connus</i> , en dépit de <i>l'importance</i> de la question... ces enseignements nous sont <i>encore précieux</i> aujourd'hui. <i>Mais</i> les guides offrent aussi une présentation mémorielle qu'il convient aujourd'hui d'actualiser et de contextualiser cette situation est d'autant plus <i>dommageable</i> que une analyse syntaxique portant sur un fait de langue précis ... apporte un éclairage <i>précieux</i> il s'agit bien d'élaborer une représentation permettant l'analyse <i>la plus adéquate possible</i> des idiomes l'enquête que j'ai tenté de mener ... est <i>beaucoup trop fragmentaire</i> pour... <i>il nous semble indiscutable</i> que

Список литературы

1. *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки. М., 2006.
2. *Золотухин Д.С.* О французском языке по-французски: дискурсивные особенности научной статьи по языкознанию Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2021. Т. 21, вып. 4. С. 382–386.
3. *Шмелев Д.Н.* Проблемы семантического анализа лексики. М.: УРСС, 1973.
4. *Mathis G.* Stylistique et discours scientifique. Anglais et français de spécialité, 15-18, 1997, p. 157-183

5. *Moirand S.* L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnels, *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 3 | 1995, mis en ligne le 26 août 2009. URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/497> (дата обращения: 13.03.2023)

6. Physics Words. URL: <https://physicsworld.com/a/in-praise-of-lord-kelvin/#:~:text=%E2%80%9CТо%20measure%20is%20to%20know,a%20meagre%20and%20unsatisfactory%20kind.%E2%80%9D> (дата обращения: 18.10.2022)

7. *Rastier F.* La mesure et le grain. Sémantique de corpus. Paris: Champion, Collection Lettres numériques, 2011.

КАЛИНОВСКАЯ ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА

*кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой юридического перевода
Московский государственный юридический университет
им. О.Е. Кутафина*

Проблема вариативности и вариантности фразеологических единиц в деловом дискурсе

Аннотация: В статье дается обзор современных исследований деловой фразеологии на английском языке, рассматривается проблема вариантности фразеологических единиц. Устанавливается ряд наиболее распространенных структурных моделей английской деловой фразеологии.

Ключевые слова: фразеологические единицы, вариантность, деловая терминология, современный английский язык.

The problem of variability of phraseological units in business discourse

Abstract: The article presents an overview of modern research in phraseology in the English language. The variance issue of phraseological units is considered. Several the most common structural models of English business phraseology are established.

Keywords: phraseological units, variability, business terminology, modern English.

Проблема вариативности или вариантности языковых единиц и фразеологических единиц, в частности, разрабатывалась и продолжает разрабатываться такими лингвистами как: В.Н. Телия, А.В. Кунин, Т.Н. Федуленкова, Л.А. Вербицкая, Н.А. Лаврова, М.В. Ермолаева, В.А. Андреева, А.В. Потапова, Е.А. Ошева, Д.Н. Давлетбаева, К.А. Башкирова, А.Н. Любова, Н.Ю. Кубракова, Н.А. Стебелькова, Л.М. Зиннатуллина и др.

Как отмечает Н.А. Лаврова, «термин «фразеологическая вариативность» может пониматься как в более широком, так и в более узком смысле. В широком смысле данный термин покрывает всё многообразие типов идиом, включая системно-узуальные вариации, т. е. фиксирующиеся словарем и имеющие, таким образом, канонический характер, а также разного рода окказиональные

структурно-семантические изменения идиомы, так что для декодирования варианта требуется опознание исходной формы, искаженной за счет различных вкраплений или усечений. В узком смысле под фразеологической вариативностью понимают различного рода трансформации устойчивых выражений, не фиксирующиеся словарями идиом, и потому представляющие собой авторские отступления от канонического, системного употребления идиоматики» [3, с.75].

Несмотря на то, что существует множество точек зрения и различных подходов к такому явлению как вариантность, большинство исследователей сходятся на мнении, что вариантность – это «фундаментальное свойство языковой системы и функционирования всех единиц языка», что «все единицы языка вариативны, т. е. представлены в виде множества вариантов» [5, с. 80-81], что явление вариативности – «основная черта развивающейся системы» [1, с. 36]. Т.Н. Федулёнок отмечает, что «для фразеологизмов, как единиц более сложных по сравнению со словом, проблема вариантности является особо актуальной, поскольку с усложнением архитектоники языковой единицы возрастает многообразие видов ее варьирования» [7, с. 76]. В.Н. Телия считает, что категория вариантности «проявляется в возможности изменения лексико-семантического, лексического, синтаксического, морфологического, фонетического и стилистического облика фразеологизма, а также количественного состава фразеологизма» [6, с. 560].

По мнению М.В. Ермолаевой следует принять широкое толкование вариантности, т.е. вариантами может быть признано множество объектов, у которых выявляется инвариант (вариантные реализации инвариантной сущности). «К фразеологическим вариантам относятся обороты, семантически полностью совпадающие, но отличающиеся либо грамматическим оформлением, либо количественным составом, т. е. наличием (или отсутствием) «семантически пустых компонентов» (по определению Н.М. Шанского), либо собственно вариантными компонентами» [2, с. 44]

Различные виды вариантности могут быть характерны для различных фразеологических единиц, например, вариантность может быть характерна для фонетического, морфологического, лексического, синтаксического, а также семантического уровня языка. По мнению Н.М. Шанского лексико-грамматические разновидности фразеологического оборота и являются его вариантами, при этом необходимо, чтобы тождество фразеологического оборота не было нарушено. А.В. Кунин и Н.Ф. Алефиренко также называют тождество фразеологических единиц основным признаком варианта такой единицы. При этом варьированию могут подвергаться помимо уже упомянутых выше количественные и позиционные характеристики.

Представляется необходимым уточнить применяемые в лингвистике термины: «вариативность», «варьирование», «вариантность», «вариант». Эти термины, часто используемые в лингвистических работах, употребляются недифференцированно, обозначая при этом несколько различных понятий: во-первых, наличие в языке отдельных разновидностей – географических

вариантов, диалектов, функциональных типов, жанрово-стилевых видов языка и т.д.; во-вторых, параллельное функционирование в языке в одной или нескольких его разновидностях – близких по содержанию или по оформлению единиц различных языковых уровней, начиная с недистинктивных различий в произношении и кончая лексическими и грамматическими синонимами и различиями в значении (или оттенках значения) формально сходных единиц.

По мнению Т.А. Расторгуевой в целях большей точности целесообразно отнести термин «вариативность» к формальным вариантам одних и тех же лингвистических единиц. Следуя за общепринятыми дефинициями, варианты определяются как формально различающиеся модификации лингвистических единиц при тождественности основного лингвистического значения и как «образования, выполняющие в языкознании одну и ту же функцию, различающиеся между собой по их распределению в социальном и географическом пространстве». Варьирование является основным источником исторических изменений, а также формой реализации изменений, а вариантность представляет собой источник и форму реализации тех формальных изменений, которые претерпевают лингвистические единицы, представленные данными рядами вариантов.

В своих работах А.А. Худяков говорит о том, что термин «вариативность» конкурирует в языкознании с термином «вариантность», и настаивает на том, что предпочтение следует отдать термину «вариативность». По мнению лингвиста, термин «вариантность» акцентирует наличие в языке вариантов, последние же предполагают наличие инварианта. Однако большинство лингвистов склонно считать, что инвариант речевых вариантов можно выделить далеко не всегда. Термин же «вариативность», как представляется, не накладывает на нас обязательство непременно искать инвариант – он вызван к жизни наличием в языке изменчивости как феномена и является вполне нейтральным в плане методологии ее исследования.

Следует отметить, что в научных работах, согласно нашим наблюдениям, разграничения между варианностью и вариативность практически не проводится. В научных статьях, посвященных данной проблеме термины используют либо как взаимозаменяемые, либо употребляют один термин, игнорируя другой. Тем не менее, в отношении фразеологических единиц чаще всего используется термин «вариантность».

В работах, посвященных проблеме вариантности фразеологических единиц, особое место отводится компонентному составу фразеологизма. Различные зависимости компонентов фразеологизмов являются важнейшей характеристикой их лексического состава. Любому фразеологизму свойственен тот или иной тип зависимости компонентов, при этом компонентные связи являются инвариантными и представляют собой один из важнейших системообразующих факторов в сфере фразеологии. Лексический состав фразеологизмов неоднороден: в одних фразеологизмах все компоненты являются константными, т.е. неподменяемыми, в других фразеологизмах возможна подменяемость компонентов. В некоторых фразеологизмах

вариантность может сочетаться с нормативной заменой местоимений переменными элементами, а в других возможна подобная замена без вариантности. Во всех случаях сохраняется инвариантность значения фразеологизмов. Таким образом, выделенные зависимости, являясь специфическими для фразеологизмов, отражают единство константности - изменчивости, асимметрию, свойственную любому явлению.

А.В. Кунин приводит пример лексической вариантности в сложных словах «существительное + существительное»: wage freeze - wage pause - wage restraint - замораживание зарплаты, хотя и говорит, что такой тип вариантности встречается редко.

Большое внимание структурным моделям фразеологических единиц вообще фразеологической терминологии делового английского языка уделяет в своих работах Т.Н. Федуленкова. По мнению лингвиста «Культивируя парадигмальный подход к изучению языка, современная лингвистика ищет грани соприкосновения разных парадигм, в частности, таких, как фразеологии и терминологии. Изучение структуры таких сложных языковых единиц, как терминологические словосочетания фразеологического характера, то есть образованные на основе переосмысления значения, вполне вписывается в номенклатуру парадигм современной лингвистики.» [7, с. 5] По мнению автора практическая значимость изучения структуры фразеологии делового характера объясняется прагматической и коммуникативной востребованностью делового языка в современном мире.

Т.Н. Федуленкова выделяет такие модели как «существительное + существительное», например, bottom fisher, cash mountain, down raid; «прилагательное + существительное», например, black hole, black knight, elastic demand; «причастие + существительное», например, floating charge, crawling peg, gagging clause; «существительное + союз + существительное», например, bread and butter, bricks and mortar, clicks and mortar, mover and shaker; «глагол + существительное», например, foot the bill, tie the knot, fly a kite, grease the wheels. Что касается последней модели, то автор выделяет два подвида лексических вариантов: глагольный, например, fill a gap / hole / niche и адвербиальный, например, head north / south.

Посредством анализа полученной выборки автор установил, что свыше 97% исследуемого объема языкового материала составляют ФЕ-термины субстантивного класса. Наиболее распространенными моделями, объединяющими изучаемые ФЕ-термины, являются следующие одномерные модели:

- 1) модель N + N – одномерная двухкомпонентная субстантивно-субстантивная модель, которая объединяет ФЕ-термины с константной зависимостью компонентов;
- 2) модель Adj + N – одномерная двухкомпонентная адъективно-субстантивная модель, которая объединяет ФЕ-термины с константной зависимостью компонентов;

3) модель $N_{comp} + N$ – одномерная двухкомпонентная сложно-субстантивная модель, которая объединяет ФЕ-термины с константной зависимостью компонентов, где первый компонент ФЕ-термина представляет собой составное существительное.

Рассматривая термины, имеющие структуру «существительное + существительное», отметим, что в рамках данной модели вариантности подвергается в основном второй компонент: boiler room / boiler shop, shadow market / shadow economy, paper gain / paper profit и так далее. О том, что они представляют собой варианты наименования одного и того же денотата, свидетельствует прежде всего словарная дефиниция:

(1) boiler room also boiler shop [C] FINANCE (букв. бойлерная комната / бойлерный цех) - организация, продающая инвестиции по телефону с использованием нечестных, а иногда и недобросовестных методов;

(2) shadow economy also shadow market [C] ECONOMICS (букв. теневая экономика / теневой рынок) – деловая деятельность, о которой трудно узнать властям, например, потому что она противоречит закону;

(3) paper profit also paper gain ACCOUNTING (букв. бумажная прибыль / бумажный выигрыш) – увеличение стоимости инвестиций, которое не является реальной суммой денег, если инвестиции не проданы: многие инвесторы сидят на жирных бумажных прибылях от роста и обеспокоены потерей этой прибыли, если рынок достигнет пика. [9, с. 129]

Далее автор делает выводы о варьировании компонентов в вышеупомянутых структурах ФЕ-терминов. Вариативность первого или второго компонента зависит от структуры ФЕ-терминов, варьируемые компоненты находятся в синонимических отношениях, субстантивные компоненты могут варьироваться с адъективными и наоборот, вариативные замены некоторых структур не являются синонимичными, изредка встречаются лексические варианты ФЕ с вариативностью компонентов-глаголов.

Важной проблемой, на которую обращает внимание современная лингвистическая наука, является вопрос о разграничении фразеологической вариантности и фразеологической синонимии. Наибольшую трудность представляет отождествление и идентификация фразеологических единиц, различающихся по своему лексическому составу, то есть разграничение лексических вариантов фразеологизмов и фразеологических синонимов. Ряд ученых полагает, что в результате замены лексических компонентов происходит существенное изменение семантики, происходят изменения образного представления фразеологизма, его оценочной и стилистической окраски, что приводит к появлению фразеологических синонимов. Можно предположить, что различие между фразеологическим вариантом и фразеологическим синонимом можно проводить, опираясь на анализ внутренней формы ФЕ, где при сохранении образного содержания, речь должна идти о фразеологическом варианте.

Фразеология остается наименее исследованной областью в деловом дискурсе, то есть в речевых произведениях деловой направленности. Данная

область научно-теоретического освоения английского языка делового общения стала предметом исследований в работах Пономаренко В.А., Потаповой А.В., Назаровой Т.Б. Идиоматическая фразеология является наименее изученной областью делового общения на современном английском языке.

Наблюдение за явлением вариантности способно прояснить лингвистические факторы появления и дальнейшего развития устойчивых единиц, их языковую «гибкость». В варьировании проявляется действие специфических факторов, характеризующих в целом функционирование таких единиц. В рамках вариантности рассматриваются синонимические и лексические замены, аддиции и изменения грамматической формы.

Список литературы

1. *Вербицкая Л.А.* Вариативность как основная черта развивающейся системы // Славистический сборник: в честь 70-летия профессора П.А. Дмитриева. СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998.

2. *Ермолаева М.В.* Вариативность компонентного состава фразеологизмов гендерной семантики // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2018. Том 15. №3. С. 44-46.

3. *Лаврова Н.А.* О фразеологической вариативности в современном английском языке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 8.

4. *Расторгуева Т.А.* Изучение количественных показателей грамматических вариантов в английском языке // Филологические науки. 1976. № 4. С. 52-61.

5. *Солнцев В.М.* Вариантность // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.

6. *Теля В.Н.* Фразеологизм // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.

7. *Федуленкова Т.Н.* Проблема вариантности фразеологизмов // Н.Ф. Алефиренко, В.И. Зимин, А.П. Василенко, Т.Н. Федуленкова и др. Современная фразеология: тенденции и инновации. Москва, Санкт-Петербург, Брянск: Новый проект, 2016.

8. *Федуленкова Т.Н.* Одномерные модели фразеологии современного международного делового языка // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2020. Т.6, N 4. С. 70-83

9. *Федуленкова Т.Н.* Фразеологическая терминология делового английского языка: основные структурные модели // Вестник Донецкого Национального Университета: Филология и психология. 2020. №1. С. 5-13

10. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2012.

КОМАЛОВА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА

аспирант

Московский государственный областной педагогический университет

Научный руководитель:

Скуратов Игорь Владимирович

доктор филологических наук, профессор

Лингвокультурные особенности номинаций военной техники Франции

Аннотация: В статье рассматриваются наименования военной техники и вооружения во французском лингвокультурном сообществе. Номинация видов вооружения обусловлена спецификой национальной культуры. Среди способов наименования описаны первичная и вторичная номинации. Проанализированный языковой материал демонстрирует широкое использование ономастической лексики и позволяет выявить особенности военной лексики, которые определяются национально-культурной спецификой.

Ключевые слова: лингвокультурология, номинация, первичная номинация, вторичная номинация, военная терминология, военная лексика.

Linguocultural features of the nominations of French military equipment

Abstract: The article deals with the names of military equipment and weapons in the French linguocultural community. The nomination of types of weapons is determined by the specifics of the national culture. Primary and secondary nominations are described among the methods of naming. The analyzed language material demonstrates the widespread use of onomastic vocabulary and allows us to identify the features of military vocabulary, which are determined by national and cultural specifics.

Keywords: linguoculturology, nomination, primary nomination, secondary nomination, military terminology, military vocabulary.

Значительную роль в достижении победы в военных конфликтах играет оснащённость армий высокоэффективными видами оружия. В настоящее время идёт разработка и производство новых моделей вооружения с присвоением им наименований, кроме заводских номеров и аббревиатур.

Целью работы является исследование лексических особенностей и номинаций военной техники Франции.

Актуальность исследования обусловлена особым интересом со стороны лингвистов для выявления механизмов номинации и позволяет проанализировать характер номинативного аспекта трансформации имен нарицательных в имена собственные.

Многообразие и широкое распространение имен собственных привели к появлению самостоятельной отрасли языкознания – ономастики («искусство давать имена»). Ономастика, изучая имена собственные, исследует то, каким

образом политика, экономика, культура и общественные отношения отражены в них [3].

Большой вклад в развитие ономастики как науки внесли ученые Суперанская А.В. [1973], Введенская Л.А. [1985], Алефиренко Н.Ф. [2006], Бондалетов В.Д. [2012], Бугрышева Е.С. [2017] и другие. Ономастическая лексика отличается высокой национально-культурной семантикой, так как любой топоним или антропоним рассматривается на фоне ассоциаций, основанных на определенных признаках обозначаемого им предмета.

Номинация объектов действительности – процесс постоянный и непрерывный, так как ежедневно возникает потребность в наименовании вновь появившихся слов и понятий.

Термин «номинация» подразумевает процесс образования, закрепления, распределения новых языковых единиц объективной действительности и выбор соответствующих наименований в процессе коммуникации.

С позиции когнитивной лингвистики номинация представляет собой репрезентацию внешнего и внутреннего мира человека при помощи языковых единиц. С этой точки зрения номинация является соотносительностью языковых форм с их когнитивными аналогами, процессом и результатом осмысления действительности [9, с. 58].

Особое значение в процессе наименования имеют объективные свойства предметов, содержащие основную информацию о свойствах и признаках именуемого объекта. В свете последних событий, когда речь идет о названиях военной техники, то заметно доминирование «именного» компонента над буквенно-цифровым. Появлением новых номинаций становится так называемая «прозвищная» часть термина как семантически доступная и лучше воспринимаемая.

Номинация подразумевает номинативную функцию слова. Номинация бывает первичная и вторичная, в чем по мнению Киосе М.И. заключается ее функциональность, понимаемая как возможность динамической смены статуса номинации в зависимости от определенных параметров [8, с. 24].

Отечественные лингвисты Булыгина Т.В. [1991], Гак В.Г. [1967, 1977], Уфимцева А.А. [1968] под первичной номинацией понимают языковое означивание посредством слов и словосочетаний, а под вторичной – языковое означивание при помощи предложений.

К первичной номинации относится языковая форма, которая характеризует основное значение слова и отражает элементы действительности.

Телия В.Н. дает определение вторичной номинации – это использование в языке уже имеющихся номинативных средств в новой для них функции наречения [11, с. 129].

Закрепление значения словесных знаков, принятых языком, использование лексических единиц в несобственной для них номинативной функции является результатом вторичной номинации.

Технический прогресс и военные конфликты дали толчок развитию многих видов современного вооружения: многофункциональные робототехнические

комплексы, беспилотные летательные аппараты, космические боевые платформы, системы высокоточного оружия и т.д.

Военная терминология формируется не только в ходе различных конфликтов, но и в ходе военных реформ. Закрытость военной сферы и специфические подходы к ее развитию, обусловленные политическими причинами, влияют на развитие военного языка.

Проблема исследования названий оружия и боевой техники армии Франции является в настоящее время малоизученной и представляет интерес не только с лингвистической, но и с лингвокультурологической точки зрения.

Военная терминология – неотъемлемая часть национальной культуры и отличается набором особых терминов, образов и символов, которые подчеркиваются особенностью профессиональной деятельности и национального менталитета, культурой народа и с помощью которых происходит наименование предметов.

Франция как одна из стран лидеров евроинтеграции аккумулирует и продуцирует лексические инновации, которые характеризуются как слова, обозначающие новые реалии в военной сфере.

В особенностях номинаций военной техники Франции рассмотрены названия военных кораблей, которые получили наименования по фамилии военачальников и политических деятелей: porte-avion «Charles de Gaulle» / авианосец «Шарль де Голль» [14], croiseur «Georges Leygues» / крейсер «Жорж Леги» [15]. Именем политического деятеля и полководца Римской республики названа Camion équipé d'un système d'artillerie «CAESAR» / самоходная артиллерийская установка «Цезарь» [16].

Их имена – это образ страны на международной арене, поэтому к их выбору подходят с особым вниманием. Источниками этих названий послужили антропонимы, которые являются важным средством отражения национальной культуры.

Во французской лингвокультурной среде сложилась историческая традиция использовать топонимы в названиях военных кораблей: frégates multi-missions «Auvergne» / «Овернь», «Bretagne» / «Бретань» [17]. Эти французские регионы играли значительную роль на протяжении французской истории, что и нашло отражение в названиях кораблей.

Впервые термин «зооним» появляется в языкознании в середине XX века. Как отмечает Ю.Г. Юсифов, «зооним» употребляется как в значении общих, так и собственных имён животных и понимается как термин, совмещающий в себе две функции, с чем и связано его употребление в ономазиологии и лексикологии [13]. Для наименований военной техники является характерным использование названия животных на основании сходства физических или функциональных характеристик предмета с представителями животного мира. Например: EBRC «Jaguar» / Engin Blindé de Reconnaissance et de Combat «Jaguar» – боевая разведывательная бронированная машина «Ягуар» [18]; VBMR Léger «Serval» / Véhicule Blindé Multi-rôle Léger – легкая многоцелевая бронированная машина «Сервал» [19].

Использование названий пресмыкающихся в качестве номинаций военной техники и вооружения характерно для французского лингвокультурного сообщества: SAMP «Crotale» / Sol-Air Moyenne Portée «Crotale» – ракета земля-воздух средней дальности «Кроталь» [20] и SAMP-T «Mamba» / Sol-Air Moyenne Portée-Terrestre «Mamba» – наземная ракета земля-воздух средней дальности «Мамба» [21].

Высокоэффективная новая камуфляжная форма французской армии «Léopard» / «Леопард» [22] или «Lézard» / «Ящерица» [23] используется на основании внешнего сходства с дикими животными, так как они обладают самой совершенной маскировкой.

Теонимы – категория лексики, изучаемая в рамках теории имени собственного. Имеющиеся в языке названия мифологических существ выступают в новой функции наречения при наименовании образцов военной техники. Например: VBMR «Griffon» / Véhicule Blindé Multi-Rôle «Griffon» – многоцелевой бронетранспортер «Гриффон» [24].

В результате проведенного анализа языкового материала следует отметить широкое использование ономастической лексики: зоонимов, топонимов, антропонимов, теонимов при названии военной техники.

Были выявлены общие и специфические черты в номинации военной техники Франции.

Заметим, что наименования военной техники можно отнести к вторичной номинации, так как она базируется на ассоциациях человека по сходству или различию между свойствами нового наименования военной техники и его источника.

Существует целый ряд названий военной продукции со смыслами, детерминированными их национально-культурной спецификой. Один из наиболее продуктивных способов наименования – употребление зоонимов, так как применяются существующие в языке номинативные варианты в новой для них функции.

Названные черты военной терминологии и процесса именования военной техники в современную эпоху будут усиливаться в ближайшей перспективе, вызывая тем самым повышенное внимание лингвистов.

Профессиональная военная лексика имеет содержательные и ассоциативные особенности. Знание языковой и культурологической специфики наименования вооружения армии Франции способствует повышению уровня профессиональной подготовки военных переводчиков, офицеров войск при лингвистическом обеспечении совместных военных учений с иностранными армиями, выполнении противодиверсионных задач, перехватах разведанных и просмотре материалов средств массовой коммуникации с целью выявления террористов и вербовщиков.

Список литературы

1. *Алефиренко Н.Ф.* Проблемы когнитивного семиологического исследования языка // Слово – сознание – культура. М.: Флинта, 2006. С. 31-41.
2. *Бондалетов В.Д.* Русская ономастика: вопросы теории ономастики, методы ономастических исследований, русская антропонимика и топонимика, общая и русская космонимика, ономастика в школе: учебное пособие для студентов № 2101 «Русский язык и литература». 2-е изд., доп. М.: URSS, 2012.
3. *Бугрышева Е.С.* Типологическая характеристика ономастических реалий-неологизмов (на материале французских, английских и русских СМИ). Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017;(4): С. 78-89.
4. *Булыгина Т.В.* Особенности структурной организации языка как системы и методы ее исследования. М., 1991.
5. *Введенская Л.А., Колесников Н.П.* От названий к именам. Ростов-на-Дону: Феникс, 1985.
6. *Гак В.Г.* О двух типах знаков в языке (высказывание и слово) // Язык как знаковая система особого рода. М., 1967. С. 14-18.
7. *Гак В.Г.* К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. (Общие вопросы) / отв. ред. Б.А. Серебrenников, А.А. Уфимцева. М.: Наука, 1977. С. 244-246.
8. *Киосе М.И.* Техники и параметры непрямого наименования в тексте: Дис. д-ра филол. наук. М., 2015.
9. *Кубрякова, Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
10. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973.
11. *Телия В.Н.* Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация (виды наименования). М.: Наука, 1977. С. 129-221.
12. *Уфимцева А.А.* Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968.
13. *Юсифов Ю.Г.* Зоологическая лексика азербайджанского языка (на основе фитонимов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Баку, 1985.
14. *Porte-avions* URL: <https://www.defense.gouv.fr/marine/nos-equipements/charles-gaulle-r-91> (дата обращения: 25.01.2023)
15. *Croiseur Georges Leygues* URL: <https://www.dday-overlord.com/materiel/navires/croiseur-georges-leygues> (дата обращения: 25.01.2023)
16. *CAESAR: Camion équipé d'un système d'artillerie* URL: <https://www.defense.gouv.fr/terre/nos-materiels-nos-innovations/nos-equipements-terre/nos-vehicules/caesar-camion-equipe-dun-systeme> (дата обращения: 20.01.2023)
17. *Pourquoi l'arrivée de la frégate multi-missions Auvergne est un bon signal pour Brest* URL: <https://www.ouest-france.fr/bretagne/brest-29200/pourquoi-l->

arrivee-de-la-fregate-multi-missions-auvergne-est-un-bon-signal-pour-brest-61d95caa-7aef-11ed-94c4-1a2ce744b8d6 (дата обращения: 23.01.2023)

18. Jaguar: Engin blindé de reconnaissance et de combat URL: <https://www.defense.gouv.fr/terre/nos-materiels-nos-innovations/nos-innovations/dossier-programme-scorpion/jaguar-engin-blinde-reconnaissance> (дата обращения: 20.01.2023)

19. Le ministère des Armées reçoit les premiers véhicules blindés Serval destinés à l'armée de Terre URL: <https://www.defense.gouv.fr/dga/actualites/ministere-armees-recoit-premiers-vehicules-blindes-serval-destines-a-larmee-terre> (дата обращения: 20.01.2023)

20. Défense sol-air: la France se réarme enfin URL: <https://www.latribune.fr/entreprises-finance/industrie/aeronautique-defense/defense-sol-air-la-france-se-rearme-enfin-950509.html> (дата обращения: 23.01.2023)

21. La France et l'Italie vont livrer à l'Ukraine un système de défense antimissile URL: <https://www.reuters.com/article/ukraine-crise-france-italie-idFRKBN2UD1K0> (дата обращения: 25.01.2023)

22. «La première veste de camouflage de guerre du monde» est inventée par Louis Guingot. URL: <https://www.cairn.info/revue-guerres-mondiales-et-conflits-contemporains-2007-3-page-7.htm> (дата обращения: 26.01.2023)

23. HDC #8 – Le camo Lizard URL: <https://borasification.com/camo-8-le-lizard-oui-non-zbradaraldjan/> (дата обращения: 25.01.2023)

24. Le Griffon URL: <https://www.defense.gouv.fr/terre/nos-materiels-nos-innovations/nos-innovations/dossier-programme-scorpion/griffon> (дата обращения: 20.01.2023)

МУРАДОВА ЛАРИСА АНДРЕЕВНА

кандидат филологических наук, профессор

Московский педагогический государственный университет

Лексико-тематическая группа «Epidémie» в романе Пьера Мак Орлана «Желтый смех»

Аннотация: В статье представлены результаты анализа изданного в 1913 году романа французского писателя Пьера Мак Орлана «Желтый смех» (*Le Rire jaune*), повествующего об эпидемии неизвестной болезни, пришедшей из Китая и охватившей многие регионы земного шара. Лексические и фразеологические единицы, входящие в лексико-тематическую группу «Эпидемия», исследуются как с точки зрения их семантики, так и с точки зрения особенностей их функционирования в тексте романа. Проводится сравнение средств описания двух аналогичных ситуаций: придуманной писателем эпидемии начала 20-го века и реальной пандемии коронавируса.

Ключевые слова: П. Мак Орлан, желтый смех, лексико-тематическая группа, эпидемия, пандемия.

The lexico-thematic group "Epidemic" in Pierre Mac Orlan's novel *Yellow Laugh*

Abstract: The article presents the results of the analysis of the novel *Yellow Laugh* (*Le Rire jaune*), published in 1913 by the French writer P. Mac Orlan, which tells the reader about an unknown disease that came from China and covered many regions of the globe. The lexical and phraseological units, included into the lexico-thematic group "Epidemic", are studied both from the point of view of their semantics as well as the peculiarities of their functioning in the text of the novel. The means of describing two similar situations are compared: the epidemic invented by the writer at the beginning of the 20th century and the real recent pandemic of Coronavirus.

Keywords: P. Mac Orlan, yellow laugh, lexico-thematic group, epidemic, pandemic

Введение. Цель настоящей статьи – представить результаты изучения единиц лексико-тематической группы (ЛТГ) «Epidémie», фигурирующих в тексте романа французского писателя Пьера Мак Орлана (1882-1970) *Le Rire jaune* («Желтый смех»).

Таким образом, объектом исследования, выступает лексико-тематическая группа, т. е. объединение слов, основывающееся на внеязыковых лексико-сематических связях и принадлежащих к разным частям речи. Предметом изучения является состав указанной ЛТГ и особенности функционирования составляющих ее единиц в анализируемом тексте.

П. Мак Орлан оставил впечатляющее творческое наследие, отличающееся разнообразием форм и тем, к которым оно обращено. Он писал романы и песни, эссе и стихи. Многие его произведения рассматриваются как социальная фантазия; в них отчетливо проявилась склонность автора к сарказму, гротеску, созданию парадоксальных ситуаций [2].

Именно таким предстает перед читателем роман *Le Rire jaune* / «Желтый смех», опубликованный в 1913 г. [3] и переведенный на русский язык с предисловием, написанным автором специально для русского издания, в 1926 г. Век спустя роман оказался настолько злободневным и даже пророческим, что в русском переводе был переиздан (с подзаголовком «фантастический») в 2021 году, то есть в разгар пандемии коронавируса [1].

1. Языковые средства описания эпидемии желтого смеха

События, описанные в этом произведении, очень далеки от реальности: из Китая приходит неизвестная болезнь, от которой гибнут люди и в Старом, и в Новом свете. Болезнь проявляет себя весьма своеобразно: человек одержим смехом, который буквально душит свою жертву. О том, что надвигается катастрофа, люди догадываются не сразу. Впервые рассказчик, Николя Мутонно, видит умирающего (в буквальном смысле) от смеха, когда его дядюшка, капитан, после долгого плавания возвратившийся из Китая, приезжает в Париж навестить родственников. Рассказывая во время обеда смешную, с его точки зрения, историю, капитан заливается смехом, но остановить этот приступ веселья не в его силах. Симптомы болезни, описанные племянником, устрашающи: лицо

дяди краснеет, шея становится фиолетовой, он задыхается, из груди вырывается свист, но хохот продолжается и, все еще смеясь, человек падает замертво:

Dans un suprême éclat de rire, l'oncle ouvrit la bouche ; sa langue sortit, ses deux pupilles se dilatèrent ; un filet de sang coula lentement de ses narines et il s'éroula, entraînant la nappe et le service à café. Il roula sur le sol, sa chaise renversée sous lui. [3, с. 132]

Вызванный на место происшествия врач констатирует смерть, не связывая ее с тем, что впоследствии будет названо ужасной катастрофой (*l'épouvantable catastrophe qui devait désoler le monde; l'épouvantable cataclysme, qui anéantit les trois quarts de l'humanité*, [3, с. 135]; *la mystérieuse maladie* [3, с. 161] *l'odieux fléau*, [3, с. 202]; *la grande maladie* [3, с. 206].

Второй раз Мутонно сталкивается со смертью от смеха во время службы в Иностранном легионе. Задыхаясь от хохота, гибнет один из «легионеров».

Le rire convulsif déroulait ses trilles, ses gammes montantes et descendantes. [...] Il étouffait visiblement. Ses mains arrachèrent le col de sa capote, puis il roula sur le sol. Quelques soubresauts, une quinte de rire qui s'acheva dans un râle [3, с. 144].

Рассказчик, возвращающийся после службы в Африке во Францию, не может сразу высадиться в Марселе, т. к. все вновь прибывшие должны соблюдать карантин, находиться в изоляции.

Un matelot, les manches de son jersey retroussées jusqu'aux coudes, passa près de nous en galopant. « On est en quarantaine, les gars! » cria-t-il sans plus d'explication [3, с. 147].

Et puis ce fut l'isolement, l'ennui dans la fumée des cigarettes et des pipes. [3, с. 149].

Естественно, что люди начинают задаваться вопросом: откуда пришел во Францию желтый смех? Ответ находят довольно быстро: зародившаяся в Китае болезнь попадает во Францию через Соединенные Штаты.

Paraît qu'i a deux types qui sont morts à l'hosto à force de rigoler, deux soutiers qui v'naient d'Amérique [3, с. 152].

Là-bas, en Californie, l'épidémie causait des ravages incroyables. Les gens se tordaient, c'est le mot, dans les rues. Le temps de les transporter à l'hôpital, ils trépassaient, la langue tirée d'une aune, comme celle d'un enfant devant des confitures [3, с. 159].

В ситуации распространения болезни было необходимо принять действенные меры, чтобы остановить ее распространение, о чем извещает пресса:

« Demain, des mesures préventives d'une excessive sévérité seront prises. Il faut localiser le mal, l'empêcher de s'étendre. Jusqu'à présent, il ne s'est attaqué qu'aux individus de race jaune! On suppose que le bacille de Vomisteach a été importé ici par des terrassiers chinois récemment débarqués à San Francisco. » [3, с. 159].

Позже в газетах появляется предупреждение о недопустимости легкомысленного отношения к эпидемии, о необходимости принятия мер для борьбы с ней.

LE RIRE MORTEL

*On meurt de rire. Le rire est contagieux
L'épidémie est à nos portes
Mesures préventives* [3, с. 158].

Однако подобные сообщения многие воспринимают как информацию, не стоящую внимания (*scie à la mode*), поданную с намерением отвлечь общество от насущных экономических проблем, ее считают газетной уткой (*un canard venu d'Amérique*, [3, с. 155].) Высказывая разные предположения по поводу происхождения и причин эпидемии (например, действие веселящего газа или чрезмерное употребление алкогольных напитков), люди отказываются верить в ее серьезность.

Le rire tue... on meurt de rire ... le rire est contagieux... Évidemment, il fallait une bonne dose de crédulité pour l'accepter [3, с. 156].

Отец героя, впоследствии ставший жертвой желтого смеха, также отказывается верить в опасность болезни: *Ils ne savent qu'inventer* [3, с. 158], хотя сын, который был, как показано выше, очевидцем двух смертей от смеха, пытается убедить его в обратном. Подобное отношение не может не напомнить реакцию ковидоскептиков (*covidosceptiques*) во время пандемии коронавируса.

Газеты также проявляют осторожность, сопровождая сообщения о болезни выражением «не ручаясь за достоверность» («*sous toute réserve*»). Кроме того, они стараются вселить в людей надежду на избавление от эпидемии:

Il ne faut pas s'alarmer, disait cette feuille importante. Le Rire jaune sera bientôt localisé. Des hôpitaux spéciaux vont être créés loin des centres et les malades seront mis en observation, le temps nécessaire [3, с. 165].

Для того чтобы успокоить население, были запрещены каблогаммы из Америки и с Дальнего Востока, и население оставалось в неведении относительно ситуации в Шанхае или Сан-Франциско.

Однако эпидемия разрастается и, нанеся страшный урон Калифорнии (*des ravages incroyables*), болезнь обрушивается на Францию. Корреспондент описывает симптомы желтого смеха следующим образом:

C'est une crise de rire hystérimforme. Le malade ne peut plus reprendre sa respiration; il étouffe et meurt les yeux pleins de larmes et la bouche fendue jusqu'aux oreilles [3, с. 159].

Постепенно все-таки приходит осознание опасности «несущего смерть смеха» (*le rire mortel*). Так, журналист Мушабеф, опираясь на конкретные факты, показывает рассказчику всю глубину обрушившейся на человечество катастрофы:

C'est le Rire, mon vieux, le Rire jaune, comme on l'appelle en Amérique et en Russie, c'est le Rire, le fléau lui-même à Paris. [...] Ce sont les Chinois qui nous offrent ce produit... [3, с. 163].

Парижане выясняют, какой район города наиболее опасен:

Aujourd'hui même nous avons eu soixante-dix cas à Montmartre, disait l'un. - Vous n'avez pas à vous plaindre, répondait un autre. Montmartre n'est pas le quartier le plus atteint ; il paraît qu'à Belleville et à la Villette, les gens tombent comme des

gros sous, on les voit se tordre sur les trottoirs, tels des morceaux de serpents [3, с. 168].

По свидетельству того же журналиста врачи бессильны перед неведомой болезнью:

Ils ouvrent les yeux devant les malades comme des canards devant une brosse à dents! Ils se grattent la tête, mon garçon, ils se mangent les moustaches, puis ils disent à l'infirmière: "Vous lui donnerez à boire quand il aura soif" [3, с. 153].

Прогноз Мушабефа более чем мрачен: не пройдет и недели как люди будут «дохнуть как мухи» (*on tombera comme des mouches*), а выжившие будут влачить существование в сумасшедшем доме.

Население охватывает паника, из больших городов люди устремляются в деревню:

Tout le monde file à la campagne. À la gare Saint-Lazare, à la gare de l'Est, au PLM, partout enfin, les trains ont été pris d'assaut. Allez du côté du pont de Passy, vous m'en direz des nouvelles: les rues sont désertes, les habitants sont partis [3, с. 167].

Парижане проявляют враждебность по отношению к заболевшим соседям или родственникам умерших от желтого смеха. Подобная ситуация, сложившаяся после смерти отца, заставляет Мутонно покинуть город:

La mort de mon père, en nous rendant suspects, déchaîna l'hostilité des voisins et de la concierge, en cette occurrence leur truchement. Il fallut partir. [3, с. 176].

Растет число преступлений, с которыми полиция уже не справляется. Люди быстро отвыкают от благ цивилизации, и, ссылаясь на Достоевского, Мушабеф утверждает, что натура человеческая такова, что он быстро приспосабливается ко всему.

Когда герои книги решают покинуть город и оказываются в сельской местности, они с ужасом ретрагируют, что крестьяне, узнавшие о возможности пожить чужим добром в опустевших городах, устремились туда и, по возвращении, принесли инфекцию в свои родные места.

Конечно, в этих условиях врачи и ученые занимаются поиском лекарства от наступившей страшной болезни: возбудитель болезни (*bacille? microbe ?*) неизвестен, но знаменитый ученый Вомистек работает над созданием вакцины, используя весьма специфические, если не сказать чудовищные, материалы и методы. Свой препарат *Меланколиаз* он получает из слез и капель пота страдальцев, людей, которых он держит взаперти в своей лаборатории и заставляет постоянно находиться в удрученном состоянии. Правда, усилия экспериментатора результатов не дали, более того, он погибает от рук паникующих сограждан.

Спасаясь от эпидемии, Мутонно и Мушабеф пробираются к Руану. В лесу они набредают на барак, где содержатся несколько тысяч больных, смех которых производит страшное впечатление. Приставленный к ним врач говорит, что при отсутствии продовольствия и какой-либо помощи извне несчастные долго не продержатся.

Que voulez-vous que je fasse de mes malades? Ils crèvent de faim et vont se boulotter, si ce n'est déjà fait [3, с. 195].

Когда путники приблизились к Руану, открывшаяся перед ними картина могла бы дать полное представление о конце света:

Rouen, avec ses carcasses d'édifices noircis par le feu, avec ses tramways renversés et ses habitants étalés sur la chaussée le ventre en l'air et les yeux clos, offrait l'impression d'une scène pompeusement désolante, mais facile à supposer [3, с. 197].

Однако финал романа позволяет надеяться на возрождение цивилизации, выжившие после страшной катастрофы с энтузиазмом, берутся за дело, хотя автор рисует будущее с известной долей сарказма:

Rouen offrait déjà l'aspect, paraît-il, d'une réorganisation rapide. À Paris, tout s'annonçait au mieux. Un président de la République venait d'être nommé, et si l'on tient compte de la grande saignée que le monde avait subie, presque tous les survivants se voyaient nantis des places qu'ils convoitaient: bureaux de tabac, perceptions, etc. [3, с. 220].

2. Основные подгруппы лексико-тематической группы «Epidémie» в романе «Желтый смех»

Естественно, что в тексте, освещающем течение болезни, использована лексика соответствующей лексико-тематической группы, которая включает следующие подгруппы:

название медицинских работников: chirurgien, docteur, infirmier, -ère, médecin;

название болезней: appendicite, bronchite, choléra, gale, peste, typhus;

симптомы болезни: symptôme, bouche ouverte, crise de delirium, gencives retroussées, mâchoires dénudées, quinte de toux, rire convulsif, soubresauts nerveux, visage exsangue, perdre la respiration;

возбудитель болезни: bacille, microbe;

характеристика болезни: contagion, contagieux, chronique, épidémie, période d'incubation;

принятые против болезни меры: injection, isolement, mesures préventives, sérum puissant, enrayer la marche de la maladie, être / mettre / rester en quarantaine;

способы лечения: antidote, ausculter, guérir, remède;

учреждения, призванные остановить распространение болезни: académies de médecine, commission d'hygiène;

помещения для больных или находящихся на карантине: hôpitaux spéciaux, pavillon d'hôpital transformé en lazaret, pavillon d'isolement.

Проанализированный тематический словарь показывает, что большая часть составляющих его лексических единиц продолжает активно употребляться в современном французском языке. Тем не менее, сравнение данной лексики со словарем пандемии коронавируса [4] позволяет отметить некоторые особенности:

épidémie / pandémie

Несмотря на то, что в романе речь идет о заболевании, охватившем различные регионы планеты, ставшее, к сожалению, привычным за последние годы слово *pandémie* не употребляется, автор использует существительное *épidémie*.

confinement / quarantaine / isolement

Поскольку развитие общества, науки, высоких технологий позволили значительно успешней бороться с болезнью, чем это представлялось Мак Орлану более ста лет назад, словарь пандемии более нюансирован. Например, кроме существительного *quarantaine* ‘изоляция тех, кто находился или мог находиться в контакте с заболевшими’ широко употребляется слово *confinement* ‘изоляция для здоровых людей с целью уменьшения контактов’. Лексическая единица *isolement* во время пандемии употреблялась по отношению к уже заболевшим, в то время как в исследуемом тексте *isolement* и *quarantaine* функционируют как синонимы.

bacille / microbe / virus

Слова *bacille* и *microbe* в словаре пандемии не фигурируют, т. к. изначально было известно, что возбудителем ковида является вирус.

sérum / vaccin

Существительное *sérum* ‘сыворотка’ в словаре пандемии отсутствует при лечении ковида она не применялась.

Заключение

Лексико-тематическая группа «Epidémie», представленная в романе Мак Орлана «Желтый смех», использована автором для всестороннего и детального описания вымышленной болезни, унесший жизни миллионов людей, ее симптомов, течения, предпринятых против ее распространения мер, а также для обозначения медицинского персонала, помещений, где содержатся больные, и т. п.

Опубликованный 110 лет назад роман позволил в некоторых аспектах сопоставить изображенную в нем ситуацию с пандемией коронавируса, поразившей мир более века спустя: неизвестная болезнь, ее происхождение, неверие и скептицизм, затем паника, карантин и поиски противоядия. К счастью, борьба с пандемией в реальности оказалась куда более действенной, чем это показано в книге.

Сравнение состава изученной лексико-тематической группы со словарем пандемии коронавируса показало, что различие между ними обусловлено, прежде всего, объективным расхождением в рассмотрении аналогичных ситуаций в реальной действительности и в рамках художественного произведения, а тем более фантастического романа.

Список литературы

1. Мак Орлан П. Желтый смех. Фантастический роман. Salamandra P.V.V., 2021
2. Dictionnaire des auteurs de tous les temps et de tous les pays. Paris : Robert Laffont, 1988
3. Le Rire jaune et autres textes Edition établie et présentée par Sylvain Goudemare, 2008
4. Lexique sur la pandémie de COVID-19 URL : <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/publications/covid19-fra.html> (дата обращения 10.02.2023)

СКУРАТОВ ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ

доктор филологических наук, профессор

Московский государственный областной педагогический университет

БАРИНОВА ИРИНА КОНСТАНТИНОВНА

доктор исторических наук, профессор

Московский педагогический государственный университет

La lexicographie française: de la diachronie à la synchronie

Аннотация: Настоящая статья посвящена панораме французской лексикографии. Речь идет об уже известных и новых словарях разных типов. Задача состоит в том, чтобы познакомить читателя с историческими основами возникновения словарей и их современными изданиями. Словари необходимы для быстрого получения объективных сведений самого разнообразного характера. Они остаются незаменимыми помощниками, в которых в лаконичной форме аккумулированы человеческий опыт, знания и культурное наследие.

Ключевые слова: лексикография, словарь норма, словопроизводство, новые слова.

French lexicography: from diachrony to synchrony

Abstract: The present article is dedicated to the wide scope of French lexicography. New and well-known dictionaries of various types are being examined. The objective of this work is to introduce the reader to the historical bases which predetermined the origin of different dictionaries and their modern editions. Dictionaries are vital for acquiring objective data of diverse character. They remain indispensable aids which contain accumulated human knowledge, experience, and cultural heritage in a condensed form.

Keywords: lexicography, dictionary, norm, new words, word production.

«La théorie du dictionnaire n'est ni seule, ni unifiée. Il y a autant de sortes de dictionnaires que de rapports au langage, à la littérature. D'usages et de publics. Mais il y a une forme dictionnaire».

Henri Meschonnic

1. Introduction. Le dictionnaire est aujourd'hui un objet banal, présent dans beaucoup de foyers; tous les enfants sont familiarisés avec lui lors de leur scolarité puisqu'il est utilisé dans l'enseignement dès l'école primaire. Il s'agit également d'un produit éditorial à diffusion importante.

Au-delà de ses incarnations éditoriales particulières, «le» dictionnaire présente cette curieuse particularité d'être un outil d'apprentissage et d'être pensé comme norme.

De fait, c'est un ouvrage que l'on consulte principalement pour découvrir des mots inconnus, des sens nouveaux, mais aussi pour connaître le bon usage, les orthographes exactes et les significations précises des mots.

Il conjugue une fonction de description et une fonction de prescription. Il joue donc un rôle normatif et doit refléter les vérités socialement admises sur les mots.

C'est «le» dictionnaire et l'on y recourt pour trancher, par exemple, sur l'existence ou la non-existence d'un mot. Tel mot, absent dans ce dictionnaire, sera peut-être enregistré par tel autre. Cela peut tenir également à des questions de choix rédactionnels: place des mots tabous, des régionalismes, des néologismes, etc.

Les dictionnaires sont aussi oeuvres temporelles. Centrés sur la description de la langue et de l'univers dans leur évolution, ils dépendent de la période qui les fait naître [3, c. 12].

2. La lexicographie contemporaine. A l'aube des années cinquante du XX siècle, les dictionnaires en français sont pratiquement tous édités par Larousse et relèvent d'une formule semi-encyclopédique. Le *Littré* et le *Dictionnaire général* sont épuisés, leurs éditeurs n'ayant pas jugé utile de les rééditer.

C'est donc dans ce contexte que Paul Robert fonde la Société du Nouveau Littré et publie son *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.

Dans le sillage de ce premier succès, l'équipe dirigée par Paul Robert fait paraître le *Petit Robert* en 1967. Dans sa préface, Paul Robert écrit qu'il a espéré combler la lacune créée par «l'absence de tout dictionnaire équivalent pour nous à ce que fut le *Littré* pour nos pères et nos grands-pères». Le Nouveau Littré, désormais, c'est le Robert, a formulé l'écrivain Daniel Rops.

L'idée de Paul Robert est de cerner les usages d'un mot en exposant les relations qu'il entretient dans ses différents contextes.

Pour lui, un mot «ne prend sa pleine valeur que *par rapport* aux autres mots qu'il évoque logiquement: non seulement ses synonymes, homonymes et antonymes, mais encore les termes auxquels se rattachent sa famille, sa place dans la phrase et les liens multiples de l'association d'idées».

Pour la première fois dans la lexicographie de langue française, on procède à une datation des sens, et non plus de la seule apparition des signes.

Dans ce cadre, l'analogie permet de structurer l'analyse sémantique et d'améliorer la circulation entre les articles.

Ainsi, certains exemples qui illustrent le mot-vedette constituent de véritables définitions inverses pour le mot figurant en renvoi analogique.

ALPHABÉTIQUE: *Mettre en ordre alphabétique* = **Alphabétiser**

MARCHER: *Personne qui marche* = **Somnambule**

L'analogie autorise le recensement de relations lexicales telles que l'hyponymie, l'hyponymie, l'antonymie, la synonymie, mais elle permet également de répertorier des collocations fréquentes, correspondant à des relations notionnelles (la notion de «porte» est liée à celle de «maison»). De ce point de vue, l'analogie permet de récupérer des relations de type partie-tout. [1, c. 77- 96]

Il faudra attendre les années soixante pour que la lexicographie prenne en compte les acquis de la linguistique structurale. Le pas est franchi avec la parution en 1966, du

petit *Dictionnaire du français contemporain (D.F.C.)* dirigé par le linguiste Jean Dubois. Il propose une description purement synchronique. On s'intéresse non aux rapports étymologiques entre les mots, mais à leurs rapports distributionnels.

Par exemple, à l'article **CROCHET**, le rédacteur distingue plusieurs sens selon que le nom s'oppose à *barre, parenthèse, ligne droite, direct ou clef...*

L'année 1971 voit le début de la publication de deux ouvrages importants. *Le Grand Larousse de la langue française (G.L.L.F)* est dirigé par Louis Guilbert. Il présente une description de l'histoire des sens très fine et bien documentée. Son premier responsable, linguiste, auteur de travaux sur *La créativité lexicale*, offre une description des modes de formation des unités lexicales du français.

La même année débute la publication du *Trésor de la langue française*. Publié en France sous l'égide du Centre National de la Recherche Scientifique que dirigent Paul Imbs, puis Bernard Quemada, tous deux linguistes, est un travail considérable. Tous deux ont en commun «d'assumer une fonction de «service linguistique» auprès des spécialistes de la langue, des dictionnaristes, et, à travers eux, d'un très large public».

Durant la décennie 1980, c'est le début d'un chemin vers une lexicographie proprement francophone du français. *Le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* est un dictionnaire complet qui envisage l'ensemble de la langue et non pas les seules unités lexicales. Il se caractérise par une nomenclature faisant place aux emprunts spécifiques du parler québécois, à l'anglais *loafer*. On a également enregistré les acceptions spécifiques, par exemple: *il n'en mène pas large*, qui signifie «il a peur», peut aussi vouloir dire au Québec «il est faible; il peut mourir bientôt». [1, c. 86]

La nomenclature rassemble de très nombreux mots rares, principalement littéraires, qui bénéficient ici d'une analyse sémantique et historique complète.

3. Les dictionnaires informatiques et la néologie sémantique. La constitution d'une base de données textuelles annonçait la lexicographie informatique. Cette base est la plus grande base de données textuelles littéraires à l'échelle mondiale.

Une partie de la base et une version électronique du dictionnaire sont commercialisées sur support cédérom dans les années 1999.

La rentrée des dictionnaires 1999 a livré son stock de nouveaux faits lexicaux. Chez Larousse, le *P.L.I.* compte parmi ses nouvelles entrées **CEDEROM**, **INCIVILITE**, **INSTRUMENTALISER**, **MEL** (forme officialisée en France pour traduire *e-mail*, la forme québécoise étant *courriel*), *rapper*, *taliban*.

La néologie sémantique n'est pas absente puisque *ovni* se dit désormais d'une personne inclassable, *papesse* se déspecialise pour désigner une femme qui jouit d'une grande notoriété dans son domaine, l'adjectif *zen* se disant de quelqu'un de calme, serein, décontracté.

La politique, Internet sont des thèmes qui circulent massivement dans les discours écrits dépouillés par les lexicographes. On en trouve trace parmi les nouveaux mots du *Petit Robert*: *contextualisation*, *externaliser*, *interniste*, *reality show*, *refondation*, *starisation*.

Des sémantismes nouveaux sont enregistrés pour *forum*, lieu d'échanges de messages, *caviste*, détaillant en vins et spiritueux, *label*, maison de disques. Le mot

navigateur est devenu la dénomination d'un logiciel de navigation, *surfer* pouvant se dire pour surfer sur Internet. Des sigles apparaissent également à la nomenclature, comme *PMA*, pour *procréation médicalement assistée* (искусственное оплодотворение или «ребенок из пробирки»).

Une innovation témoigne d'une recherche de nouveaux segments de marché.

La lexicographie contemporaine est devenue un métier à part entière marqué par un progrès qualitatif indéniable de la production dictionnaire francophone. Les produits que l'on désigne sous l'appellation de «dictionnaires informatiques» sont de nature très diverses. La différence principale tient essentiellement à l'utilisateur du dictionnaire.

En effet, si le dictionnaire doit être simplement utilisé par un humain qui va le consulter comme il consulte un dictionnaire-papier mais en disposant de plus de facilités, la réalisation peut ressembler à un ouvrage traditionnel.

Au XXI^e siècle on peut trouver dans le commerce aussi bien des ouvrages volumineux tels que *le Grand Robert*, le *T.L.F.*, disponibles sur cédérom, que des ouvrages moins imposants dans leur version papier, tels que le *Petit Larousse*, le *Petit Robert*.

Le marché des cédéroms a suscité l'apparition de dictionnaires légers et directement conçus pour ces nouveaux supports, tels que *Cyberdico*.

En revanche, il faut passer à une description de la langue complètement différente dès lors qu'il s'agit de disposer de dictionnaires utilisables par un logiciel: la reconnaissance de formes linguistiques, la correction, l'aide à la traduction, ces opérations nécessitent des outils radicalement nouveaux pour pouvoir être effectuées de façon automatique et menées par une machine.

C'est là un besoin commercial, mais qui pose de difficiles problèmes à la linguistique, tout en lui procurant une utilité sociale nouvelle.

L'aspect réellement novateur est donc lié au «traitement automatique des langues». En fait, c'est l'informatisation massive du travail, qui générant des quantités d'informations stockées sur support informatique, appelle le traitement de ces données.

Par exemple:

Majordomo

C'est le nom d'un célèbre programme de gestion pour listes de diffusion (**mailing list**), c'est-à-dire d'un **serveur de listes**.

A l'instar des autres serveurs de listes, Majordomo se charge de transférer automatiquement les messages entrants à tous les participants d'une mailing, list donnée.

MHOTY (My Hat's Off To You)

«*Chapeau bas!*»

«**MHOTY**», abréviation de «My Hat's Off To You» représente l'une des plus hautes marques d'estime dans les conversations en ligne.

Dépourvue de la touche ironique si courante dans le jargon des chats, cette expression doit normalement être prise au sérieux.

Telnet

«Telnet» est le nom d'un protocole particulier, ainsi que celui du logiciel en mode texte, exploitant ce protocole. Il permet d'accéder directement, en ligne, à d'autres ordinateurs du réseau. [2, с. 96, 97, 152]

C'est ainsi que le métier de lexicographe se métamorphose: de plus en plus d'éditeurs exigent que l'article soit rédigé sur l'ordinateur. Il s'agit d'un progrès dictionnaire certain.

4. Conclusion. Le langage informatique connaît une évolution constante. Des nouveaux termes émergent et s'imposent. Des techniques et des protocoles innovants voient le jour à un rythme étourdissant [4].

Toutefois, la base technologique originale des industries de la langue est constituée par des dictionnaires.

Une étude historique et synchronique des dictionnaires se trouve au XXI siècle à un carrefour de disciplines et d'approches.

Список литературы

1. *Gaudin F., Guespin L.*, Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires. Bruxelles: Editions Duculot, 2000.
2. *Kreutz F.*, Le Vocabulaire Internet. Paris: Micro Application, 2000.
3. *Pruvost J.*, Les dictionnaires français outils d'une langue et d'une culture. Paris: Editions Ophrys, 2006.
4. *Skouratov I.* Caractéristiques typologiques des néologismes en français contemporain - Типологическая характеристика неологизмов в современном французском языке: монография: на франц. яз. 2-е изд. доп. М: МГОУ, 2021.

ТАБАЦКАЯ АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВНА

аспирант

Государственный гуманитарно-технологический университет

Научный руководитель:

Шатилова Любовь Михайловна

доктор филологических наук, профессор

Лексико-семантическое поле «Спасение» в социальных науках и в лингвистике

Аннотация: В данной статье рассмотрено общее понятие лексико-семантического поля, его характеристики, а также лингвисты, изучающие данный вопрос. Рассмотрен термин «Спасение» на основе двух различных стран, Россия и Германия. Рассмотрено поле «Спасение» в немецком и русском языках, а также выявлены сходства и различия в данном термине.

Ключевые слова: спасение, лексико-семантическое поле, избавление от опасности.

Lexico-semantic field "Rescue" in the social sciences and in linguistics

Abstract: This article discusses the general concept of the lexico-semantic field, its characteristics, as well as linguists studying this issue. The term "Rescue" is considered on the basis of two different countries, Russia and Germany. The field "Rescue" in German and Russian is considered, as well as similarities and differences in this term are revealed.

Keywords: rescue, lexico-semantic field, deliverance from danger.

В лингвистике существует много определений понятия лексико-семантического поля.

Семантическое поле – это иерархическая структура лексических единиц, объединенных общим значением и отражающих какое-либо понятие в языке. Лексика образует систему взаимодействующих полей, которая составляет языковую картину мира. Количество лексем в семантическом поле может различаться по своему количеству.

Семантическое поле могут образовывать как однозначные, так и многозначные слова.

С.В. Ильинский изучал поле как комплекс определенных понятий и слов, соотносящихся с конкретной сферой человеческой деятельности (с точки зрения нейролингвистического программирования) [9, с. 479].

Другие лингвисты считают, что семантическое поле это понятие, которое употребляется для обозначения конкретных лексем, объединенных общим семантическим значением [22, с. 255; 1, с. 74; 3, с. 133; 5, с. 176]

В современном языкознании выделяют два основных подхода к составлению семантических полей в лексике: логический и лингвистический [10, с. 68; 7, с. 89].

Логический (концептуальный) подход опирается на изучение поля исходя из понятия [25, с. 400].

Лингвистический подход предполагает выделение семантического поля на языковой основе [10, с. 68; 7, с. 89].

Лексико-семантическое поле «Спасение» до настоящего времени не рассматривалось в немецком и русском языках, но можно встретить работы по данной проблематике в различных науках, например, в технических науках Чжай Мэйсинь [21], в философских науках работы Р.А. Макеева [14], а также С.В. Кофанова [11]. Данную тему также рассматривает О.Н. Куслий [13] в культурологических науках, в искусствоведении М.А. Рогов [17], в социологических науках С.Н. Захаров [8], в педагогических науках Г.В. Ваганова [4], в литературоведении Н.В. Кульчицкая [13].

Слово «спасение» в Толковом словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой означает «избавление от опасностей и несчастья» [16].

В Толковом словаре Д.Н. Ушакова «спасение» означает «избавление от опасности; способ спастись, найти избавление от опасности» [20].

В Философской энциклопедии «спасение» рассматривается с точки зрения религиозного мировоззрения и характеризуется избавлением от зла – как морального, так и физического. Спасение рассматривается как цель определенных действий людей и воспринимается как дар Божий [15].

В философском словаре термин «спасение» понимается как факт спасения, избавления человека. В более узком значении это понятие рассматривается, как избавление от какой-либо опасности, а в более общем значении – это «вечное блаженство», но достигаемое только в том случае, если человек спасётся как от физических, так и от духовных страданий [18].

Термин «спасение» можно также рассмотреть в словаре МЧС и обозначает « 1) процесс обнаружения местонахождения и спасения жертв аварий, бедствий и катастроф, а также при необходимости оказания им первой медицинской помощи; 2) использование авиации, надводных плавсредств, подводных лодок, специальных формирований и оборудования для поиска и спасения людей, терпящих бедствие на суше и на море» [19].

Также в русском языке термин «спасение» имеет религиозное значение «прощение греха, введение верующего в Царство Божие» [6].

Таким образом, в русском языке «спасение» с одной стороны это избавление от опасности, а с другой стороны «прощение греха у верующих».

В немецком языке лексема «*Rettung*» имеет два значения: 1) освобождение от опасности; 2) скорая помощь (учреждение, австрийское разговорное) [23].

В словаре *Duden* «*Rettung*» переводится как спасение при угрозе жизни, «*Errettung*» - спасение. Также в данном словаре есть термин «*Bergung*» - «спасение, спасание, эвакуация» [24, с. 763].

В большом немецко-русском словаре «*Rettung*»- 1. Спасение, спасание, избавление; 2. Скорая помощь (австр.); «*Errettung*»-спасение, избавление; «*Bergung*» -1. Спасение, оказание помощи, укрытие; 2. Эвакуация (поврежденной техники), вынос с поля боя (раненых); 3. Поднятие (судна) [2, с. 780].

Итак, подводя итоги, можно сделать вывод, что термин «спасение» в немецком и русском языках имеет очень большие расхождения. В немецком языке под спасением понимается физическое спасение человека, животного или предмета. В то же время в русском языке спасение можно разделить на физическое спасение, это как раз сам процесс спасения физического тела, а также духовное спасение, под которым подразумевается спасение души человека от злого.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Дистрибутивный анализ значений и структурные семантические поля // Лексикографический сборн. Вып. 5. М., 1962.
2. Большой немецко-русский словарь. М.: 2007.
3. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л., 1984.

4. *Ваганова Г.В.* Формирование организационно-исследовательского компонента профессиональной подготовки будущих специалистов службы спасения, 2007 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-organizatsionno-issledovatel'skogo-komponenta-professionalnoi-podgotovki-budushc> (дата обращения: 15.01.2023)
5. *Васильев Л.М.* Современная лингвистическая семантика. М., 1990.
6. Викисловарь. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/спасение> (дата обращения: 10.11.2022)
7. *Долгих Н.Г.* Теория семантического поля на современном этапе развития семасиологии // Филологические науки. 1973. № 1. С. 89-98.
8. *Захаров С.Н.* Совершенствование управления социальными процессами в службах спасения Международной конфедерации спасателей, 2004 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-upravleniya-sotsialnymi-protsessami-v-sluzhbach-spaseniya-mezhdunarodnoi-> (дата обращения: 15.01.2023)
9. *Ильинский С.В.* Нейролингвистическое программирование. М.: Издательство АСТ, Восток-Запад, 2006.
10. *Караулов Ю.Н.* Структура лексико-семантического поля // Филологические науки, 1972.
11. *Кофанов С.В.* Космическая философия спасения К.Э. Циолковского, 2000 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/kosmicheskaya-filosofiya-spaseniya-k-e-tsiolkovskogo> – (дата обращения: 15.01.2023)
12. *Кульчицкая Н.В.* Религиозно-этические и социально-культурные концепты, выражающие идею возможности / должностования спасения России, в языке произведений русских философов, 2007 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/religiozno-eticheskie-i-sotsialno-kulturnye-kontseptyu-vyrazhayushchie-ideyu-vozmozhnosti-dol-> Дата доступа: 15.01.2023.
13. *Куслий О.Н.* Спасение и освобождение: сотериология в культуре Индии древности и средневековья, 2006. URL: <https://www.dissercat.com/content/spasenie-i-osvobozhdenie-soteriologiya-v-kulture-indii-drevnosti-i-srednevekovya> - Дата доступа: 15.01.2023.
14. *Макеев Р.А.* Философская концептуализация темы спасение, 2001 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofskaya-kontseptualizatsiya-temy-spaseniya> - Дата доступа: 15.01.2023.
15. Новая философская энциклопедия. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/СПАСЕНИЕ?ysclid=14xzpbffdl398734566 (дата обращения: 10.11.2022).
16. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка, 1992, 22-е издание. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/229518> (дата обращения: 10.11.2022).

17. *Рогов М.А.* Иконография «Зеркала человеческого спасения» в немецком и нидерландском искусстве XV век, 2022 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/ikonografiya-zertsala-chelovecheskogo-spaseniya-v-nemetskom-i-niderlandskom-iskusstve-xv-vek> - Дата доступа: 15.01.2023.

18. Сверхкраткий философский словарь: Краткое изложение книги "Буквы философии" / Ал. С. Акулов. СПб., 1999. URL: <https://terme.ru/termin/spasenie.html> (дата обращения: 10.11.2022)

19. Термины МЧС России. URL: <https://mchs.gov.ru/ministerstvo/omisterstvo/terminy-mchs-rossii/term/1253> (дата обращения: 10.11.2022)

20. Толковый словарь Д.Н. Ушакова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1037818> (дата обращения: 10.11.2022)

21. *Чжай М.*, Многоагентная робототехническая система спасения при землетрясениях, 2020 г. URL: <https://www.dissercat.com/content/mnogoagentnaya-robototekhnicheskaya-sistema-spaseniya-pri-zemletryasenyakh> - Дата доступа: 15.01.2023.

22. *Щур Г.С.* Теория поля в лингвистике. М.: Наука, 1974.

23. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/Rettung> (дата обращения: 10.11.2022)

24. Duden, das Bedeutungswörterbuch, 4. Auflage.

25. *Trier J.* Die Idee der Klugheit in ihrer sprachlichen Entwicklung // Ztschr. für Germanistik. Leipzig, 1932. Bd. 46. S. 400-450.

ХАРИТОНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА

доктор философских наук, кандидат филологических наук,

заведующий кафедрой

романских языков им. В.Г. Гака

Московский педагогический государственный университет

БЕЛЯЕВА ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат культурологии, доцент

Московский педагогический государственный университет

Понятийно-номинативная связанность света, зрительных ощущений и познания во фразеологии французского и русского языков

Аннотация: В исследовании решается проблема формирования понятийно-номинативной связанности света, видения и познания. На материале русского и французского языков рассматриваются особенности отражения в обыденном сознании народа богословских и философских представлений о достижении знания об окружающей действительности. Отобранный языковой материал подтверждает закрепление данного гносеологического опыта во фразеологическом фонде двух языков. Методы идентификации, наблюдения, сопоставления, компонентного структурного и семантического анализа фразеологических единиц позволяют обобщить полученные результаты.

Выявлено общее и специфическое в способах фразеологической репрезентации идей о роли света в сотворении и познании мира.

Ключевые слова: познание, истина, свет, зрительные ощущения, фразеологическая номинация.

Conceptual and nominative connection of light, visual sensations and cognition in the phraseology of the French and Russian languages

Abstract: The study solves the problem of forming the conceptual and nominative connection of light, vision and cognition. On the material of the Russian and French languages, the features of the reflection in the ordinary consciousness of the people of theological and philosophical ideas about the achievement of knowledge about the surrounding reality are considered. The selected language material confirms the consolidation of this epistemological experience in the phraseological fund of the two languages. The methods of identification, observation, comparison, component structural and semantic analysis of phraseological units make it possible to generalize the results obtained. The general and specific in the ways of phraseological representation of ideas about the role of light in the creation and knowledge of the world are revealed.

Keywords: knowledge, truth, light, visual sensations, phraseological nomination.

«On ne peut bien voir qu'à condition de ne pas chercher son intérêt dans ce qu'on voit»

Christian Bodin (écrivain, poète, essayiste et philosophe français)

Введение. Формирование связанности понятий света, видения и познания восходит к глубокой древности и отражается в философских и теологических контекстах. Еще до нашей эры Платон отмечал, что знание и истина подобно Солнцу в видимом мире, олицетворяют свет и реальность (здесь и далее перевод наш – И.Х., Е.Б.) [1, с. 1676].

В обыденной коммуникации мы говорим по-русски: «Ясно? /!», «Светлая голова!», «проливать/бросать свет на что-л.». Французы восклицают «C'est claire!» («Ясно!»), или «Je vois» («Вижу»), если хотят продемонстрировать свое знание и понимание предмета. За этими оборотами речи стоят многовековые, в том числе, и античные традиции, которые явились основой теории интерпретации немецкого философа Х.-Г. Гадамера [2], позволившей поставить под сомнение привилегию естественных наук в решении проблемы истины.

Что же дает нам основание сформулировать гипотезу о связанности поиска истины со светом и человеческой способностью видеть вещи при освещении и плохо видеть в темноте (в прямом и переносном смысле)? Обратимся к мудрости древних.

Богословие и философия о свете и истине. Свой вклад в создание и развитие понятийной связи между познанием истины и светом внесло и

Христианство. Поскольку к IV в. до н.э. уже существовал перевод древнееврейских текстов Священного писания на древнегреческий язык (ставший к тому времени языком международного общения), то можно предположить, что философские контексты о познаваемости мира составлены под воздействием этих текстов.

Согласно Платону, знание отождествляется с внутренним светом: «soudainement, comme s'allume une lumière lorsque jaillit la flamme, ce savoir-là se produit dans l'âme et désormais s'y nourrit tout seul, de lui-même (внезапно, как свет от пламени, знание возникает в душе и с этого момента существует в одиночестве, питаясь от самого себя)» [Цит. по 3]. Если мы сравним это высказывание с библейским «Знание мудрого увеличивается подобно наводнению, и свет его, – как источник жизни» (Сир. 21,16) [4], то увидим явное сходство идеи о том, что знание воспроизводит само себя.

В трудах Евангелистов утверждается, что для достижения истинного знания нужно повернуться лицом к свету, исходящему от Иисуса Христа [Doyon]. Святой Августин, находившийся под влиянием учения Платона и развивавший его, не соглашается с Платоном в том, что слово не несет истинного знания. Поддерживая Евангелистов, теолог видел в слове, которое называет и создает свет, духовное просветление, которое позволяет различать вещи, приобретающие форму. Только свет дает возможность обрести многочисленные формы бесформенной первозданной массе неба и земли [5, с. 509]. Подобный богословский взгляд на познание исключает способность человека постигать мир при помощи своего собственного разума. Так сказано и в Библии: «Ибо Господь даёт мудрость; из уст Его – знание и разум» (Притч. 2,6) [4].

Вместе с тем, в Библии не отрицается и способность человека обладать опытом и знанием: «Человек учёный знает много, и многоопытный выскажет знание» (Сир. 34,9) [4]. Средневековые схоласты, опираясь на учение Аристотеля, также признавали способность человека к достижению знания, в том числе, и научного. Одни считали, что для этого нужны только естественные силы человека – отождествлявшиеся душа и разум. Другие, к которым относились Генрих Гентский и Святой Бонавентура, настаивали на том, что обрести научное знание можно как естественным эмпирическим, рациональным путем, так и благодаря божьему промыслу или божественному озарению [6, с. 241-243].

Оставим за рамками настоящего исследования вопрос о том, как богословские и философские контексты повлияли на развитие языка и формирование устойчивых оборотов речи и суждений, которые языковеды обычно относят к народной мудрости. Обратимся к опыту поиска истины, размышлений о возможности и доступности истинного знания, который отражен в созданных народом устойчивых раздельнооформленных, воспроизводимых, переосмысленных формах французского и русского языков.

Отражение связанности идей света и истины в языке. Логично начать с высказывания, приписываемого Сократу, которое представлено в обоих языках (и не только в них) и непосредственно связано с тем, что было изложено выше.

Суждение о том, что значит для человека истинное знание, было неоднократно воспроизведено философами и литераторами разных эпох (Аристотель, Мартин Лютер, Мигель Сервантес и др.). Латинское изречение *Amicus Plato, sed magis amica Veritas* закрепилось как *Ami de Platon, mais plus encore de la vérité* во французском языке и в русском – *Платон мне друг, но истина дороже*. В настоящее время данная фраза – это больше, чем поговорка, это – фактор выбора для многих людей, которые предпочитают принимать решения не зависимо от авторитетов или личных отношений с оппонентом, что подтверждает высшую и абсолютную ценность идеи, заключенной в изречении.

Во французском и русском языках хранится много устойчивых суждений со структурой словосочетаний и предложений, которые содержат в своем компоненте составе номинаты идей о боге, свете, зрительных ощущениях, знании и истине. Источниками их отбора для проведения исследования послужили два электронных ресурса, где представлены наиболее употребительные в настоящее время фразеологические единицы [7, 8] и одно печатное издание [9].

Как видно из таблицы, не все эти языковые единицы включают в свою семантическую структуру признаки соответствующих понятий (бога, света, видения, познания и истины) в связанном друг с другом виде. В основном представлены суждения, демонстрирующие бинарную связь идей.

Анализ отобранных устойчивых суждений дает возможность отметить следующее (см. Таблицу).

1. Отражение в обыденном сознании идей познания в обоих языках определяется религиозными/философскими представлениями.

2. Связанность идей бога, света, видения, познания и истины прослеживается в устойчивых суждениях обоих языков.

3. Номинатами идеи бога во французском языке выступают *parole d'Évangile, Dieu*; в русском языке – слово божье, бог. Примечательно, что само имя бога не часто упоминается в устойчивых гносеологических суждениях (суждениях о познании).

4. Во французском языке выявлены следующие номинаты идеи света: *lumière nf, jour nm, clair adj/adv, lanterne nf, chandelle nf, fenêtre nf, vif adj, brillant adj, feu nm*. В русском языке – это свет, ясно/ясный, день, свеча, алмаз, светлый. Идея отсутствия света выражена номинатами *obscurité nf* и потемки.

5. Номинатами идеи видения выступают во французском языке: *voir vt, regarder vt, face nf, avis nm, œil/yeux nm/pl*; в русском языке: видеть, смотреть, глаза. Отмечено наличие номинатов невидения: *bandeau nm, boisseau nm, faux (jour), couleur nf de rose* (во французском языке) и завязанные (глаза), пыль (в русском языке).

6. Передача идеи знания/истины отличается особенностями, характерными для обоих языков. Несмотря на то, что выявлены суждения с номинатами *gacine nf, (esprit) sagace, opinion nf* (во французском языке) и корень, правда, ум (в русском языке), идея знания и истины представлена имплицитно, что подкрепляется особенностями связанного значения устойчивых суждений.

Данное наблюдение позволяет установить, что *целесообразность фразеологизации суждений в языке состоит в порождении связанности смыслов*, которая не может быть выражена при помощи переменных сочетаний слов.

7. Приведение в эквивалентное соответствие устойчивых суждений французского и русского языков показывает универсальный характер отраженных в этих суждениях идей, поскольку отсутствие эквивалента оказалось очень редким явлением и скорее обусловленным несовершенством лексикографических источников и трудностью поиска контекстов употребления.

Таблица 1

Устойчивые суждения французского и русского языков о боге, свете, зрительных ощущениях, знании

	бог (слово божье) – знание	
parole d'Évangile	<i>неоспоримая истина</i>	≈слово божие (название некоторых священных книг, в том числе и Библии// название Иисуса Христа в Коране и Библии
C'est parole d'Évangile	<i>Это – неоспоримая истина</i>	
Ce n'est pas parole d'Évangile	<i>Это – недостоверно</i>	
ni dieu ni maître	<i>свободный дух/разум</i>	-
Dieu sait...	<i>о незнании человеком чего-л.</i>	бог его знает
l'homme propose, Dieu dispose	<i>бог – источник знания</i>	человек предполагает, (а) бог располагает
	бог – свет	
la lumière de Dieu	<i>окружающий мир, земля со всем, что существует на ней</i>	белый, божий свет
≠fin du monde	<i>≠ конец мира</i>	≠светопреставление / представление света
	свет – знание	
de la discussion/ du choc des idées / des opinions jaillit la lumière/la vérité	<i>в спорах рождается свет (истина)</i>	в спорах рождается истина
clair comme le jour	<i>совершенно ясно, понятно</i>	как (божий) день ясно
éclairer la lanterne de	<i>уточнить, прояснить</i>	-
-	<i>стать свидетелем каких-л. событий</i>	держать свечку
tenir la chandelle	<i>раскрывать чью-либо любовную интригу, связь</i>	-
mettre au clair=mettre au jour=mettre en lumière	<i>уточнить, прояснить</i>	бросать/бросить свет – делать ясным, понятным, разьяснять
avoir les lumières sur	<i>разбираться в чем-л.</i>	-
donner des lumières	<i>просветить, научить чему-л.</i>	проливать / пролить свет на что-л. – делать понятным
faire/jeter la lumière sur		разьяснять
avoir la tête claire	<i>ясно, трезво мыслить</i>	светлая голова – ясно логично мыслящий человек

devenir clair/ connu de la lumière de Dieu	<i>становиться явным, известным</i>	всплыть / выплывать / выплыть / выступить на свет божий
mettre en lumière allumer la lumière pour qn	<i>сделать какой-л. факт общеизвестным, совершенно понятно, очевидно</i>	вывести / вытаскивать / вытащить на свет божий яснее ясного
être dans l'obscurité	<i>не понимать</i>	блуждать в потемках
faire la lumière sur	<i>объяснить привлечь внимание,</i>	пролить свет на что-л.
verser de la lumière sur	<i>объяснить что-л.</i>	
mettre en lumière=ouvrir une fenêtre sur		
tirer au clair	<i>уточнить, объяснить</i>	вывести / вытаскивать / вытащить на свет (божий)
свет – видение		
(voir) sous un faux jour	<i>неправильно видеть, представлять что-л.</i>	(видеть) в ложном свете
voir tout couleur de rose=voir tout en rose	<i>не иметь реального представления о чем-л</i>	видеть что-л. в розовом свете
видение – знание		
deux avis (<i>от лат. visum</i>) valent mieux qu'un	<i>две точки зрения лучше, чем одна</i>	ум хорошо, а два лучше
avoir un esprit sagace	<i>быть проницательным</i>	видеть на два (три) аршина под землю (под землей) – видеть насквозь
voir à travers	<i>хорошо понимать, представлять что-л.</i>	
faire face à la vérité	<i>объективно оценивать положение дел</i>	смотреть в глаза правде
aller à la racine	<i>резво оценивать положение дел</i>	смотреть в корень
avoir un bandeau sur les yeux	<i>не видеть правды; потерять способность понимать что-л.</i>	быть с завязанными глазами
fermer les yeux à	<i>сознательно не видеть чего-л.</i>	глаза запорошило
en foutre plein les yeux	<i>искажать действительность</i>	закрывать на что-л. глаза
mettre/garder sous le boisseau	<i>скрыть правду</i>	пускать пыль в глаза
sauter aux yeux	<i>быть доступным для понимания, очевидным</i>	бросаться в глаза
ça crève les yeux	<i>показать кому-л. истинное положение вещей, истинный смысл чего-л.</i>	
ouvrir les yeux à qn	<i>увидеть то, что раньше не замечал</i>	открыть кому-л. глаза на что-л.
ouvrir les yeux au jour/à la lumière	<i>умение видеть главное//иметь живой ум, живое воображение;</i>	открыть глаза на что-л.
avoir les yeux vifs/ l'œil vif/ le regard vif;	<i>обладать опытом,</i>	(иметь) глаз алмаз;
avoir les yeux brillants et pleins de feu ;	<i>способностью быстро оценивать состояние дел;</i>	глаз наметан (набит)
avoir des yeux de lunx	<i>разбираться во всем с первого взгляда</i>	

-	<i>сомневаться в достоверности</i>	глаза обманывают
	<i>чего-л.</i>	
avec les yeux de l'autre on peut voir plus (selon le vaticaniste A.M. Valli); regarder le monde à travers les yeux de l'autre fermer les yeux	<i>оценивать, воспринимать</i> <i>что-л. иначе, чем раньше</i>	глядеть другими глазами
ne pas avoir les yeux dans sa poche	<i>(намеренно) не обращать</i> <i>внимания на что-л.</i>	закрывать глаза на что-л.
-	<i>быть любопытным</i>	-
	<i>о потерявшем способность</i> <i>понимать</i>	глаза и уши запорошило

Заключение. Помимо триады свет – видение – познание существует и другая триада слово – слух – познание. *Глаза и уши запорошило* – так говорят о человеке, утратившем способность к пониманию реальности. Слово божье несет свет, но слово произносится, звучит и дано человеку не только в зрительных, но и в слуховых ощущениях: «Многое я видел в моем странствовании, и я знаю больше, нежели сколько говорю» (Сир. 34,11) [4]». Вопрос о том, как отражается связанность звуковых ощущений с познанием в народной гносеологии, представленной во фразеологическом фонде французского и русского языков, является предметом дальнейших исследований.

Список литературы

1. *Platon. République. / Œuvres complètes. Nouvelle édition revue et corrigée. Édition dirigée par Luc Brisson. Paris : Flammarion, 2020.*
2. *Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988.*
3. *Doyon F. Philosophie – La lumière de la vérité : métaphore ou métaphysique ? / Dire. La recherche à votre porté. Volume 22. Numéro 3. 2013. URL: <https://www.ficsum.com/dire-archives/volume-22-numero-3-automne-2013/la-lumiere-de-la-verite-metaphore-ou-metaphysique/> (дата обращения: 13.02.2022).*
4. Библейская симфония по книгам Ветхого и Нового Заветам / ред.-сост. Д. Гриценко, Е. С. Калугина. М.: Дарь, 2007. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Biblia/tsitaty-iz-biblii/230> (дата обращения 31.01.2023).
5. *Gadamer H.-G. Vérité et méthode. Paris: Édition du Seuil, 1996.*
6. *Fuenzalida J.A.V. Nécessité, certitude et illumination selon saint Bonaventure / Laval théologique et philosophique. 2017. 73(2). P. 229–254. URL: <https://doi.org/10.7202/1042446ar/> (дата обращения: 13.02.2022).*
7. *Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного около 13000 фразеологических единиц. М.: Астрель, АСТ. 2008. URL: <https://rusphraseology-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 29.01.2023).*

8. Expressio.fr. Les expressions françaises décortiquées. Explications sur l'origine, signification, exemples, traductions. URL: <https://www.expressio.fr/> (дата обращения: 31.01.2023).

9. Новый большой французско-русский фразеологический словарь = Le nouveau grand dictionnaire phraséologique français-russe: более 50000 выражений / [В.Г. Гак и др.]; под ред. В. Г. Гака. М.: Рус. яз. – Медиа, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.).

ЦЫБОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

доктор филологических наук, профессор

Московский государственный областной педагогический университет

Sur les champs sémantiques en français

Аннотация: Помимо понятийных полей Трир, Ипсен, Вайсгербер, имеются лингвистические поля. Это ассоциативные поля Ш. Балли, морфосемантические поля П. Гиро. В лексическое поле входят синонимические ряды. Слова одного семантического поля связаны парадигматическими и синтагматическим и отношениями. В семантическое поле входят также гиперонимы и гипонимы. Ю.С. Степанов разграничивает денотативные и сигнификативные поля. С когнитивных позиций семантическое поле может расширяться, выражая отношения пространства и времени.

Ключевые слова: семантические поля, ассоциативные, морфосемантические, денотативные, сигнификативные, парадигматические и синтагматические отношения, гиперонимы и гипонимы.

On semantic fields in French

Abstract: Besides of the conceptual fields of Trier, Ipsen, Weisgerber, there are linguistic fields. These are the associative fields of Ch. Bally, the morpho-semantic fields of P: Guiraud. The lexical field includes synonymous series. The words of one semantic field are connected by paradigmatic and syntagmatic relations. The semantic field also includes hyperonyms and hyponyms. Y.S. Stepanov distinguishes denotative and significative fields. From cognitive point of view the semantic field can be extended, expressing space and time relations.

Keywords: semantic fields, associative, morpho-semantic, denotative. Significative, paradigmatic and syntagmatic relations, hyperonyms and hyponyms.

Le champ sémantique est un ensemble d'unités linguistiques liées par leur ressemblance conceptuelle, référentielle et fonctionnelle [1, p. 380]. F. de Saussure avait parlé des rapports associatifs [9, p. 173-175].

On peut citer les champs notionnels des linguistes allemands J. Trier, G. Ipsen, L. Weisgerber g [voir les détails dans [3, p. 47-49].

Outre cela, il existe de vrais champs linguistiques comme les champs associatifs de Ch. Bally. Par exemple, le champ du *boeuf* fait penser à: 1) *vache, taureau, veau, cornes, beugler*, etc.; 2) *labour, charrue, joug*, etc. ; 3) *idée de force, d'endurance, de travail patient et de lenteur, de lourdeur, de passivité*. Il faut y ajouter le langage figuré : métaphores, proverbes [5, p. 80].

L'idée du champ morpho-sémantique appartient à P. Guiraud. « C'est un complexe de relations de formes et de sens formé par un ensemble de mots » : [5, p. 89]. Par exemple, le mot *chat* est à l'origine de plusieurs métaphores, locutions, expressions et proverbes : *pas un chat ; il n'y a pas de quoi fouetter un chat ; j'ai d'autres chats à fouetter ; acheter chat en poche ; appeler un chat un chat ; avoir un chat dans la gorge ; à bon chat bon rat ; être (s'entendre, vivre) comme chien et chat ; chat échaudé craint l'eau froide* [7, p. 153-156].

On trouve deux types de champs sémantiques : onomasiologique et sémasiologique. [4, p. 132].

Les champs onomasiologiques

« Un champ onomasiologique présente les caractéristiques suivantes : a) les unités le composant recouvrent un domaine conceptuel ; b) elles appartiennent à la même catégorie syntaxique (nom, verbe, etc.), sont substituables paradigmatiquement ; c) leur valeur se définit par les oppositions entre les éléments du champ » [4, p. 133]. Exemples de champs onomasiologiques : « *pleurer, gémir, se plaindre; noble, racé, distingué; aquarelle, eau-forte, lavis*. < Chaque langue opère un découpage spécifique de l'univers des significations » [ibid.]

Les champs sémasiologiques

Ils se fondent sur la familiarité formelle et sont de divers types.

Champ dérivationnel (*enseigner, enseignant, enseignement*) Les mots populaires et les mots savants provenant d'une même racine latine aussi font partie d'un champ lexical. Par exemple : *école/ scolaire*. On parle des champs affixaux ; par exemple, les mots en -isme, etc [4, p. 133].

Chaque mot s'intègre par le réseau de sens à un champ plus général qui englobe tous les sens du mot. H. Mitterand cite l'exemple du mot *opération* qui appartient au champ sémantique des mathématiques pour l'un de ses sens et pour l'autre au champ sémantique de la médecine, pour un troisième au champ sémantique de la guerre [6, p. 82].

Selon J. Dubois, le système lexical est formé d'un ensemble d'unités où tout se tient, où les éléments se définissent réciproquement et tirent leur valeur de la position qu'ils occupent à l'intérieur du champ.

L'unité significative se trouve dans ce système à la fois comme signifiant et signifié. Pour Dubois, il s'agit dans ces cas-là du champ lexical [7, p. 44].

Les mots d'un champ sémantique sont liés entre eux par des rapports paradigmatiques et syntagmatiques. C'est ainsi qu'on distingue à l'intérieur d'un champ sémantique des rapports synonymiques (par exemple: *audace, bravoure, courage, hardiesse*), antonymiques (*facile/ difficile, beaucoup/ peu*) et dérivationnels (*observer/ observation/ observateur ; faire/ refaire*).

Entre les mots à sens concret qui n'ont pas d'antonymes, il existe des rapports génériques. Par exemple, le mot *meuble* est le générique (superordonné ou hyperonyme) des mots tels que *table, chaise, armoire*, etc.; *siège* est l'hyperonyme de *chaise, fauteil, banc*; *animal* est le générique des mots chat, chien, cheval, loup, renard, ours, etc. Les champs linguistiques diffèrent d'une langue à l'autre parce que le découpage de la réalité ne se fait pas de la même façon. Ainsi, les mots russes *рука* et *нога* sont considérés en entier, tandis qu'en français (et en anglais) il y a deux termes pour chacune de ces parties du corps : *bras* ; / *main*, ; *jambe* / *ped* ; *arm*// *hand* , *leg* / *foot*

Les rapports syntagmatiques d'un champ lexical se manifestent dans le texte.

On peut voir les rapports syntagmatiques du champ lexical de bois.

« Ils marchaient sur des mousses épaisses et sur un humus gras; ça sentait le bois et l'eau. Des fois, une odeur de sève épaisse et sucrée passait et Antonio la sentait à sa droite, puis à sa gauche, puis touchait tout de suite devant lui le tronc d'un frêne avec ses blessures. Il y avait aussi une odeur de feuille verte etancées d'un parfum aigu qui partait en éclairs de quelque coin des feuillages ; ça avait l'air d'une odeur de fleur » [Giono].

Y.S. Stepanov distingue les champs dénотатifs (dénотатifs : dénomion des couleurs, des plantes, des animaux, de la mesure, du temps etc.) et les champs significatifs ou/ notionnels (dénотation des sentiments, des processus de perception, etc.).

Dans l'optique cognitive le champ sémantique s'élargit jusqu'à trois (l'espace) ou quatre (plus temps). Par exemple, les mots *long, haut, large* présentent une certaine dimension : les mots *haut* et *large* employés au sens figuré acquièrent une connotation évaluative, tandis que les éléments l'espace mais aussi le temps : un long voyage.

Les antonymes des mots qu'on vient d'analyser n'ont pas de signification « une certaine dimension ». C'est ainsi qu'on ne peut pas dire : Le voyage est court de deux heures.

Le champ lexical représente un ensemble de mots reliés par des relations structurelles. Les mots qui constituent un champ ont une base sémantique commune.

Список литературы

1. Кузнецов А.М. Поле // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 380-381
2. Степанов Ю.С. Семантика // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 438-440
3. Цыбова И.А. Tsybova. A. Lexicologie française Французская лексикология. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2017.
4. Chiss J.-L., Filliolet J., Maingueneau D. Introduction à la linguistique française. Tome 1 : notions fondamentales, phonétique, lexicologique. Paris: Hachette, 2001.
5. Guiraud P. La sémantique. Paris: PUF, 1965
6. Mitterand H. Les mots français. Paris: 1986

7. *Rey A.* La lexicologie: Paris: Klincksieck, 1970.
8. *Rey A., Chantreau S.* Dictionnaire des expressions et locutions. 2-è éd. Paris: Le Robert, 1993.
9. *Saussure F. de.* Cours de linguistique générale. Paris : Payot, 1972.

ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА. СТИЛИСТИКА

LINGUISTIQUE DU TEXTE. STYLISTIQUE

PRADELOU VALENTIN

*docteur en Sciences du Langage, ATER en Sciences du Langage/FLE
Université Bordeaux Montaigne, Unité de Recherche Plurielles 24142*

Agonistique et violences discursives : quelques exemples de figures rhétoriques au sein du Battle Rap Francophone

Résumé : Le rap et le Battle Rap sont marqués d'une dimension agonistique inhérente (Bonon & Krastev-McKinnon 2019). Nés au sein d'un contexte social tendant à la pauvreté, ils se définissent par une proximité essentielle avec la violence (Diallo 2015), exprimée symboliquement dans le Battle Rap par une dynamique d'éloignement de la violence physique (Pecqueux 2004). Ainsi, nous avons transcrit trois des Battles Rap les plus regardés de la compétition majoritaire en France (*Rap Contenders*) sur la plateforme YouTube. A travers le cadre théorique de la Pragmatique des figures de discours (Bonhomme 2005), nous montrons que les protagonistes de l'énonciation usent de procédés rhétoriques clairs dans la visée agonistique de leur parole : hyperboles, métaphores et comparaisons ayant pour base l'adversaire du sujet parlant. Cette communication vise à développer le fait que la violence physique spontanée se mue en violence verbale dans le battle de rap, se trouvant à la base du procédé esthétique du genre.

Mots-clés : Battle Rap, agonistique, violence discursive, rhétorique, rap contenders, métaphore, comparaison, hyperbole.

Agonistic and discursive violence: some examples of rhetoric figures in Francophone Battle Rap

Abstract: Rap and Battle Rap are inherently agonistic (Bonon & Krastev-McKinnon 2019). They originated in a social context tending to poverty, and essentially close to violence (Diallo 2015), symbolically expressed with a removal dynamic from physical violence (Pecqueux 2004). Thus, we have transcribed three Rap Battles amongst the most watched in the major French competition (*Rap Contenders*) on YouTube. Within the theoretical frame of Bonhomme (2005), Discursive Figures Pragmatics, we show that protagonists use clear rhetorical devices in their agonistic discourse: hyperboles, metaphors, and comparisons targeting their adversary. This communication aims at developing the basic aesthetical process in this genre, consisting in turning physical violence into verbal violence in Battle Rap

Keywords: Battle Rap, Agonistic, Discursive Violence, Rhetoric, Rap Contenders, Metaphor, Comparison, Hyperbole

Introduction. Les deux courants musicaux du Rap et du Battle rap sont nés au début des années 1970 aux Etats-Unis. A l'origine, le Rap s'est développé dans une dynamique de remplacement de la violence physique en violence verbale à visée esthétique [7]. En effet, le Rap et le Battle Rap sont tous deux nés dans un terreau plutôt afro-américain, empreint de pauvreté et tendant à la violence [1], [6]. Le développement de ce genre musical s'est réalisé de concours avec le Battle Rap, visant à mettre en opposition discursive deux artistes dans un but agonistique. En effet, cet exercice renvoie à une volonté de divertissement du public [9], passant par une discréditation de l'adversaire du sujet parlant dans un but cathartique et esthétique [7].

Le Battle Rap est plutôt né sur la base d'un exercice d'improvisation, tout en évoluant vers une forme préalablement rédigée, préparée, et scandée oralement à capella. C'est le cas des données que nous allons présenter au sein de cette contribution. En effet, nous chercherons à définir comment la violence physique se mue en violence verbale dans une visée esthétique, à retrouver notamment logée dans des figures de style récurrentes : l'hyperbole, la comparaison, et la métaphore.

Présentation du corps d'analyse. Dans le but de proposer une analyse des procédés saillants de transformation esthétique de la violence physique en violence verbale, nous avons pris appui sur un corpus de recherche.

La formation de ce corpus de recherche s'est réalisée en prenant appui sur la compétition majoritaire de Battle Rap en France, les *Rap Contenders*. En effet, cette compétition semble bien être la plus populaire en France, et une des plus populaires dans la sphère francophone, en ce qu'elle totalise le plus de vues sur la plateforme *YouTube*.

Conséquemment, nous avons choisi cette compétition dans sa résonance populaire majoritaire en France. En effet, nous pouvons postuler que la définition d'un Battle de Rap, dans l'imaginaire collectif, sera majoritairement adossée aux pratiques de cette compétition phare dans l'espace francophone.

Cette compétition met en scène différents artistes, s'affrontant verbalement dans des battles de 3 rounds où chacun scande tour à tour son texte. Comme nous l'avons présenté plus haut, ces battles s'inscrivent dans une préparation préalable des artistes, laissant une place moindre à l'improvisation, pourtant pratiquée originellement dans le Battle Rap.

Après le choix de cette compétition comme cadre de récupération des données analysables, nous avons posé comme critère de sélection le fait que la vidéo du battle devait dépasser un million de consultations sur la plateforme *YouTube*. Ceci nous permettait d'ériger les battles sélectionnées en parangons du Battle Rap ; à la manière de l'inscription de la définition du Battle Rap dans l'imaginaire collectif à travers cette compétition, nous pouvons postuler que cette même définition peut s'appuyer sur des battles marquants, ou tout du moins populaires, ce que nous avons tenté de représenter avec notre corpus.

Nous avons ainsi sélectionné trois battles répondant à ces perspectives, que nous numérotions T1 à T3 pour la clarté des exemples présentés en suivant :

- *Nekfeu / Logik Konstantine* (datant de janvier 2011) : T1
- *Gaiden / TZN* (datant de juillet 2011) : T2

- *Lunik / Suspek-T* (datant de juillet 2011) : T3

Les exemples que nous allons étudier sont tirés de ces trois battles, dans lesquels nous retrouvons différents exemples de comparaisons, métaphores et hyperboles ayant pour base l'adversaire du sujet parlant. Nous présentons, en amont de l'analyse des données, un point théorique sur ces différentes notions.

Cadre théorique de l'étude. Nous explorons ainsi notre corpus à l'aune des saillances figurales que représentent certains procédés rhétoriques tels que les hyperboles, comparaisons, et métaphores. Ces figures de discours se laissent définir comme des « variations discursives saillantes » [2, p. 258] qui « focalisent des moments forts de la communication » [2, p. 41].

L'hyperbole est ainsi une figure de discours qui s'intègre dans une « énonciation excessive, ordinairement assumée et orientée axiologiquement, sous-jacente à la saillance figurale perçue » [2, p. 104]. C'est une figure qui consiste « à mettre en relief une notion par l'exagération des termes employés » [3].

La comparaison s'appuie sur un « rapprochement établi dans le langage entre deux termes que l'esprit lie en raison d'une certaine analogie », d'un rapprochement entre deux entités afin de « mettre en évidence leurs ressemblances et leurs différences » [4]. La comparaison s'appuie également sur la présence d'un outil comparant : *comme, tel que, ainsi que, à la manière de, etc.*

C'est justement ce qui fonde la différence principale avec la métaphore qui est une « figure par laquelle on désigne une entité au moyen d'un terme qui en signifie un autre par une analogie entre les deux ». Ces deux entités sont donc « rapprochées et finalement fondues » [5] en ce qu'on ne retrouve aucun élément linguistique comparant tel que dans une figure de comparaison.

Ces variations discursives saillantes qui focalisent des moments de forts de la communication se trouvent donc au sein de la transformation de la violence physique en violence verbale esthétique. C'est ce que nous étudions en suivant à travers quelques exemples illustreurs des figures définies précédemment.

Analyse des données : quelques exemples d'hyperboles. La première forme de saillance figurale que nous présentons est l'hyperbole. Observons ce premier exemple :

[T2] : Là tu broies du noir comme si t'étais raciste, si Zidane avait eu ton crâne, il **aurait tué** Materazzi

Dans ce premier exemple, le premier artiste tente de discréditer le second en faisant référence à un évènement notoire dans l'imaginaire collectif : la finale de la coupe du monde football en 2006, où Zidane, le joueur français, a asséné un coup de tête au joueur italien, Materazzi.

Il est fait référence ici à la mort par le biais du verbe au participe passé, « tué », ce qui constitue indéniablement un procédé exagératif visant à cibler une caractéristique physique de son adversaire, dans le but de le discréditer. La mort, ou le meurtre constitue, en effet, une issue que l'on peut considérer exagérée par sa gravité. Le fait de renvoyer à la possible mort, par le biais du conditionnel passé « aurait tué », s'appuie sur un état de fait selon lequel le crâne de son adversaire présente des dispositions négativement remarquables. En conséquence, cette description physique

sous-jacente mènerait à une discréditation de ce dernier en appelant le public à remarquer et appuyer cette considération. Notons également qu'il est fait ici référence à des valeurs abstraites [8] telles que la beauté physique, considérée positive, par rapport à la description de l'adversaire du sujet parlant s'inscrivant à l'inverse de cette valeur, menant au discrédit.

[T1] : Pour continuer, j'insulterai ni ta mère ni ta sœur, car à leur égard tu es déjà **la pire des insultes** à toi seul

Dans ce deuxième exemple, le rappeur énonciateur fait référence à des schémas d'insultes ou de railleries bien connues, visant généralement les membres féminins de la famille de l'adversaire. Or, dans cet extrait, le locuteur s'en sert pour en proposer une négation par le biais du futur simple élidant la double négation (« j'insulterai ni (...) ni (...)). Le locuteur affirme en suivant que son adversaire se laisse déjà définir comme « la pire des insultes » selon les membres de sa famille déjà linguistiquement introduits. Le lexème « pire » est un superlatif négatif absolu, sous-entendant une complétude de l'état de fait présenté et l'impossibilité de le dépasser. Ceci renvoie bien évidemment à un procédé exagératif qui cherche à frapper l'imaginaire de l'auditoire et, ultimement, à discréditer l'adversaire du sujet parlant dans le but de remporter la joute verbale que constitue le Battle Rap.

Ces exemples d'hyperbole sont donc des lieux privilégiés de la saillance figurale et esthétique de la joute verbale rappée, que nous mettons en lien avec la figure de la comparaison dans la partie suivante.

Analyse des données : quelques exemples de comparaisons. Portons notre regard sur des exemples de comparaison, avec, en premier lieu, cet extrait :

[T3] : T'as raison baisse la tête quand je rappe, t'es **comme mon fils que je gronde**

Dans cet exemple, le locuteur désigne son adversaire par le biais du comparant « comme », tel son propre fils qu'il serait en mesure de gronder. Ceci renvoie sémantiquement au fait selon lequel le premier serait hypothétiquement en train de baisser la tête (partie gauche de l'exemple), sous-entendant que celui-ci subit des réprimandes. Notons, à cet effet, l'usage de l'impératif « baisse la tête », renvoyant à une position généralement jugée faible, celle d'avoir la tête basse. Ici, nous voyons que la comparaison dessert l'instauration d'une relation verticale entre les deux artistes : si le premier rappeur désigne le second comme son propre fils qu'il gronde, il renvoie au fait qu'il a l'autorité sur ce dernier, et le discrédite conséquemment auprès de l'auditoire. Dans un contexte de Battle Rap où les valeurs plutôt conservatives semblent prévaloir, l'instauration d'une telle relation entre les deux artistes renvoie à un procédé efficace de discréditation. Observons un second exemple :

[T1] : J'suis **comme un vieux dans l'bus**, j'viens prendre ta place

Ce second extrait est également illustrateur. Nous ne remarquons plus l'instauration d'une relation verticale et déséquilibrée, mais plutôt l'affirmation d'une obsolescence de son adversaire que l'énonciateur se propose de régler. En effet, la comparaison ne vise plus ici l'adversaire, mais le locuteur même. Se désignant comme proche d'un « vieux dans l'bus » par le biais du comparant « comme », il renvoie aux places prioritaires généralement offertes aux personnes âgées dans les transports publics. S'appuyant sur cette comparaison, il définit qu'il vient prendre sa propre place, non dans un bus, mais dans le domaine du Battle Rap. La mention sous-entendue d'une

obsolescence de son adversaire tend à sa discréditation et s'intègre bien dans une violence verbale dans le cadre esthétique du Battle Rap.

Hyperboles et comparaisons soutiennent donc cette visée cathartique de transformation de la violence physique en violence verbale à visée esthétique. Dans un troisième et dernier temps, observons quelques cas de métaphores qui, comme expliqué précédemment, semblent fondre les deux entités rapprochées.

Analyse des données : quelques exemples de métaphores. Au sein de notre corpus de recherche, objet d'analyse, nous retrouvons par conséquent différents exemples de métaphores. En voici un premier exemple :

[T2] : J'suis **Chuck Norris**, (...) t'es qu'un **mauvais gladiateur qu'on envoie aux lions en pâture**

Ce premier exemple est digne d'intérêt à plusieurs égards. D'abord, on retrouve un exemple de « boast » [6], ce qui renvoie à une mise en avant de sa propre personne pour mieux décrédibiliser son adversaire. Le fait de se définir comme « Chuck Norris » renvoie à une figure virile, forte, qui fait écho aux valeurs abstraites [8] prégnantes au sein de ce type de joute verbale. Derrière ce « boast », on retrouve la métaphorisation de son adversaire en « mauvais gladiateur qu'on envoie aux lions en pâture » dans le but de le mettre dans une position très déséquilibrée. La référence à la figure guerrière du gladiateur met en exergue le fait que ce dernier ne serait qu'une cible privilégiée de nourriture des lions, définis dans l'imaginaire collectif comme le résultat d'une mauvaise performance en tant que gladiateur. Nous pouvons également remarquer que ces deux métaphores fonctionnent également à travers un régime rhétorique oppositif : la « boast » du sujet parlant faisant référence à des valeurs de force et de puissance se trouve mis en avant par rapport à la métaphore du gladiateur défini comme faible. Nous pouvons ici ajouter que l'on se trouve face à une hybridation des figures, fréquente selon Bonhomme [2, p. 56-57], des deux métaphores utilisées au sein même d'une opposition. Portons notre regard sur ce deuxième exemple extrait du corpus :

[T2] : TZN contre Gaiden (...) c'est **un maître** face à **son chien**

Au sein de ce second extrait recueilli dans le même battle, nous voyons, une nouvelle fois, l'instauration d'une relation très verticale entre les deux rappeurs. La partie gauche de l'exemple sert à rappeler les noms de scène des deux artistes, dans le but de clarifier le procédé de métaphorisation qui suit. Leurs deux noms sont séparés par le connecteur « contre », rappelant clairement l'opposition qui lie leur relation scénique. De cette manière, nous pouvons remarquer que le rappeur à l'origine de l'énonciation se définit comme « un maître » face à son adversaire désigné comme « un chien ». En effet, nous avons la mise en avant d'une autorité verticale du maître face à un animal de compagnie. Encore une fois, il est fait référence à des valeurs abstraites jugées positives, comme l'autorité, que ne maîtriserait donc pas l'adversaire du sujet parlant, menant à l'évocation d'un manque de considération à son égard. Nous pouvons rajouter que la métaphorisation d'un humain en chien est généralement ancrée, au niveau doxique, comme très négative, voire violente.

Conclusion. Bonhomme [2] définit les figures de discours comme des moments saillants de la communication. Sur la base de ce postulat, notre contribution cherchait à démontrer que ces saillances s'inscrivent de manière claire dans le procédé

cathartique de transformation des violences physiques en violences verbales artistiques et esthétiques. En effet, ces figures catalysent ce procédé en se présentant telles des saillances où l'expression esthétique et artistique des rappers est clairement mise en perspective.

Bien évidemment, les résultats présentés au sein de cette étude sont à pondérer. En effet, notre corpus n'est composé que de trois battles, ce qui ne saurait constituer une base de données tendant à l'exhaustivité. Ces trois battles sont également fixés temporellement et datent chacun de l'année 2011, ce qui pourrait mener à une certaine obsolescence de la définition actuelle du Battle Rap. De plus, il existe au sein même de ces trois textes, d'autres figures discursives qui seraient tout aussi dignes d'intérêt, ce que nous gardons pour des études futures.

L'ensemble de ces éléments nous mène à l'évocation de quelques perspectives à cette contribution. En effet, le caractère encore trop réduit de notre corpus de recherche constitue un premier élargissement de nos perspectives analytiques : il serait probablement pertinent de prendre appui sur plus de battles, en explorant également des performances artistiques plus proches de notre actualité que ne l'est ce corpus. Enfin, au sein même de ce corpus, il serait digne d'intérêt d'élargir notre regard à d'autres types de figures discursives et rhétoriques que ne sont les seules hyperboles, métaphores et comparaisons, avec un regard particulier sur la syllepse qui semble être un procédé très usité dans le Battle Rap.

Références

1. *Béthune C.* Le Rap. Une esthétique hors la loi. Paris : Autrement, 2003.
2. *Bonhomme M.* Pragmatique des figures de discours. Paris : Honoré Champion, 2005.
3. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), définition de « hyperbole ». URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/hyperbole> (consulté le 26.03.2023).
4. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), définition de « comparaison ». URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/comparaison> (consulté le 26.03.2023).
5. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), définition de « métaphore ». URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9taphore> (consulté le 26.03.2023).
6. *Diallo D.* Intertextuality in Rap Lyrics // Revue française d'études américaines. 2015. N°142. P. 40-54.
7. *Pecqueux A.* La violence du rap comme Katharsis : vers une interprétation politique // Revue Volume !. 2004. N°3 URL : <http://journals.openedition.org/volume/1959> (consulté le 26.03.2023)
8. *Perelman C., Olbrechts-Tyteca L.* Le traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. Bruxelles : Université de Bruxelles Editions, 2008 [1958].
9. *Pradelou V.* De quelques fonctions du xénisme anglophone dans le battle rap francophone // Actes du VIIIe colloque « Langue et réalité », Moscou, Russie. 2022. P. 373-379.

ROQUES BASTIEN

doctorant

Université Bordeaux Montaigne (Celfa/Plurielles UR 24142)

attaché temporaire d'enseignement et de recherche

Université Paris Nanterre (MoDyCo UMR 7114)

L'Homogénéisation de la France dans les discours de la représentation patronale française : le cas du CNPF-Medef

Résumé : La représentation patronale, nationale et interprofessionnelle, se compose, aujourd'hui en France, de trois organisations dont le Medef qui a vocation à porter la parole des chefs de grandes entreprises. Nous proposons, dans cette contribution, d'analyser au sein des discours des représentants de cette organisation patronale et de celle qui lui a précédée, le CNPF, un processus discursif récurrent qui singularise les porte-parole du CNPF-Medef dans la mesure où celui-ci est presque inexistant chez les porte-parole des autres organisations patronales. Ce processus consiste, selon nous, à homogénéiser la France et les Français afin d'évacuer le rapport social unissant le patronat au salariat de manière à mettre en avant des intérêts partagés par tous et d'établir un consensus sur les intérêts patronaux qui ne seraient plus perçus comme tels. Nous proposons, dans cette perspective, d'investiguer un corpus constitué d'entretiens semi-directifs publiés dans la presse écrite quotidienne française allant de 1991 à aujourd'hui.

Mots-clés : analyse de discours, pragmatique sociologique, représentation patronale, organisation patronale, néolibéralisme, capitalisme.

The homogenization of France and the French people in the speeches of employers' representatives of the CNPF-Medef

Abstract: The employers' representation, national and inter-professional, is made up, today in France, of three organizations, including the Medef, which aims to carry the word of the heads of large companies. We propose, in this contribution, to analyze within the speeches of the representatives of this employers' organization and that which preceded it, the CNPF, a recurring discursive process which singles out the spokespersons of the CNPF-Medef insofar as that it is almost not produced by any spokesperson for the other employers' organizations. This process consists, in our opinion, of homogenizing France to evacuate the social relationship uniting employers and employees in such a way as to put forward interests shared by all and to establish a consensus on the interests of employers which would not be no longer perceived as such. We propose, in this perspective, to investigate a corpus made up of semi-directive interviews published in the French daily written press from 1991 to the present day.

Keywords: Discourse analysis, Employers' representation, Employers' organization, Neoliberalism, Capitalism, Sociological pragmatics.

1. Introduction historique. A la suite de ce qu'ont posé Karl Marx et Friedrich Engels, nous appréhendons le capitalisme comme un régime socio-économique fondé sur un rapport social asymétrique entre le Capital et le Travail dont nous considérons l'actualisation aujourd'hui marquée par le rapport social unissant le patronat au salariat. Marx et Engels avancent précisément que le rapport social capitaliste constitue une transformation du rapport social au travail à l'œuvre durant l'ère féodale qui précède l'apparition du capitalisme comme tel avec l'émergence de la révolution industrielle : « Le point de départ du développement qui engendre tant l'ouvrier salarié que le capitaliste est la servitude du travailleur. Tout le processus a consisté en un changement de forme de cet asservissement, en la transformation de l'exploitation féodale en exploitation capitaliste » [3, p. 806].

Ce rapport social a évolué dans sa forme au sein des différentes périodes historiques et aires géographiques mais est resté invariant dans l'asymétrie structurale régissant le procès de production – l'asymétrie Capital / Travail ou patronat / salariat. La période historique qui nous intéresse ici est celle régie par le mode actuel de régulation du capitalisme qui est un mode de régulation néolibéral émergent, en France, à partir de 1983. Au début des années 1980, Margareth Thatcher en Angleterre et Ronald Reagan aux Etats-Unis impulsent dans le monde occidental l'administration de ce nouveau mode de régulation du capitalisme qu'est le capitalisme néolibéral. En France, le néolibéralisme a été mis en place à partir des années 1983-1984 sous la mandature du président de la République François Mitterrand à la suite des élections municipales perdues en 1983, défaite qui a eu comme conséquence d'opérer un changement de politique économique de la part du président Mitterrand. Selon Serge Audier, les particularités du capitalisme néolibéral peuvent se caractériser en trois points : « Enfin, le néo-libéralisme se concrétise notamment dans un ensemble de préconisations de politiques économiques qui peut être résumé par la formule "D-L-P" : 1/ Dérégulation (de l'économie) ; 2/ Libéralisation (du commerce et de l'industrie) ; et 3/ Privatisation (des entreprises d'Etat). » [1, p 11]

2. Présentation théorique. Le cadre théorique déployé afin d'analyser le corpus présenté s'inscrit dans le sillon de la pragmatique sociologique que Pierre Bourdieu appelle de ses vœux et développe au travers de deux ouvrages que sont *Ce que parler veut dire* (1982) et sa version augmentée *Langage et pouvoir symbolique* (2001). Dans le texte de 1982 les enjeux sont posés dès les premières lignes de la troisième partie, « Analyses de discours » :

« La science des discours comme pragmatique sociologique [...] s'attache en effet à découvrir dans les propriétés les plus typiquement formelles des discours les effets des conditions sociales de leur production et de leur circulation » [2, p. 118].

Selon Loïc Wacquant (2016), l'œuvre de Pierre Bourdieu offre un cadre théorique relationnel que l'on peut partager en deux blocs conceptuels : 1) une théorie de la pratique 2) une théorie du pouvoir symbolique. La pragmatique sociologique ancre l'analyse du discours dans cette double perspective : celle de saisir les paramètres sociaux constitutifs de tout discours en prenant le plus largement possible en compte les facteurs extra-linguistiques de l'analyse ; celle de placer les discours au rang de productions d'effets de la part d'un locuteur sur des allocutaires.

Les locuteurs dont les productions discursives font l'objet de ce travail occupent une position sociale particulière au sein de l'espace social puisqu'ils ont vocation à représenter et à porter la parole de l'ensemble des patrons Français. Dans le sillon de l'approche relationnelle proposée par Pierre Bourdieu, le patronat et la représentation patronale peuvent être abordés à partir de leurs relations avec le salariat et la représentation salariale. Ce qui nous intéresse particulièrement ici, est le point de vue porté de la part de la représentation patronale quant à la position exercée par le patronat vis-à-vis du salariat et, plus précisément, la négation du rapport asymétrique patronat/salariat de la part des porte-parole d'une organisation patronale en particulier, le CNPF-Medef, à partir d'un processus discursif d'homogénéisation des intérêts communs portés à échelle de la France.

3. Présentation méthodologique. Le recueil du corpus objet de cette étude a été effectué dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours sur le discours de la représentation patronale. Le sous-corpus sélectionné ici est constitué d'entretiens semi-directifs issus de la presse écrite quotidienne française extraits à partir de la base de données *Europresse*. Le corpus est composé uniquement d'entretiens semi-directifs entre des journalistes et des représentants patronaux du CNPF (Conseil National du Patronat Français) qui a changé de nom en 1998 pour devenir le Medef (Mouvement des entreprises de France). La parole portée est celle des patrons de grandes entreprises (de plus de deux-cent-cinquante salariés). Le recueil de ces entretiens se veut exhaustif et nous n'avons, par conséquent, pas exclu, sur quelque critère que ce soit, des discours compris entre 1991 et aujourd'hui. Le corpus étudié est donc un corpus ouvert et la date de 1991 s'explique par le fait que c'est en 1991 que nous avons récolté le premier entretien d'un porte-parole du CNPF au sein de la presse écrite quotidienne française. Il est bon de préciser que le CNPF-Medef abordés de manière groupée ne constituent pas les seules organisations patronales qui sont à la fois nationales (à échelle de la France) et interprofessionnelles (tout corps de métier représenté). Les autres organisations patronales homologues n'ont pas été retenues dans le cadre de cette analyse car la perspective présentée ne concerne essentiellement que la représentation des patrons des grandes entreprises. Les porte-parole du CNPF puis du Medef usent d'un ressort discursif qui les singularise quasi exclusivement et qui, répétons-le, constitue en la focalisation des rapports sociaux exprimés dans l'entreprise à partir d'une homogénéisation des intérêts du patronat et du salariat via la caractérisation dans les discours des intérêts de la France. Le corpus de référence investigué ici contient cent-quarante-six articles de presse récoltés via la base de données *Europresse* sur le seul critère générique.

4. Illustrations de l'homogénéisation de la France dans les discours du CNPF-Medef. Une mesure via le logiciel Antconc nous permet de constater que le corpus recueilli contient environ 206 000 occurrences au sein desquels le nom propre « France » apparaît 546 fois, « français » apparaît 223 fois tantôt comme nom propre tantôt comme adjectif, « française » et « françaises » apparaissent, en les additionnant, à 149 reprises. Nous dénombrons ainsi 918 occurrences potentiellement comprises au sein du processus discursif d'homogénéisation présenté.

La première fois que nous avons rencontré le processus d'homogénéisation discursif, cela a été de la part du représentant du CNPF François Périgot en 1993 lors d'un entretien accordé le 1^{er} avril 1993 au quotidien *Les Échos* et où ce dernier répond à une question portant sur une politique de relance économique de la part du gouvernement, relance à laquelle il répond que :

« Il faut faire des choses raisonnables, mais suffisantes pour desembourber la France et faire redémarrer la machine. D'où la nécessité d'adopter des mesures ayant le meilleur rendement possible : TVA, baisse des taux d'intérêt et mesures sectorielles. Commençons par débloquent la construction pour débloquent l'économie française. »

Dans ce fragment, nous constatons que le processus d'homogénéisation de la France avec « desembourber la France » et « débloquent l'économie française » s'accompagne de la modalité déontique de l'obligation avec respectivement « il faut faire des choses raisonnables » et « d'où la nécessité d'adopter des mesures ». Lors de cette première matérialisation, le processus discursif à l'œuvre est engagé dans cette inscription modale déontique avec une forte présence de l'obligation. De plus, nous percevons ce processus d'homogénéisation comme un effacement du rapport social qui unit le patronat au salariat dans la mesure où celui-ci n'est pas thématiqué et remplacé par la « France » ou « l'économie française » qui sont des termes suffisamment englobants afin d'effacer toute relation d'opposition. Nous remarquons également le fait que ces termes englobants n'apparaissent pas dans la question posée par le journaliste et c'est le représentant patronal qui construit sa réponse à partir de la matérialisation de ces termes.

L'homogénéisation de la France est un processus discursif qui peut également apparaître de manière contrastée au sein des productions discursives des porte-parole des organisations qui nous intéressent. À cet instar, nous remarquons, par exemple, que ce processus d'homogénéisation peut être précédé par l'évocation tacite des rapports sociaux unissant le patronat au salariat pour s'en trouver gommé dans la foulée. C'est ainsi que dans un entretien accordé aux *Échos* datant du 26 août 2014, Pierre Gattaz, alors président du Medef, conclut l'entretien en répondant à une question portée sur le thème choisi pour la nouvelle édition de l'université d'été du Medef, titre qui était « Une France qui gagne dans un monde qui bouge » :

« Notre projet *France 2020, faire gagner la France* est le fruit du travail de plusieurs centaines de chefs d'entreprises, d'entrepreneurs partout en France qui ont échangé depuis 1 an. Et que disent-ils ? Simplement que la France est un grand pays et qu'il peut se redresser, gagner, se développer. La croissance, elle ne s'attend pas, elle se construit. Dans les entreprises, c'est ce que nous faisons tous les jours. Ce que nous disons, c'est qu'on peut le faire pour notre pays. »

Le processus d'homogénéisation de la France avancé jusqu'ici est perceptible dans cette réponse avec notamment « Simplement que la France est un grand pays et qu'il peut se redresser, gagner, se développer ». Il s'agit, à nouveau, d'un processus où les intérêts liés à des positions spécifiques au sein du procès économique sont gommés. Ce qui distingue surtout ce fragment du précédent est le fait que le rapport social entre patronat et salariat est d'abord affirmé de manière tacite avec « plusieurs centaines de chefs d'entreprises » puis est ensuite nié par l'extrait présenté en amont en passant par une sorte de gradation descendante avec en guise d'entre-deux le terme

« entrepreneurs ». Le rapport patronat/salariat est ici affirmé puis neutralisé et finit par être nié. Cette sorte de processus dans le processus est un élément constitutif de l'homogénéisation de la France au sein des discours de la représentation patronale du CNPF-Medef.

5. Conclusion. En guise de conclusion nous pouvons avancer que l'un des traits définitoires du CNPF-Medef les distinguant d'autres organisations patronales est la récurrence pour ce processus d'homogénéisation des rapports sociaux particulier qu'est celui de l'homogénéisation de la France ou de l'économie française. Nous pouvons avancer, à partir des deux exemples présentés que ce processus d'homogénéisation n'est pas uniforme et qu'il faut ainsi considérer la diversité des processus d'homogénéisation dont les échantillons travaillés ici ne se veulent pas exhaustifs mais représentatifs de l'existence de cette diversité au sein des productions discursives d'une partie du patronat Français.

Références

1. *Audier S.* Néo-libéralisme(s). Une archéologie intellectuelle. Paris : Editions Grasset, 2012.
2. *Bourdieu P.* Ce que parler veut dire. Paris : Fayard, 1982.
3. *Marx K., Engels F.* Le Capital. Livre premier, Paris : Presse universitaire de France, 1993. [1867].
4. Europresse, <http://www.europresse.com/fr/bibliotheque-publique/> (consulté le 10.02.2023)
5. *Loïc Wacquant et Aksu Akçaoğlu,* « Pratique et pouvoir symbolique chez Bourdieu vu de Berkeley », Revue de l'Institut de Sociologie [En ligne], 86 | URL: <http://journals.openedition.org/ris/380> (consulté le 10.02.2023)

БЕЛОВА ТАТЬЯНА МУХОРАМОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Переводческие трансформации как способ сохранения индивидуального авторского стиля

Аннотация: Цель исследования заключается в попытке проанализировать насколько в художественном переводе пьесы «Служанки» Жана Жене (перевод Е.В. Наумовой) сохранены содержание, функции, стиливые, стилистические, коммуникативные и художественные ценности исходного текста. Жене ставит вопрос: что движет человеком, желающим обрести свое «я». Каждое слово в пьесе важно для создания противоречивого образа конкретного персонажа. В результате переводческих трансформаций значительно снижена эмоциональная тональность за счет употребления менее экспрессивной и нейтральной лексики, перевода восклицательных и вопросительных предложений повествовательными утверждениями, опущения семантически значимой информации.

Ключевые слова: переводческая трансформация, эквивалентность перевода, художественный перевод, пьеса, функция художественно-эстетического воздействия.

Translation Strategies as a Way of Preserving the Author's Individual Style

Abstract: The purpose of this study is to analyze the extent to which the content, functions, stylistic, communicative and artistic values of the original text are preserved in the translation of Jean Genet's play «The Maids» (translated by E.V. Naumova). Genet raises the question: What motivates someone discover their true self? Each word in the play is important to create a controversial image of a particular character. As a result of translation strategies, the emotive meaning of the original text is significantly reduced by using less expressive and neutral vocabulary, by translating exclamatory and interrogative sentences into narrative statements, and by omitting semantically significant information.

Keywords: Translation Strategy, Adequacy of Translation, Literary Translation, Play, Aesthetic Function.

Жан Жене – французский писатель, поэт, драматург. Театр в его творчестве занимает особое место. Театровед, режиссер, специалист по французскому театру XX века, Вадим Максимов подчеркивает, что в творчестве Жене с удивительной непосредственностью уживаются, с одной стороны, крайний индивидуализм и эпатажная извращенность, а с другой, вечная тема страданий «лишнего человека» и трогательная, почти детская наивность [5]. В драматургии Жана Жене театрализация реальности имеет сюжетообразующее значение, что свойственно практически всем его пьесам [6].

Жан Жене пишет пьесу «Служанки» в 1947 году. В том же году французский театральный режиссер и актер Луи Жуве обращается к пьесе и ставит спектакль на сцене театра «Атений» в Париже. Благодаря скандальному успеху пьесы «Служанки» Жан Жене быстро становится известным и признанным писателем.

В настоящее время пьеса с успехом идет на сцене многих театров мира. Во Франции пьеса включена в школьную программу.

С давних времен в истории существует перевод. В любом обществе необходимы люди, обеспечивающие связь между народами, говорящими на разных языках. Благодаря переводу люди общаются, обмениваются знаниями и опытом, устанавливают контакты в различных профессиональных сферах деятельности.

Объектом исследования является пьеса Жана Жене «Служанки». Предмет исследования – виды переводческих трансформаций, используемые переводчиком Е.В. Наумовой при переводе пьесы. Цель исследования заключается в попытке проанализировать насколько в художественном переводе пьесы «Служанки» сохранены содержание, функции, стиливые, стилистические, коммуникативные и художественные ценности исходного текста.

Главные действующие лица пьесы – сестры-служанки Соланж и Клер, играющие в отсутствие хозяйки в Мадам и Служанку. В каждой такой церемонии сестры репетируют реальное преступление, которое позволило бы им обрести свою идентичность. Сестры испытывают одновременно чувство любви, ненависти и отвращения друг к другу и к окружающим. Жене ставит вопрос: что движет человеком, желающим обрести свое «я». Следует подчеркнуть, что каждое слово в пьесе важно для создания противоречивого образа конкретного персонажа.

Теоретическую базу исследования составляют труды как зарубежных, так и отечественных ученых-лингвистов в области переводоведения (Ж.П. Вине, Ж.Дарбельне, Г. Егер, Т. А. Казакова, Дж. Кэтфорд, Ю. А. Сорокин, Р. Якобсон, В.Н.Комиссаров, Я. И. Рецкер, и др).

Базовым понятием работы является понятие эквивалентности перевода. Британский лингвист Джон Кэтфорд считает его ключевым в определении перевода и видит центральную задачу теории перевода в определении природы переводческой эквивалентности и условия ее достижения [4]. По мнению Т.А. Казаковой, понятие эквивалентности входит в число сложных и расплывчатых понятий. Размышляя об особенностях художественного перевода, исследователь признает, что переводчик создает не столько эквивалент оригинала, сколько его подобие, особый вид текста, призванный представлять исходное художественное произведение в иноязычной культуре, обеспечивая тем самым дополнительную аудиторию исходному тексту, а также развитие межкультурной художественной коммуникации в соответствии с требованиями времени, характерами литературных процессов и потребностями читателей, как владеющих, так и не владеющих исходным языком [3].

Л.С. Бархударов утверждает, что текст перевода никогда не может быть полным и абсолютным эквивалентом текста подлинника; задача переводчика заключается в том, чтобы сделать эту эквивалентность как можно более полной, то есть добиваться сведения потерь до минимума, но требовать "стопроцентного" совпадения значений, выражаемых в тексте подлинника и тексте перевода, было бы абсолютно нереальным. [1]. А.Б. Фёдоров полагает, что критерий для оценки степени соответствия перевода оригиналу прежде всего в совпадении или несовпадении содержания [8].

Вслед за В.С. Виноградовым считаем, что под эквивалентностью в теории перевода следует понимать сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе. Степень сближения с оригиналом зависит от многих факторов: от мастерства переводчика, от особенностей сопоставляемых языков и культур, эпохи создания оригинала и перевода, способа перевода, характера переводимых текстов [2].

Обратимся к конкретным примерам и проанализируем насколько мастерство переводчика Е.В. Наумовой влияет на степень сближения переводного текста с исходным текстом пьесы «Служанки» Жана Жене.

<p><i>La chambre de Madame. Meubles Louis XV. Au fond, une fenêtre ouverte sur la façade de l'immeuble en face. A droite, le lit. A gauche, une porte et une commode. Des fleurs à profusion. C'est le soir. L'actrice qui joue Solange est vêtue d'une petite robe noire de domestique. Sur une chaise, une autre petite robe noire, des bas de fil noirs, une paire de souliers noirs à talons plats.</i></p>	<p><i>Спальня Мадам. Мебель в стиле Людовика XV. Кружева. Открытое окно в глубине комнаты выходит на фасад дома напротив. Справа – кровать. Слева – дверь и комод. Много цветов. Вечер.</i></p>
---	---

Пьеса начинается с дидаскалии (фр. *didascalie*), текста, не произносимого актерами и предназначенного для облегчения понимания или указания манеры представления пьесы [7]. В дидаскалии содержится информация о месте, времени действия, действующих лицах. Читатель понимает, что действие происходит в комнате Мадам, обставленной мебелью в стиле Людовика XIV. Время действия – вечер. В переводном тексте появляется назывное односоставное предложение, содержащее один главный член – подлежащее, выраженное существительным в именительном падеже (*Кружева*). Можно предположить, что переводчик обращается к приему лексического добавления с целью воссоздать роскошь и изысканность интерьера, поскольку кружево широко использовалось в качестве декоративного элемента одежды и белья представителями элиты в царствование Людовика XIV. Следует отметить, что дидаскалии играют важную роль в театре Жана Жене, так как служат выражением авторского «я» в пьесе и помогают глубже понять авторский замысел.

Вторая часть вводной дидаскалии в исходном тексте «*L'actrice qui joue Solange est vêtue d'une petite robe noire de domestique. Sur une chaise, une autre petite robe noire, des bas de fil noirs, une paire de souliers noirs à talons plats*». – *Актриса, играющая роль Соланж, одета в маленькое черное платье горничной. На стуле - еще одно маленькое черное платье, черные чулки, пара черных туфель на плоском каблуке*» опускается в переводном тексте. Прием лексического опущения не позволяет читателю понять, что персонажи находятся в иерархических отношениях. Вступительная фраза дидаскалии *La chambre de Madame* соотносится с фразой *L'actrice qui joue Solange est vêtue d'une petite robe noire de domestique*. Эта взаимосвязь дает возможность читателю с самого начала действия понять, что перед ним две служанки, перевоплощающиеся в Мадам и разыгрывающие между собой сцены в её отсутствие.

<p><i>Claire, debout en combinaison, tournant le dos à la coiffeuse. Son geste – le bras tendu – et le ton seront d'un tragique exaspéré : Et ces gants! Ces éternels gants! Je t'ai dit souvent de les laisser à la cuisine. C'est avec ça, sans doute, que tu espères séduire le laitier. Non, non, ne mens pas, c'est inutile. Pends-les au-dessus de l'évier. Quand comprendras-tu que cette chambre ne doit pas être souillée ? Tout, mais tout ! ce qui vient de la cuisine est crachats. Sors. Et remporte tes crachats! Mais cesse!</i></p>	<p><i>Клер (стоит в белье спиной к туалетному столику; её жест – вытянутая рука – и тон исполнены отчаяния) Эти перчатки! Эти вечные перчатки! Сколько раз я просила тебя оставлять их на кухне. Ты, конечно, надеешься таким образом соблазнить молочника. Не лги. Бесполезно. Повесь их над раковиной. Когда ты, наконец, поймешь, что в спальне должно быть чисто. Всё, что имеет отношение к кухне, мерзко! Уходи и заведи отсюда эту дрянь! Прекрати!</i></p>
---	--

Пьеса начинается с игры между двумя сестрами-служанками – Клэр и Соланж, в которой Клэр исполняет роль Мадам, а Соланж играет роль Клэр. Первая восклицательная реплика монолога Клэр *Et ces gants!* (Эти перчатки!) начинается с простого сочинительного союза *et* (и) в значении соединения, присоединения. Автор использует троп *in media res* (лат. *в самую суть дела*), то есть с самого начала погружает читателя в суть происходящего и акцентирует его внимание на самом действии. Читатель присутствует при сцене, начавшейся намного раньше. Союз *et* подчеркивает, что это продолжающаяся череда упреков Мадам по отношению к служанке. На наш взгляд, использование переводчиком приема лексического опущения (компрессии) лишает читателя ощущения длительности действия, эмоционального сопresутствия. Переводчик неоднократно обращается к данному приему при переводе этой части текста. Например, в переводном тексте отсутствуют отрицательная частица *non* (*Non, non, ne mens pas, c'est inutile – Не лги. Бесполезно*), сочинительный союз *mais* (*Mais cesse – Прекрати!*), целое предложение (*Tout, mais tout!*). Среди других переводческих стратегий следует отметить антонимический перевод (*Quand comprendras-tu que cette chambre ne doit pas être souillée?* – *Когда ты, наконец, поймешь, что в спальне должно быть чисто*) и использование эвфемизмов (*tes crachats – дрянь*).

Игра позволяет сестрам-служанкам проявить раздражение, гнев, ненависть, которые они не могут продемонстрировать по отношению к своей хозяйке в реальной жизни. Язык в драматургии Жене занимает особое место. Через яркую словесную характеристику персонажей драматург показывает, что сестры-служанки и Мадам говорят на разных языках и принадлежат к разным социальным слоям общества. Предпринятые переводческие трансформации способствуют нейтрализации и снижению экспрессивности исходного текста.

<p><i>Solange, marchant sur elle: Oui madame, ma belle madame. Vous croyez que tout vous sera permis jusqu'au bout? [...] Avouez le laitier. Car Solange vous emmerde!</i></p>	<p><i>Соланж, (наступая на нее) Да, госпожа, моя прекрасная госпожа. Вы думаете, вам всегда все будет позволено. [...] Это правда насчет молочника. Соланж вам поперек дороги.</i></p>
--	--

Следующий отрывок есть продолжение ритуальной игры сестер-служанок в Мадам. Вопросительное и восклицательное предложения, использование стилистически-сниженной лексики (глагол *emmerder* – *надоедать, докучать, осточертеть*) в исходном тексте указывают на нарастающее напряжение между персонажами игры (Мадам и Клэр) и акцентируют внимание читателя на их эмоциональном состоянии. Предпринятые переводчиком трансформации значительно снижают уровень экспрессивности исходного текста.

Сравнительно-стилистический анализ исходного и переводного текстов позволяет сделать вывод о том, что в результате переводческих трансформаций значительно снижена эмоциональная тональность оригинала за счет употребления менее экспрессивной и нейтральной лексики, пунктуационных ошибок, опущения семантически значимой информации. Таким образом, мы убедились, что переводной текст не может быть полностью идентичным оригинальному тексту. Переводческие решения влияют на сохранение авторской стилистики, экспрессивности в переводном тексте и степень эмоционального воздействия на читателя.

В перспективе представляется интересным продолжить сопоставительный анализ других исходных текстов Жана Жене и текстов перевода и проанализировать влияние переводческих трансформаций на сохранение индивидуального авторского стиля.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Междунар.отношения, 1975.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. URL: http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/vinogradovdoc.shtml (дата обращения: 27.01.2023)
3. Казакова Т.А. Художественный перевод. URL: file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%88%D0%BD%D0%B8%D0%B9/Downloads/1_Kazakova_T_A_Khudozhestvenny_perevod_Uchebnoe_p_ osobie.pdf (дата обращения: 20.01.2023)
4. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/komissarov.pdf (дата обращения: 17.01.2023)
5. Максимов В.В. Театр Жана Жене. Пьесы, статьи, письма. URL: <https://www.labirint.ru/books/102820/> (дата обращения: 15.01.2023)

6. Рацупкина Д.В. Театрализация реальности как основа драматического сюжета (Жан Жене). URL: <http://ec-dejavu.ru/g-2/Genet.html> (дата обращения: 28.12.2022)

7. Пави П. Словарь театра. URL: https://vk.com/wall-145214243_130 (дата обращения: 25.12.2023)

8. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). URL: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/osnowyobshejteoriiiperewoda2002.shtml (дата обращения: 10.01.2023)

БОЙЧУК ЕЛЕНА ИГОРЕВНА

доктор филологических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет

им. К.Д. Ушинского

ГОРБАЧЕВА АЛИНА СЕРГЕЕВНА

студентка

Ярославский государственный педагогический университет

им. К.Д. Ушинского

Молодежный сленг в современном французском языке (на материале блогов)

Аннотация: В статье представлен анализ современного молодежного сленга во французском языке на материале французских блогов различной тематики. В теоретической части статьи представлены последние исследования в области изучения французского сленга, приведены примеры и сделан акцент на отсутствии унифицированной терминологии относительно понятий сленг, арго и жаргон. В практической части представлены основные средства создания сленга, выявленные в блогах. В результате наиболее распространенными являются такие средства, как заимствования и верлан.

Ключевые слова: сленг, особенности французского молодежного сленга, арго, тенденции, блоги.

Youth slang in modern French (based on blogs)

Abstract: The article presents the analysis of modern youth slang in French on the basis of French blogs on various topics. The theoretical part of the article presents the latest research in the field of studying French slang, gives examples and focuses on the lack of a unified terminology regarding the concepts of slang, and jargon. The practical part presents the main means of creating slang, identified in blogs. As a result, the most common means are borrowing and verlan.

Keywords: slang, features of French youth slang, argot, trends, blogs.

Пласт сленгизмов является одним из наиболее «проблемных» пластов лексики любого языка, при этом он остается в наибольшей степени близким к живой коммуникации, способным ярко отражать менталитет носителей языка. Молодежная культура франкоязычных стран, а именно «молодежный словесный репертуар», вызывает глубокий интерес у студентов, изучающих французский язык. В первую очередь он обусловлен стремлением понимать и быть понятыми своими зарубежными сверстниками, кроме того, тем, чтобы придать своей речи живость, непринужденность, чтобы чувствовать себя “на одной волне” с носителями языка.

Вопросами сленга, арго и жаргона с точки зрения терминологии и различных аспектов их изучения занимались очень многие лингвисты, в том числе И.Р. Гальперин (1956) [4], Р.А. Спирс (1981) [17], Г.Р. Андреева (2004) [2], А.В. Гуслякова (2008) [5], А.Т. Липатова (2010) [7], О.А. Овчинникова (2010) [10], Т.И. Ретинская (2012) [12] и другие. Наиболее полный обзор теоретических вопросов, связанных с разграничением данных понятий, представлен в работе М.Ю. Руденко [13]. Однако автор отмечает, что наряду с имеющимися положительными моментами в исследовании терминологии социальных диалектов, отмечается наличие многих нерешенных вопросов, а именно по-прежнему существует терминологическая путаница относительно понятий арго, жаргон, сленг, их этимологии. Основную проблему этого автор усматривает в существовании различий во взглядах на терминологию социальных диалектов, поскольку данные вопросы не изучаются комплексно, на материале различных языков, в диахронии [13].

Т.В. Мизюрина также отмечает отсутствие общности в вопросах терминологии относительно понятий жаргона, арго и сленга во французской культуре. Автор отмечает, что в молодежном сообществе в равной степени активно используются французские термины жаргон (*jargon*), арго (*argot*), и заимствованный из английской лексикологии термин сленг (*slang*), при этом «жаргонизм», «арготизм» и «сленгизм» часто выступают как синонимы не только в научных статьях, но и в посвященных данному социолекту словарях [8, с. 74].

По мнению М. Сурдо, во французской лингвистике общее арго, утратившее криптологическую и идентифицирующую функции и используемое в основном в людической (игровой) функции, часто называют *jargot* (жарго) [16].

При этом в социолингвистических исследованиях все чаще употребляется термин «молодежный социолект» [3, 6, с. 77–79].

Лингвисты концентрируются на различном исследовательском материале, так, например, в работе С.И. Соловьевой проводится анализ сленгизмов в современных французских СМИ. Исследователь отмечает, что, используя сленг, авторы статей стремятся приблизиться к своей потенциальной аудитории и сделать материал максимально интересным и понятным для молодежи, предпринимают попытки идти «в ногу со временем», показывая, таким образом, схожесть мыслей авторов статей с таковыми у читателей, а также демонстрируют падение уровня грамотности среди молодых журналистов [15].

В качестве наиболее активных средств образования автор отмечает аффиксацию (*safard* (ябеда) – *safarder* (ябедничать)), префиксацию (*cyber-*: *cyber-harcèlement* – кибер-преследование, домогательство), суффиксацию –*asser* (*rêvasser* – грезить, помечтать), конверсию (*choses chouettes* (от *choses de chouettes*) – классные вещи), телескопию (*cipote* – друг, проживающий в одном и том же квартале –*cite* + *pote*). Также в работе рассматриваются метонимия, метафора и синонимия, как довольно активные средства, не изменяющие формы слова [15].

В работе Л.И. Пренко отражены результаты исследования музыкального текста, в частности песен исполнителя Фабьена Марсо (Fabien Marsaud), известного под псевдонимом Grand Corps Malade. Автор отмечает в качестве наиболее активных такие средства создания сленгизмов, как аббревиация (*ado* от *adolescent*, *parano* от *paranoïaque*), редупликация (*pépère* от *père*; *bobo* от *bourgeois-bohème*; *zonzon* от *prison*), суффиксация (*zoner* от *zone*, *galérer* от *galère*, *merdique* от *merde*); парасинтез (*déconner* от *con*) [11].

В данной работе представлены результаты исследования сленга на материале блогов, размещенных на платформе youtube: Colineblf [colineblf - YouTube], Florence Foresti [florence foresti - YouTube], Norman fait des videos [norman fait des videos - YouTube].

В связи с тем, что во Франции проживает множество иностранцев, большая часть из которых магрибского происхождения, т.е. выходцы из Марокко, Алжира, Туниса и других стран Северной Африки, а также выходцы из Португалии, Италии, Испании, Польши, в стране сильно стремление к интеграции во французское общество и вместе с тем сохранению своей идентичности и родного языка, что способствует образованию интерязыка. Как отмечает В. П. Свиридонова, элементы арабского заимствования употребляются в структуре французского языка в соответствии с его нормами [14, с.157]. Основными причинами заимствований, являются экспрессивность данных единиц, новизна, дань моде, подражание речи героев из модных зарубежных фильмов, а также песен. Многие исследователи подчеркивают роль рэпа (англ. *rap*) и хип-хопа (англ. *hip-hop*) в пополнении французского языка сленгизмами, в особенности молодежного аргю, большим числом заимствований, как отдельных слов, так и целых фраз. Желание самоутвердиться и заявить о принадлежности к определенной социальной группе естественным образом отразилось на языке. Так, молодежь французской периферии через культурные заимствования из США стремится показать, что ситуация арабов во Франции сходна с положением чернокожих американцев [14, с.157-158]. Примером заимствования из арабского языка может служить выражение *Je te kiffe - Tu me plais* (ты мне нравишься). Оно является одним из самых популярных выражений на данный момент, звучащее во многих видео Colineblf. Глагол *kiffer* происходит от арабского *kiff* (*comment*), который сначала обозначал «курить гашиш», затем «получать удовольствие» и расширил значение до «любить что-то или кого-то».

Одним из основных компонентов молодежного сленга безусловно являются **англицизмы**. Использование слов и выражений английского

происхождения в молодежной среде считается в высшей степени престижным и вызывает восхищение у сверстников. Довольно популярным англицизмом считается выражение (*être in love*, заменяющее *être amoureux*). *Hype* от английского *to hype* (заманивать, привлекать) используется во французском языке в качестве прилагательного как синоним к слову «модный». Прилагательное *groovy* также пришло из английского, означает «супер», «потрясающий».

Видеоигры, общение на форумах, чаты, комментарии в социальных сетях представляют собой довольно значимые источники «сленговых» выражений: *J'ai liké* – выражение, во многом обязанное социальной сети Facebook «Фейсбук»; *Je me suis fait troller*, что означает «надо мной посмеялись, поиздевались». Глагол *troller* происходит от англ. *to troll*, в свое время возникшего от франц. *trôler* (означал «водить, таскать за собой») и значит «вести себя в интернете как тролль – насмехаться, издеваться и пытаться вывести из себя».

Наиболее характерной чертой для современного французского сленга является употребление **верланизированной лексики**. Верлан представляет собой некий специальный код современного французского аргю. А.Д. Николаенко определяет его как «скрытый, зашифрованный и тайный язык молодежи» [9, с. 193]. Примерами верланизированной лексики являются следующие слова: “*relou – lourd*” (нудный), “*une teuf - une fête*” («тусовка», вечеринка), “*meuf – la femme*” (женщина), “*ouf – fou*” («круто», классно), “*cimer – merci*” («благодарочка», спасибо), “*golri – rigoler*” («заливаться», смеяться), “*keum – mec*” («чувак», парень), “*mifa – la famille*” (семья), “*gîrou – pourri*” (гнилой), “*chelou – louche*” (странный) и многие другие. Именно верлан позволяет закодировать и модифицировать лексику, осуществляя данный процесс путем добавления или перестановки слогов и букв.

Сокращения занимают заметное место в молодежном и студенческом аргю. Язык смс, характеризующийся экономией времени и денежных средств, вынуждает к сжатию информации, к усечению слов. Примером может служить чрезвычайно распространенное *prof*, усеченная форма существительного *professeur*, *sympa* от *sympatique* «приятный» [6, с.128]. Использование в речи усечений вызвано не только стремлением к экономии, но желанием добавить языковой единице экспрессивности: в своей семантической структуре усечения сохраняют оценочный компонент. В указанных блогах были найдены следующие аббревиации: *SVP / STP - s'il vous plaît/ (s'il te plaît)* (пожалуйста), *c.-à-d (c'est à dire)* (другими словами), *RDV (rendez-vous)* (встреча), *BCBG (bon chic bon genre)* (опрятный человек), *BG (beau gosse)* (симпатичный парень), “*osef – on s'en fout*” («плевать», все равно), “*raf – rien à faire*” (ничего делать), “*ko – knock-down*” («без задних ног», без сил).

В некоторой степени во французских блогах проявляется тенденция к **метафоризации**: *se taper une/des barre(s)*, обозначающее «смеяться, хохотать», имеет в основе своей образ плитки шоколада, которую напоминают мышцы

пресса. Нейтральному выражению *je suis en colère* соответствует употребление выражений *je pète un câble / une durite / les plombs*.

Как отмечает О.А. Агаркова, для французской культуры характерна установка на косвенное выражение мысли, это обнаруживается в гораздо большем количестве высказываний, образованных с помощью такого семантического приема как **антифраза**. На материале блогов были выявлены такие лексемы, как *pas con* в значении *intelligent* (умный, разумный), *pas fute-fute* вместо *idiot* (идиот, глупый), выражения *je me sens pas bien* и *j'ai pas le moral* соответствуют *je suis triste; je suis pas brave* (мне грустно, страшно), *c'est pas encourageant – j'ai peur* (я боюсь). Антифразы *je ne suis pas content* и *je suis pas d'humeur* соответствуют *je suis mécontent* (я недоволен), для *c'est bien* была использована антифраза *c'est pas mal* (неплохо); *c'est étonnant* заменяют на *c'est pas banal* (не банально) [1].

Таким образом, среди перечисленных средства образования сленга в современном французском языке, являющихся наиболее распространенными в текстах французских блогов, наиболее активными являются все-таки *заимствования* и *верлан*. В этом в некоторой степени заключается образное противостояние языковых культур: заимствования проникают в связи с активными процессами глобализации, отражающимися безусловно не только на культуре, но и на языке с одной стороны, и верлан как специфическая французская языковая традиция с другой. Изучение молодежного сленга обеспечивает понимание повседневной обиходной речи, а также умение прочувствовать все нюансы и смысловые ассоциации представляемой информации и понять подтекст высказывания.

Список литературы

1. Агаркова О.А. Культуремы французского языка сквозь призму этикетных формул. URL: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Philologia/9_149855.doc.htm (дата обращения: 18.12.22).
2. Андреева Г.Р. Лексико-семантические особенности специального сленга (на материале английского языка): дисс. ... к. филол. н. М., 2004.
3. Анищенко О.А. Генезис и функционирование молодежного социолекта в русском языке национального периода. М.: Флинта; Наука, 2010.
4. Гальперин И.Р. О термине сленг // Вопросы языкознания. М.: Изд-во АН СССР, 1956. № 6. С. 107-114.
5. Гусякова А.В. Особенности современного американского сленга: дисс. ... к. филол. н. М., 2008.
6. Копытина Н.Н. Лингвистические особенности современного французского молодежного социолекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 3 (10). С. 77–79.
7. Липатова А.Т. Сленг как проблема социолингвистики. М.: Элпис, 2010.

8. *Мизюрина Т.В.* Определение и общие характеристики понятия «сленг», его роль в языке и культуре современной России // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73. С. 106–111.

9. *Николаенко А.Д.* Верлан как вариант молодежного сленга на примере художественного фильма «Ненависть» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010 № 1. С. 192-195.

10. *Овчинникова О.А.* Французское арго конца XX века: словообразование и семантика: дисс. ... к. филол. н. Смоленск, 2010.

11. *Пренко Л.И.* Функционирование молодежного жаргона в современном французском языке (на материале французской песни) // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2. Гуманитарные науки. 2016. Том. 31. Вып. 4. С. 65-75.

12. *Ретинская Т.И.* Социолингвистический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных арго: дисс. ... д. филол. н. Орел, 2012.

13. *Руденко М.Ю.* Исследование арго, жаргона и сленга: вопросы терминологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59): в 3-х ч. Ч. 3. С. 127-134.

14. *Свиридонова В.П.* Язык молодежи в современной Франции // Вестник ВолГУ. Серия 2. 2005. Вып. 4. С. 157-160.

15. *Соловьева С.И.* Функционирование разговорной сниженной лексики в современных французских СМИ // Верхневолжский филологический вестник. 2019. № 4 (19). С. 141-148.

16. *Sourdot M.* L'argotologie: entre forme et fonction // La linguistique. 2002. Vol. 38. P. 25–40.

17. *Spears R.A.* Slang and Euphemism. N. Y., 1981.

ВЛАСОВА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Смоленский государственный университет*

**Лингвостилистический потенциал диктанта
(на материале текстов сборника диктантов Бернара Пиво «Les dictées»)**

Аннотация: Материалом для данного исследования послужили тексты диктантов известного французского журналиста Бернара Пиво «Les dictées», собранные по результатам многочисленных телевизионных конкурсов. Повышенная сложность конкурсных диктантов достигается аккумуляцией стилистических приемов (гомеотелевта, персонификации, ономатопеи и др.), сложных грамматических явлений (Imparfait и Plus-que-parfait du Subjonctif), концентрацией сложных слов, имен собственных, заимствований, жаргонизмов и разговорной лексики. Исследуемый сборник диктантов Бернара Пиво

представляет собой уникальную коммуникативную систему, связывающую между собой составителя и пользователя. Сборник диктантов в широком смысле выступает частью рефлексивного дискурса как проявления метаязыковой функции языка. Исследуемый сборник диктантов имеет большой обучающий потенциал и является уникальным лексикографическим источником при изучении трудностей французского языка, а также выступает средством поддержания интереса к французскому языку.

Ключевые слова: диктант; языковая норма; Бернар Пиво; трудности французского языка; орфография.

The linguistic and stylistic potential of dictation (based on the texts of Bernard Pivot dictation collection «Les dictées»)

Abstract: The material for this study was the dictation texts of the famous French journalist Bernard Pivot «Les dictées», collected according to the results of numerous television contests. The increased complexity of competitive dictation is achieved by the accumulation of stylistic techniques (homeoethelism, personification, onomatopoeia, etc.), complex grammatical phenomena (Imparfait and Plus-que-parfait du Subjonctif), concentration of complex words, proper names, borrowings, jargon and colloquial vocabulary. The studied collection of dictations by Bernard Pivot is a unique communication system linking the compiler and the user. The collection of dictations in a broad sense is part of the reflexive discourse as a manifestation of the metalanguage function of language. The studied collection of dictation has a great educational potential and is a unique lexicographic source for studying the difficulties of the French language, and also acts as a means of maintaining interest in the French language.

Keywords: dictation, language norm, Bernard Pivot, difficulties of the French language, spelling.

Как известно, диктант в своем развитии прошел долгий путь от средства обучения и контроля языковой компетенции в школах иезуитского ордена до широкого социокультурного феномена современного общества, присутствуя в школьном обучении и являясь одним из символов овладения кодифицированным литературным языком.

Рассматривая опыт схоластической системы воспитания и обучения, разработанной иезуитским орденом, можно констатировать, что уже в 1548 году иезуитские школы обладали четко разработанной методикой не только самого проведения диктанта (dictation), но и обязательной серьезной преддиктантной процедуры (praelectio). «Она включала четыре этапа: чтение текста Цицерона или Вергилия с последующим переводом на родной язык учащихся; дословный перевод прочитанного текста; разбор особенностей грамматики латинского текста в сопоставлении с родным языком учащихся; чтение текста на родном языке учащихся. Затем наставник переходил непосредственно к проведению диктанта, читая текст на родном для учащихся языке, тогда как сами они писали на латыни.

По окончании диктовки начиналась получасовая процедура проверки письменных работ самими учениками в соревновательной манере» [3, с. 37].

Появлению диктанта на французском языке способствовало основание Французской Академии кардиналом Ришелье в 1634 году, когда вопрос о единообразии письменности французского языка, о поддержке языковой нормы и укреплении французской государственности выходит на первый план. Главным делом Академии стала подготовка нормативного словаря, в работе над составлением которого в разное время принимали участие Клод Фавр де Вожла, Пьер Корнель, Жан де Лафонтен, Жан Расин. Целью создания словаря было регулирование норм французского литературного языка.

В 1830 году после событий Июльской революции во Франции выходит эдикт, согласно которому каждая коммуна обязуется иметь начальную школу, где стандартной формой контроля и обучения французскому языку становится диктант.

В 50-е годы XIX века диктант приобретает и другие функции. По инициативе императрицы Евгении, супруги Наполеона III, диктант становится одним из способов развлечения аристократии в салонах при дворе. Так, в 1857 году сама императрица просит знакомого ей писателя Проспера Мериме написать подобный диктант. Этот текст вошел в историю как диктант Мериме, в котором сам Наполеон III сделал семьдесят пять ошибок, его супруга – 62, Александр Дюма-сын – 24.

Позже диктант не только становится обязательной формой контроля для обладания сертификатом начальной школы на территории Франции, но и получает широкое распространение в школьной практике преподавания языка до настоящего времени.

Многие французские журналисты и телеведущие прилагают огромные усилия по продвижению знания французского языка и поддержанию норм французского языка в современном социуме. С этой точки зрения, заметна деятельность известных французских теле- и радиожурналистов: Бернара Пиво, Патрика Пуавра д'Арвора, Эрика Фурнье.

Бернар Пиво, например, с детства обожавший французский язык, теле- и радиоведущий стал особенно известным благодаря программам «Ouvrez les guillemets» на телеканале *ORTF* и «Bouillon de culture» (1991-2001 гг.) на канале *Antenne 2*, затем *France 2*. В этих программах Бернар Пиво часто обсуждал проблемы современной литературы вместе со знаменитыми писателями и философами, среди которых Жорж Сименон, Владимир Набоков, Умберто Эко и другие. В настоящее время Бернар Пиво – президент Академии Гонкур, автор многочисленных книг, в которых он непрестанно свидетельствует о своей непреодолимой любви к чтению [5-7; 9].

Телепрограмма Бернара Пиво *Dicos d'or* возникла как соревнование по написанию диктанта в регионах и на уровне всей Франции и имела обучающий и просветительский характер. Этот конкурс орфографии транслировался на канале *France-3* с 1985 по 2004 гг. Уже на этапе разработки идеи Бернар Пиво настаивал на том, что «это будет не простой конкурс по орфографии, а

широкомасштабное, грандиозное соревнование для всех французов разных возрастов, настоящий чемпионат Франции по орфографии» [8, с. 19].

Соревнование проходило в три этапа и только лучшие из лучших участников принимали участие в заключительной телевизионной передаче. На первом отборочном этапе читатели журнала «Lige» отвечали на вопросы по орфографии французского языка, а также исправляли ошибки в предложенных текстах. На следующем этапе кандидаты, успешно завершившие этап отбора, вызывались для участия в полуфиналах на региональном уровне. В финальном этапе конкурса встречались представители каждого региона. Конкурс позволял выявлять лучших в 6 категориях от младших школьников до представителей старшего поколения, имеющих специальное филологическое образование.

Главным достоинством телевизионного диктанта Бернар Пиво считал то, что эта форма побуждает участников и зрителей лишний раз проверить себя на знание языка и заглянуть в словарь. Пиво был уверен, что «два раза в год для телевидения – немного, но достаточно, чтобы напомнить французам, что, орфография – не только важнейшая часть культуры, но и одна из ее необходимых составляющих» [8, с. 23].

В 2008 году Бернар Пиво становится ведущим программы «Français, la Grande interro!» на канале *TF1*, где выступает в роли судьи еще одного лингвистического соревнования. Участники этой телепрограммы, представители разных поколений французов, должны были отвечать на вопросы по грамматике, лексике и орфографии французского языка (всего их было около 40).

По материалам, которые были собраны Бернаром Пиво за эти годы, издательством «Le Livre de Poche» в 2004 году издана книга «Les dictées» [8], тексты которой и послужили материалом для нашего исследования. Сам автор говорит о замысле книги следующее: «Диктанты предназначены не просто, чтобы совершенствовать знание французского языка, его орфографию и грамматику, чтобы получить удовольствие от его «аномалий», странностей, соразмерить себя с бездной непознанного. Я объединил диктанты, чтобы рассказать об истории *Dico d'or*. Именно поэтому я и расположил их в хронологическом порядке, начиная с самого первого, состоявшегося в 1985 г. в студии канала *RTL* до самого последнего в январе 2004 (в мэрии Парижа)» [8, с. 37]. Неизменными авторами текстов *Dico d'or* были бельгийский лексикограф Мишлина Сомман (которой и принадлежала идея организации конкурсов орфографии во Франции), а затем и сам Бернар Пиво.

Остановимся на структурных и лингвостилистических особенностях сборника диктантов Бернара Пиво.

Большую часть книги Бернара Пиво составляют тексты диктантов, представленных на финальном этапе языковых конкурсов. Тексты диктантов делятся по возрастному принципу на диктанты для начинающих (*les Juniors*) и тексты для «продвинутых», высокообразованных носителей языка (*les Seniors*). Начинающие могут закончить диктант на середине, а участникам старше 60-ти лет предлагается дописать до конца страницы текст, состоящий в среднем из 270 слов. Приведем пример диктанта «Douce France»:

Quelle chance vous avez, tous, d'habiter en France! Y a-t-il beaucoup de pays dont les us et coutumes, les dialectes, les accents, les fromages et autres spécialités goûteuses sont aussi hétérogènes ? Qui que vous soyez, que vous alliez vers les puyx auvergnats ou les dunes du Nord, que vous rêviez devant les calanques de Cassis ou que vous gravissiez les quatre mille huit cent mètres du mont Blanc, vous vous laisserez toujours étonner, voire époustoufler, par de telles merveilles.

Êtes-vous déjà allés admirer le Capitole de Toulouse, le château d'Azay-le Rideau ou les menhirs bretons ? Oui ? Et les presque îles atlantiques, les hortillonnages picards, le couloir rhodanien ? Non ? Alors, courez-y vite...

Fin de la dictée des juniors

Et les villages, ça vous dirait ? Rendez-vous-y, dès potron-minet. Là se sont attisées d'inénarrables querelles de clocher et se sont chamaillées, pour des peccadilles, puis rabibochées nombre de générations.

Dites-vous qu'en d'autres temps s'y sont retrouvés une dentellière et une lavandière, un ferronnier et un tabletier... Songez aussi que, dans des échoppes rénovées, se sont affairés des cardeurs, des fer-blantiers, des bimbelotiers ou des tullistes...

Gourmets ou gourmands, allez donc croquer des bretzels en Alsace, vous régaler d'un far à Guingamp, goûter un sassenage à Villard-de-Lans, ou encore trinquer, un verre de pouilly-fuissé en main, aux mille et une richesses de chacune de ces régions.

Fin de la dictée des seniors [8, p. 455].

Все тексты конкурсных диктантов сопровождаются ключами (раздел «Le corrigé»), куда включена справочная информация о каждом отдельном слове (поскольку в одном слове может быть заключено сразу несколько трудностей!). В этом разделе детально объясняется правописание окончаний, диакритические знаки, особенности правописания при согласовании рода и числа существительных, лексическое значение слов, разница между паронимами, этимология слова и словообразование. Например,

Courroucé: vient du substantif **courroux**, synonyme littéraire de **colère**.

Или

Suspicion: l'un des très rares noms français dont la terminaison en [sjõ] s'écrit **-cion** (la plupart se terminant par **-tion**) [8, c. 132].

Объем этой информации внушительный. Так, на диктант размером в одну страницу приходится шесть страниц раздела «Le corrigé» и полторы страницы раздела «Autour d'un mot», полностью посвященного этимологическим и узуальным особенностям употребления одной лексической единицы («giboulée», «polar», «carostrophes», «escale», «ogre», «badaud», «kyrielle», «furie», «rampre», etc.). Лингвистический комментарий к слову отличает широкий лексикографический подход: от этимологической или словообразовательной справки до цитации пословичных выражений. Так, со словом «giboulée» выстраивается следующий ассоциативный ряд из французских пословиц: «En avril, ne te découvre pas d'un fil!»; «Il n'est gentil mois d'avril / Qui n'ait son manteau de grésil!»; «Celui qui s'allège avant le mois de mai / Certainement ne sait pas ce qu'il

fait»; «Il n'est point d'avril si beau / Qui n'ait neigé à son chapeau»; «On n'est pas sorti de l'hiver / Qu'avril n'ait montré son derrière» [8, с. 48].

Следующим разделом сборника диктантов Бернара Пиво выступает тренировочная часть «Les pages pour s'entraîner», которая состоит из небольшого по объему диктанта (высокой трудности) и тестового вопроса на знание французского языка «Question à choix multiples».

В разделе «Ne dites pas... dites plutôt» автор обращает внимание читателей на лексическую интерференцию, свойственную разговорной речи, а завершается лексикографическая справка юмористическим тестом «Jeux de mots».

Если говорить об общей тематике диктантов Бернара Пиво, представленных в исследуемой книге, они чаще всего представляют собой «непридуманные истории» о людях. Так, в диктанте «La randonnée inachevée» описываются впечатления неподготовленных путешественников. В тексте «Trois fureteurs insolites» Бернар Пиво высмеивает экстравагантных покупателей в антикварном магазине, а в диктанте «Monsieur le Président du jury» подшучивает над участниками, прошедшими в финал конкурса по орфографии, но измотанными изучением словарей.

Тексты диктантов Бернара Пиво наполнены сложнейшей лексикой, что вызывает сложности написания не только у тех, кто начинает изучать французский язык, но и у коренных французов: особенно высока концентрация редких слов: *psittacisme*, *échaffourée*; сложных слов: *bons-chrétiens*, *fourre-tout*; затрудняют написание многочисленные имена собственные: *Cro-Magnon*, *Thébaïde*, *Rastignac*; заимствования из греческого языка: *schisteuses*, *myriade*, *éthérée*; латинского языка: *quanta*, английского языка: *garden-party*. Часты включения слов разговорной лексики: *bêtas*, *faire le guignole*, *polar*; жаргонизмов: *meuf*, *tchatche*, устаревших слов: *samard*.

Синтаксические тексты диктантов Пиво тоже сложны. Простые предложения осложняются однородными членами, причастными и деепричастными оборотами, вводными конструкциями, однако в целом доминируют гипотактические грамматические структуры.

Повышенная сложность теста создается высокой концентрацией одной или нескольких фигур на уровне микроконтекста: *ономатопея*: «Aie! J'ai mal. Ouille! Ouille! Ouille! Quelle malchance! Oh là là! Help! Taxi! Aidez-moi à montrer ! Oh! Hisse!...» [8, с. 109], *персонификация*: «Ce serait un beau raffut si, dans un dictionnaire, les mots se reprochaient les uns aux autres leurs étymologies alambiquées, leurs pedigrees cosmopolites, les chemins et les ruses grâce auxquels ils ont émigré, puis se sont établis et imposés dans notre langue» («Guerre des mots n'aura pas lieu») [8, с. 219], *гомеотелевта*: «...très popote, avec beaucoup de jugeote, elle aimait assaisonner des griottes avec des échalotes, préparer en cocotte une cuisine qui ravigote, sur laquelle on ne chipote pas, qu'on ne grignote pas, mais qu'avec toutes ses quenottes on dévore pour s'en mettre plein la hotte !» («Avec des biscottes») [8, с. 461].

Особую «напряженность» для участников орфографического конкурса создают намеренно вплетенные в ткань текста формы *Imparfait* и *Plus-que-parfait* du *Subjonctif*.

Тексты Бернара Пиво – это всегда гимн красоте французского языка: «Les mots ont la bougeotte. Seuls ou groupés, ils forcent les frontières, passent par-dessus les vallons, les vallées et les puys, s'immiscent dans nos fourre-tout, voyagent avec nos nippes et nos affûtiaux» («La longue balade des mots») [8, с. 143].

Живые языковые процессы в диктантах Бернара Пиво отмечены грамматической рефлексией. Как отмечает И.Т. Вепрева, «рефлексивный дискурс <...> языка связан со способностью языкового самосознания интерпретировать и квалифицировать элементы языкового сознания» [2, с. 27]. Грамматические рефлексивы определяют все экспрессивное пространство сборника *Les dico d'or*: мы находим их проявление в заголовках диктантов («Le futur pas simple»), как составляющую архитектурного каркаса целого текста диктанта («Les devoirs de vacances»), как демонстрацию трудностей орфографии («La cédille») и в самих, подчас иронических, комментариях автора.

Сборник диктантов Пиво завершается знаменитым диктантом Мериме, выдержку из которого приведем ниже:

«Pour parler sans ambiguïté, ce dîner à Sainte-Adresse, près du Havre, malgré les effluves embaumés de la mer, malgré les vins de très bons crus, les cuisseaux de veau et les cuissots de chevreuil prodigués par l'amphitryon, fut un vrai guêpier. «...» Quoi qu'il en soit, c'est bien à tort que la douairière, par un contresens exorbitant, s'est laissé entraîner à prendre un râteau et qu'elle s'est crue obligée de frapper l'exigeant marguillier sur son omoplate vieillie. Deux alvéoles furent brisés; une dysenterie se déclara suivie d'une phtisie, et l'imbécillité du malheureux s'accrut. – Par saint Martin ! quelle hémorragie ! s'écria ce bélétre...» [8, с. 547].

«Коммуникативная неудача» Наполеона III при написании этого диктанта компенсируется ироническим «ответным» текстом Бернара Пиво («Napoléon III: ma dictée d'outre-tombe»): «Moi, Napoléon III, empereur des Français, je le déclare solennellement aux ayants droit de ma postérité et aux non-voyants de ma légende : mes soixante-quinze fautes à la dictée de Mérimé, c'est du pipeau ! De la désinformation circonstancielle ! De l'esbroufe républicaine ! Une coquecigrue de hugoliens logorrhéiques ! <...>» [8, с. 548].

С нашей точки зрения, исследуемый сборник диктантов Бернара Пиво представляет собой уникальную коммуникативную систему, «тексты в тексте», «коммуникативную систему, связывающую между собой составителя и пользователя, систему, в которой тексты взаимодействуют с сознанием человека с целью получения определенного смысла» [1, с. 55].

Сборник диктантов является частью рефлексивного дискурса как проявления метаязыковой функции языка. В этом смысле нельзя не согласиться с мыслью Е.Н. Ремчуковой в том, что «анализ метаязыковых высказываний позволяет под новым углом зрения увидеть неразрывное единство когнитивного и прагматического уровней структуры языковой личности; языковые рефлексивы встречаются довольно часто и подчеркивают живые процессы, происходящие в языке» [4, с. 92].

С одной стороны, исследуемый сборник диктантов имеет большой обучающий потенциал и выступает средством поддержания интереса к

французскому языку, с другой, является уникальным лексикографическим материалом трудностей французского языка.

Список литературы

1. Балканов И.В. Словарь как справочник, текст и коммуникативная система // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. 2017. № 3 (69) Ч. 1. С. 53-57.
2. Венрева И.Т. Проблемы семантического анализа лексики «наивная семасиология» // Проблемы семантического анализа лексики. Тезисы докладов международной конференции. Пятые Шмелевские чтения, Москва, 23-25 февраля 2002 г. Москва, 2002. С. 27-28.
3. Карамышева С.В. Краткий экскурс в историю диктанта // Известия ВГПУ. Филологические науки. Педагогические науки. 2019. № 9 (142). С. 36-45.
4. Ремчукова Е.Н. Креативный потенциал русской грамматики. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.
5. Babelio. Bernard Pivot. URL: <https://www.babelio.com/auteur/Bernard-Pivot/8745> (дата обращения: 23.06.2021)
6. Gala. Bernard Pivot. URL: https://www.gala.fr/stars_et_gotha/bernard_pivot (дата обращения: 12.10.2021)
7. Le progrès. L'enfance de Bernard Pivot. URL: <https://www.leprogres.fr/tour-de-france/2019/07/13/tour-de-france-un-village-un-visage-entre-les-vignes-de-quinzie-l-enfance-de-bernard-pivot> (дата обращения: 20.09.2021)
8. Pivot B. Les dictées. Paris: Dicos d'or, 2004.
9. France culture. Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer la dictée? URL: <https://www.franceculture.fr/litterature/l'invention-de-la-dictee-dans-la-foulee-de-celle-de-l'orthographe> (дата обращения: 05.09.2021)

ВЫШЕНСКАЯ ЮЛИЯ ПАВЛОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Российский государственный университет им. А.И. Герцена

Приметы сказочного стиля в тексте англо-нормандской стихотворной новеллы

Аннотация: В статье предлагается анализ корпуса примеров, зарегистрированных в тексте лэ “Lanval” Марии Французской, что даёт возможность выявить и оценить сходные и отличные черты процессов стилепорождения на образном уровне в англо-нормандском и англо-саксонском узких литературных дискурсах в пространственно-временной перспективе. Сюжетная основа избранной для анализа стихотворной новеллы формируется на кельтском сказочном материале, представленном легендами и сказаниями цикла о короле Артуре. Необычайная восприимчивость англо-нормандской культуры анализируемого периода времени к кельтской культуре придаёт особую

звучность ноте бретонского фольклора, ощущаемую в доминанте чудесных приключений.

Ключевые слова: стихотворная новелла, сказочный стиль, узкий / широкий дискурс, кельтский фольклор.

Fairy Style Features in the Anglo-Normande Text

Abstract: The illustrative massive, found in the textual material of the *lais* “Lanval” by Marie de France, enables to clarify similar and different features proper to the style-generating processes at the image level in Anglo-Norman and Anglo-Saxon in the space-temporal perspective. The plot basis of the verse short story is formed on the Celtic fairy material, presented by legends of king Arthur’s cycle. Extraordinary susceptibility of the Anglo-Norman culture of the period analysed to the Celtic one makes especially expressive Breton folklore motives, found in the wonderful adventures dominant.

Keywords: *lai*, fairy style, particular / meta-discourse, Celtic Folklore.

Сюжетной основой анализируемой стихотворной новеллы “Lanval” служит кельтский сказочный материал, представленный текстами «артуровской» литературы.

Текстовая конструкция, возводимая на стилистическом сказочном фундаменте, отличающемся в некоторых лэ [4, с. 94] необычайной прочностью, характеризуется стилистической близостью куртуазному провансальскому канону.

Подвергнувшись в процессе стилистического строительства авторской переработке, некоторые присущие сказочному стилю приметы либо утрачиваются, либо адаптируются, под воздействием новых текстовых условий и куртуазной традиции.

Ряд преобразованных стилистических приёмов включает пример трансформированного стилистического приёма ретардации, объединяющего кельтскую сказку и куртуазную стихотворную новеллу.

Выделенный приём встречается в тексте лэ дважды, в композиционно значимых для развития сюжета узлах.

Первый представляет собой пересечение Ланвалем границы реального и сказочного пространства, королевства Артура и леса, вотчины волшебницы, отправляющей своих прислужниц с поручением доставить рыцаря в её резиденцию:

Si vit venir deus Dameseiles, / Unques n’eut véues si beles, / Vestues furent richement, / E laciées estreitement, / De bliuas de purpre bis ... / L’ainsnée purteit un bacins / D’or esmeré, bien fais et fins; / ... Celes l’unt primes salué, / Le message li unt cunté. / Sire Lanvale, ma Damesele / Ki mut est curteise et bele, / Ele nus enveie pur vus ... [5, с. 59 - выделено мною, Ю.В.].

(... Как вдруг, двух прекраснейших девушек он видит перед собой / Их плечи дивно-покатые, их лица чудно добры. / Одна – с тонкой чашей редкою с

утяжелённым дном ... / Они подходят и празднично, торжественно говорят: / Ланваль! ... / От имени и по поручению мы за тобою пришли. / Мы поведём тебя, видишь ли, к царице Ночи и Дня...) [2, с. 63].

Сказочный приём ретардации выступает в сочетании с портретным описанием служанок феи, примечательным расширением характеристик путём объединения традиционного эпитета *beles* с деталями их нарядов: *(de) bliuas de purpre bis*.

Небезынтересна комбинация цветовой гаммы одежд обитательниц волшебного леса с упоминанием *un bacins d'or esmeré, bien fais et fins* чаши, ювелирного изделия тонкой работы, косвенное свидетельство высочайшего уровня техники и вкуса французских золотых дел мастеров времени создания стихотворной новеллы.

О близости стиля анализируемого лэ и куртуазного наследия провансальцев свидетельствует упоминание куртуазной учтивости феи, качества, гармонично и неотъемлемо сочетающегося с прекрасной внешностью, в характеристике служанки своей госпоже: *ma Damesele / Ki mut est curteise et bele* (моя госпожа, сведущая в искусстве куртуазии, и прекрасная).

Портрет героини рисуется при помощи обращения к сформировавшемуся набору фигур речи:

Flurs de lis è rose nuvele. / Quant ele pert ù tans d'esté / Trespasseit-ele de biauté / ... Plus ert blanche que flurs d'espine [5, с. 60].

(Внутри – чудесная девушка, лилий и роз свежей) [2, с. 64].

Немногочисленными флористическими метафорами *flurs de lis è rose nuvele / Trespasseit-ele de biauté* (превосходит (свежестью) цветы лилии и распустившуюся розу) и гиперболой *plus ert blanche que flurs d'espine* (белее цветка боярышника) создается типичный для куртуазного стиля портрет феи, специфика которого обусловлена следованием куртуазным эстетическим канонам.

Придерживание символически значимой цветовой гаммы наблюдается также в описании деталей одеяния героини, представленного в приводимой ниже цитате:

Ele jut sor un lit mult bel, / Li drap veleiebt un castel; / En sa cemise sanglement, / Mut le cors è bel è gent. / Un cier mantel de blanc ermin / Cuvert de purpre Alissandrine [5, с. 60 – выделено мною, Ю.В.].

(Под нею такие простыни – кружево и шитьё. / А сама – в рубашечке простенькой, будто и без неё. / Впрочем, и это обманчиво: накинута без помех, / На неё пурпурная мантия и горностаевый мех) [2, с. 64].

Прилагательное *blanc* (*un cier mantel de blanc ermin*), цвет шкурки горностаевая, из которого сшит плащ феи, реплицирует рассмотренной выше флористической метафоре *flurs de lis*, цветка лилии, символа чистоты, косвенного указания на близость средневекового культа Девы Марии и куртуазного культа Дамы. Идентичная нагрузка в средневековой символической фауне возлагается на зверьку горностаевая, плащи из меха которого являются неотъемлемой частью гардероба высшей знати рассматриваемого периода времени.

Не меньшей смысловой значимостью обладают прилагательные семантического поля “rouge”: (cemie) sanglement, purpre (Alissandrine), допускающих широкий спектр интерпретаций.

Превалирование красного и белого цветов и концентрация внимания на деталях наряда феи, свидетельствует о высоком статусе героини, расширяя одновременно представление о гардеробе средневековой модницы.

Появление при дворе короля Артура двух, пригожих служанок феи, а затем ещё более прекрасных подруг, предвещает приезд самой героини, затмевающей всех своей редкостной красотой, второй пример использования ретардации, представленный в конце повествования:

Tost à ceval une Pucele, / *En tut le monde n'ot si bele.* / ... / Qui bien è souef le porteit; / *Moult ot bien fait è col è teste,* / Sos ciès n'ont plus gente beste: / ... *Le col plus blanc que nois sor brance;* / *Les ex ot vairs è blanc le vis,* / *Bele bouce, nés bien assis;* / *Les sourcils bruns è belle front,* / ... Ne lit Vallet, ni li Sergant, / Qui ne la voïssent esgarder, / Si com il la voient errer; / *De sa biauté n'est mie gas* [5, с. 72 – выделено мною, Ю.В.].

(И тут свершилось чудо. ... / По улочке узкой, длинной / Две юные девы идут - / К площади нашей старинной... / Но все говорят по кругу: / Вот едет ещё одна! / И рыцари шепчут другу: / Смотри, Ланваль, не она? / Она! – говорит он - Боже! / Закрывши лицо рукой. / Теперь вы видите тоже, / Что нету другой такой?) [2, с. 71].

Приведённый выше портрет, как и во фрагменте её встречи с Ланвалем, рисуется посредством нанизывания цепочкой традиционных эпитетов и гипербола, хорошо знакомых целевой аудитории: *en tut le monde n'ot si bele* (на всём свете нет прекрасней), *moult ot bien fait è col è teste* (нежного изгиба шея и изящной формы голова), *le col plus blanc que nois sor brance* (белоснежная шея); *les ex ot vairs è blanc le vis* (белоснежное лицо), *bele bouce, nés bien assis* (прекрасный рот, тонко очерченный нос); *les sourcils bruns è belle front* (тёмные ресницы и красивой формы лоб).

Представленное описание феи отличается сдвигом фокуса внимания на её природную красоту героини, воспроизводимой путём обращения к стандартному стилистическому куртуазному набору. Воссоздание типизированного эстетического образа красоты, лишённого сколько-нибудь индивидуальных характеристик, обусловлено включёнными жанровыми ограничителями.

Посредством использования приём ретардации фокусируется и задерживается внимание читателя на композиционно важных моментах лэ.

Особый интерес представляет преобразование ключевых образов куртуазной литературы: самого короля Артура и королевы Гвиневеры.

Воплощение рыцарских добродетелей, Ланваль, верный соратник короля, оказывается обделённым его благодарностью. Лишённый возможности вести жизнь придворного, Ланваль принимает решение покинуть двор.

Своеобразное решение получает образ короля Артура:

A Cardueille séjourne le Reis / Artus, le prix è li curtius, / Pur les Pis / Pur li Escos è nuit le païs / Qui destruisient [5, 1944: 58].

(Итак, это было в артуровы времена, /Когда то там, то тут вспыхивала война. / Шотландия, пикты – противников не перебрать. / И с ними сражается вся конница, вся королевская рать) [2, с. 62].

Анализ цитатного материала демонстрирует наличие неких констант, наследуемых от куртуазной традиции, соединяемых с фольклорными единицами: военные походы, ратные подвиги, резиденция монарха.

Вместе с тем, вследствие проявления индивидуального начала, предстающий в тексте произведения образ короля разительным образом отличается от традиционно мудрого и рассудительного правителя из древних преданий.

Неблагодарность и не свойственная монарху доверчивость становится дополнительной причиной ухода Ланваля из королевства:

Fix á Roi fu de bout parage, / Mais luins fu de sun heritage, / De la maisonie le Roi fu, / Mai savoir ot despendu / Car li Roi rien ne li duna, / Or est Lanval ne li demanda; / Or est Lanval mut entrepris, / Mut est dolans, mut est pensis [5, с. 58].

(По своему рождению он равен был королю / Но знатное происхождение на деле равнялось нулю. / ... Король был известен щедростью, много роздал добра. / ... А Ланваль ничего не спрашивал и ни о чём не просил [2, 2011: 62].

Безусловного внимания для изучения особенностей стиля преобразуемой в стихотворную новеллу кельтской сказки представляет своеобразие гораздо менее исследованного, как отмечает М.Б. Мейлах, образа “антикуртуазного члена” “куртуазного мира”, клеветника, иначе, льстеца (lauzengiers), атрибутируемого по некоему стандартному набору признаков [3, 1975: 112].

Анализ текстового материала творческого наследия трубадуров позволяет прийти к заключению о том, что образ клеветника являет собой “фиктивный антикуртуазный коррелят куртуазных персонажей”, обладающий определённым спектром функций ограниченного характера, направленных на разрушение любви [3, с. 114].

Основной функцией, возлагаемой на льстеца выступает функция “угадываний, сплетничества”, что нарушает любовную тайну, оклеветания дамы в глазах возлюбленного, ... и, таким образом, разлучение влюблённых. Клеветники также доносят мужу и подают дурные советы [там же].

Роль сплетника в лэ “Lanval”, в изъятие из традиции, препоручается королеве Гвиневере, в чём находит проявление индивидуальное стилистическое начало:

Tut sun curage li mustra. / Lanval, mut vus ai honuré / E mult cieri è mult amé; / Tute m’amur puez avoir, / Car m’en dites vostre vuloir. / Quant ma druerie vus otrei, / Mut devez estre liés de mei [5, с. 64].

(Но грозная королева / Ему преграждает путь: / Ланваль, ... / С тех пор, что вижу я снова / Тебя за нашим столом - / Я и полюбить готова, / Хоть прямо тут, за углом) [2, с. 67].

По внимательном прочтении реплики королевы становится очевидным регулярное повторение горячих слов куртуазной культуры, субстантивов (ai) honuré, (mult) amé, m’amur, estre liés de mei. Примечательны их парадоксальные,

в большей или меньшей степени опосредованные связи с вербальными единицами группы модальных глаголов со значением “разрешение на совершение действия” *tute m’amur puez avoir* (Вы можете стать господином моей любви) и *devez estre liés de mei* (Вы должны быть связаны со мною) “долженствование в отношении выполнения действия”.

Реплика королевы являет собой комбинацию разрешения любить себя *tute m’amur puez avoir devez estre liés de mei* и одновременно *devez estre liés de mei* принуждения к служению Амуру, что являет собой преступление куртуазного кодекса, предусматривающего добровольность чувств.

Задуманная королевой измена своему супругу, тем не менее, предупреждается верностью Ланваля своему суверену и своей избраннице:

Dame, fet-il, laisciés in’ester / Jeo n’ai cure de votre amer, / Lungement ai servi li Roi, / Ne li vuel pas mentir ma fet! / Jà pur vus, ne pur vuster amur / Ne mefferai vers mun seigneur [5, с. 64].

(Давно служу, королева, / Я моему королю. / Я вызову бурю гнева - / Но я скажу “не люблю”! / Я никакой не предатель. / И я совсем не проstack, / И помилуй меня Создатель - / Если что-то я сделал не так) [2, с. 67].

В том проявляется влияние куртуазного канона провансальцев, налагавшего обязанность служения Амуру на мужчину.

Общая куртуазная стилистическая тональность формируется сообразно куртуазному канону провансальцев, о чём свидетельствует опора на “горячие” слова куртуазной культуры: *lungement servir, mentir, mefferer, seigneur* её лексической основы.

Прочитированный фрагмент допускает двойную интерпретацию: в рамках альтернативного толкования *seigneur* предстаёт как тожественный Донне, клятву верности которой преступить невозможно, стать клятвопреступником по отношению к одновременно господам реального королевства и королевства чувств.

Таким образом, отказывая королеве, рыцарь остаётся верным своему королю, а также прекрасной фее.

Получив отказ, уязвлённая королева прибегает к клеветничеству иного рода, бросая Ланвалю незаслуженное обвинение в приверженности рыцаря греческой любви:

La Roïne se cureçat / Iriée fu si mesparlat. / Lanval, fait-ele, bien le quit / Vus n’amez gaires ce déduit; / Assez le m’a-t’un dit suvent / Que de femme n’avez talent / Valletz avez bien afaitiez, / Ensanble ode us vus déduisiez; / Vilains couars, mauvais faillis, / Mut est me Sire mal-baillis [5, с. 65].

(Дама сказала: Понятно, / Всех вас не устеречь. / Не то, чтоб было приятно / Мне слышать такую речь / Но и другую песню / Знаю я на твой счёт. / Мол, дамы не интересны, / а к рыцарям-то влечёт?) [2, с. 67 - 68].

Следует отметить стилистическую близость этого приёма к древнему приёму перебранки. Перебранка, поношение представляет собой особый ритуал, одной из составляющих которого является оскорбление в женоподобии. Введение в стилистическую пирамиду подобного приёма можно рассматривать

как проявление индивидуального начала, обновление образа клеветника, преобразованный стилистический приём.

Двусмысленные намёки королевы вынуждают Ланваля нарушить данное фее слово о неразглашении тайны их чувства:

Dame, dist-il, de tel mestier / Je n'en rien sai noent aidier, / Mais je aim è se suis amis. / Celi qui deit avoir le pris, / *Sur tutes celes que je sai*; / E une cose vus dirai, / Bien le saciez en descouvert, / Une de celes qui la sert, / *Tute la plus povre mescine*; / Vaux mox de vus, Dame Roïne, / *De cors, de vis, è de biauté, / D'enseignement, è de bunté* [5, 1944: 65 – выделено мною, Ю.В.].

(Сударыня, я не стану / Рассказывать весь сюжет. / Я видел разные страны, ... / И я нашёл королеву, / Королеву Ночи и Дня. / Она как птица прекрасна, / И детская в ней душа, / И любит она так страстно, / Как вам не любить, госпожа) [2, с. 66].

В реплике рыцаря превалируют традиционные гиперболы: *celi qui deit avoir le pris, / sur tutes celes que je sai* (та, которая лучше всех из мне известных), *vaux mox de vus, Dame Roïne, / de cors, de vis, è de biauté, / d'enseignement, è de bunté* ((её) фигура, лицо, куртуазное вежество и нрав, гораздо прекраснее Ваших, сударыня королева) свидетельства куртуазности персонажа и силе его чувства, но также и его отваге, поскольку, совершая выбор в пользу своей возлюбленной, он ставит под сомнение красоту коварной королевы.

Оригинальную интерпретацию получает функция доноса мужу: униженная королева предъявляет Ланвалю обвинение в попытке склонить её к адюльтеру, иными словами, государственной измене:

As chambers la Roïne entra / Quant el le vit si se clamat / As piez li ciet, merci li crie, / E dist que Lanvax l'a hunie; / Ke de druerie la requisit / Pour cou que ele l'escundit, / La laidit mut et avilla; / De tele amie se vanta, / Ke mult ert cointe et noble fière, / E mix valeit sa canberire / La plus povre qui la serveit / Que la Roïne s'en ne feiseit [5, с.66].

(... Пристыжённая, уходит / Королева в свой дальний покой. / И ярость её находит / Выход себе такой: / Мой друг, говорит она мужу, / Кто он такой, ваш Ланваль? / А если я обнаружу, / Что он тайной шайки главарь? / Он и вас и меня, не взыщите, / Бесчестит на каждом шагу. / Могу я просить о защите? / Мне кажется, что могу) [2, с. 68].

Следующий этап клеветничества включает в себя дурной совет королю призвать рыцаря на суд с целью, продиктованный завистью и стремлением воспрепятствовать счастью влюблённых, Ланваля и феи.

Таким образом, можно констатировать формирование в тексте стилистического приёма, известного в современной стилистике декодирования как приём обманутое ожидание.

В рамках традиционной терминологии подобный стилистический приём можно интерпретировать как ироническое переосмысление, троп, в основу которого положено противопоставление контекстуального и словарного значения. Тем самым преодолевается отмеченный ранее запрет средневековому мастеру на творчество, что находит выход в “расцветивании” стиля расширением палитры.

В текстовом материале фиксируются примеры формирующегося куртуазно-казуистического языка: сходство сцены с собственн судом над Ланвалем, усиливается использованием юридических терминов *defedent sa deshunur, rescounut-il la vérité, jugement*, что вписывается в общую канву казуистического языка, стилистического отображения судов любви, разновидности придворных забав, введённых в моду на Британских островах Алиенорой Аквитанской.

Возникновение такого типа развлечений, как разновидность “*laudum serium*” (“серьёзной игры”) очевидно, связано с обращением к идеям, изложенным в куртуазной литературе, первые упоминания о закреплении официального статуса которых датируются началом XV-го в.

Тем самым даётся толчок к формированию особого поэтического языка, на основе куртуазных тем, переработанных в судейско-казуистическую форму, закрепляемого термином “куртуазно-юридический” язык. Обособившаяся стилевая модификация, фиксация некой ситуации или настроения, обладает присущими ей специфической лексикой, синтаксисом, образным строем, оформляющимися с течением времени в единицы клишированного характера, достаточно просто опознаваемых в любом стихотворном тексте выделенного жанра [1, с. 78-79].

Следует отметить волатильность образа клеветника: основную смысловую нагрузку несёт образ королевы, собственно клеветника, однако эта позиция на некоторое время замещается также образом Ланваля: жертва клеветы, становится клеветником в глазах короля:

Lanvax i vas, à sun grant doeuil, / Cil l’euscent ocis sien voel. / Il est devant le Rois venus, / Mout est pensis, taisant è emus / De grant dolor. Mistreit san blant / Li reis li dit par multalant: / Vassal, vus me avez mut mesfait! / Trop començastes vilein plair / De mei hunir e aviler / E la reïne lendengier [5, с. 67 – выделено мною, Ю.В.].

(Яростным криком боли / Король отвечает жене: / Немыслимо, чтобы роли / Менялись в этой стране! / Что этот Ланваль задумал! / Изгнанник, пустой юнец. / Да я только свечку задую - / И будет ему конец!) [2, с. 69].

Примечательно использование одних и тех же риторических средств, эпитетов, для описания состояния Ланваля *pensis, taisant, emus*, вызванного разного причинами: нарушение данной фее клятвы, вторичная опала у короля, утраты надежды на счастье.

Пример интерес как переосмысление термина сплетничества: тема клеветничеств звучит и в этом текстовом пассаже. Примечательно обращение короля к Ланвалю *vassal*. Обвинение, предъявляемое персонажу, перефразированная клевета королевы, в основе которого – регулярно повторяющиеся вербальные единицы семантического поля “лгать, возводить напраслину” *mesfait, hunir, aviler, lendengier*.

Таким образом, стиль лэ Марии Французской являет собой яркий пример проявления индивидуального начала в формировании стиля в художественном средневековом тексте, умении автора преодолеть рамки запрета на творчество, искушённости и оригинальности обращения с традициями: кельтской сказочной,

преобразуемых сообразно хронологически возникающей гораздо позже куртуазной модификации. Примечателен факт предпочтения куртуазного канона провансальцев, что согласуется с континентальной тенденцией придерживаться куртуазной стилистической школы французского Севера или Юга, определяемого личными пристрастиями автора, что также можно рассматривать как проявление индивидуальности стилистического творчества. В стиле представлены также приметы куртуазно-казуистического языка. Отличительной чертой выступает сочетание традиционных приёмов ретардации с «застывшими» речевыми фигурами, своеобразно истолковываемыми в принципиально иной текстовой среде.

Список литературы

1. *Клюева Е.В.* «Мельница мысли» Карла Орлеанского М.: Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Ун-т, 2005.
2. Мария Французская. Ланваль // Двенадцать повестей. М.: Водолей, 2011. С. 62 – 74.
3. *Мейлах М.Б.* Язык трубадуров. М.: Наука, 1975.
4. *Смирнов А.А.* Из истории западноевропейской литературы. М.-Л.: Художественная литература, 1965.
5. Marie de France. Lanval // Lais. Oxford: Basil Blacknell, 1944. P. 58-75.

ГИК АННА ВЛАДИМИРОВНА

*кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН*

Частотный словарь уникальных слов: к проблеме выделения ключевых слов

Аннотация: В статье рассмотрены слова, встречающиеся в текстах поэта серебряного века М. Кузмина не более одного раза. Надо сказать, что проблема описания единиц в авторской лексикографии связана, в частности, с выделением ключевых слов поэтического языка. Прямого соответствия между частотностью вхождения в текст и значимостью слова в поэтической картине мира не существует. Анализ уникальных слов должен помочь расставить грамматические, стилистические, семантические и словообразовательные акценты в деле выявления ключевых слов отдельного автора.

Ключевые слова: авторская лексикография, М. Кузмин, низкочастотная лексика, поэзия серебряного века..

Frequency dictionary of unique words: to the problem of selecting keywords

Abstract: The article deals with the words that occur in the texts by the Silver Age poet Mikhail Kuzmin no more than once. It has to be said that the problem of

describing units in the author's lexicography is connected, in particular, with the selection of key words in the poetic language. There is no direct correspondence between the frequency of occurrence in the text and the significance of the word in the poetic picture of the world. The analysis of unique words should help to place grammatical, stylistic, semantic and word-formation accents in identifying the keywords of an individual author.

Keywords: author's lexicography, Mikhail Kuzmin, low-frequency vocabulary, Silver Age poetry.

Частотный словарь содержит слова/словоформы в алфавитном порядке. Единицы такого словаря-справочника выбираются составителем, исходя из технических возможностей и исследовательских задач. Основой ранжирования может стать частотность слов/словоформ, то есть количество использования тех или иных слов в поэтических произведениях. Обычно самыми частотными являются предлоги и союзы. Использование частотных словарей для анализа художественного текста может служить объективному описанию произведений, основанному не на исследовательских предположениях, а на языковых фактах.

В поэтическом тексте эстетическую оценку приобретают не только семантические особенности слов, но и преимущественное использование тех или иных грамматических категорий или даже фонетических вариантов одного слова. Поэтому мы считаем целесообразным выстраивать частотные словари с опорой на особенности поэтической грамматики (грамматические, фонетические (воображение - воображенье) и др. варианты слов входят в словарь как отдельные единицы).

Список слов может быть также по-разному интерпретирован и сгруппирован. Так З.Г. Минц, представляя частотный словарь Ал. Блока «Стихи о Прекрасной Даме», выделяет «5 групп образов (имен художественного текста): I. Группа «Бог», «небо» (Н). II. Группа «Ты», «Она», «Прекрасная Дамы» (ПД). III. Группа «природа» (Пр). IV. Группа «поэт», «я» (Я). V. Группа «люди», «земной шар», «город» (Л). [13, с. 211]. М.Л. Гаспаров, составляя функциональный тезаурус книги М. Кузмина, делает акцент на грамматическую форму слов: «так как потенциальным образом является каждое существительное (с определяющим его прилагательным), а потенциальным мотивом – каждый глагол (с определяющими его наречиями), то описью художественного мира оказывается полный словарь знаменательных слов соответственного текста. Чтобы эта совокупность образов стала системой образов, а опись художественного мира превратилась в описание художественного мира, она требует количественного и структурного упорядочения: во-первых, словарь этот должен быть частотным, а во-вторых, он должен быть построен по принципу тезауруса. Частотный тезаурус языка писателя (или произведения, или группы произведений) – вот что такое «художественный мир» в переводе на язык филологической науки» [7, с. 125].

Васильев сравнивает словники писателей XIX века с учетом статистики текста и анализа тематических блоков произведений [3; 4; 5].

Таким образом, на первый план выходит идея интерпретации слова в тексте, исходя не только из статистических показателей, но и с учетом выстроенных автором связей элементов текста. Проблема ключевых или основных слов текста вовлекается в проблему описания художественного мира автора. А частотные характеристики слова выстраиваются в ряд других маркеров значимости слова.

Для выявления важных элементов текста необходимо учитывать факторы: структуры текста (где расположено слово? – сильные позиции: заголовочный комплекс, начало, конец текста); семантических связей (наличие семантических преобразований); парадигматических связей (наличие синонимов, антонимов); тематических групп, в которые входит слово (с кем?); словообразовательных парадигм; звуковых взаимодействий. Статистический фактор один из важных критериев, но не главный. Иногда отсутствующее слово становится самым нагруженным. Маяковский в поэме «Про это» разрешает загадку заглавия в конце произведения, и все равно, слово «любовь» прочитывается только по количеству точек, проставленных в последней строке стихотворения. Не очевидно, какие слова – самые частотные или самые низкочастотные могут стать ключевыми для автора. Если использовать идею минус-приема, то, как раз редкие слова на фоне часто встречающихся превращаются в слова, которые, как писал А. Блок в записных книжках – в звезды («Всякое стихотворение – покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звезды» [2]).

Ю.Н. Караулов считает, что ключевыми словами, «на которые опирается рефлексия читателя, служат такие множества слов, которые обладают свойством образовывать смысловое сгущение, своеобразное семантико-тематическое поле, но поле, релевантное только в данном тексте, объединенном темой и основной идеей произведения» [8, с. 158]. Множественность интерпретаций феномена «ключевое слово» предопределяет множество подходов к их выявлению.

Ключевые слова могут характеризовать индивидуальный стиль автора (например, «дорога» у Блока [12]); быть показателем определенного литературного направления (например, абстрактные существительные на -ость у символистов); отсылать к общепозитической традиции высокого стиля (церковнославянская лексика – берега, очи и др.).

Исследователи чаще обращают внимание на низкочастотную лексику, когда пытаются выделить ключевые слова автора, так как именно редко встречающиеся слова и могут стать отмеченными. Об этом пишет Фоменко (используя термин «ключевое понятие»): ««Ключевое понятие» можно использовать как термин для обозначения принципиально важных понятий, закрепленных в тексте только единожды употребленным словом, словосочетанием или иным способом. Но всякий раз это низкочастотное слово (словосочетание) несет в себе целый пучок значений. Таким образом, ключевым понятием мы будем называть слово с предельно низкой частотностью, маркированное автором как принципиально важное, имеющее особый статус» [15, с. 35]. З.Г. Минц также считает, что «редкое слово» должно в первую очередь заинтересовать пытливого ученого: ««Редкое слово» выделяется на фоне лексики произведения как знак, резко отличный от этого фона, а потому особо

значимый – доминантный (ср., например, весомость слова «фабрика», один раз встречающегося в цикле «Распутья»). Такие случаи, выделяемые при синтагматическом рассмотрении художественного текста, могут стать определяющими и при характеристике его структуры» [13, с. 210].

Противоположное мнение высказывает Левин: «значимость того или иного элемента текста (речь идет, разумеется, о значащих элементах) в модели мира автора этого текста находится в положительной корреляции с частотой этого элемента в тексте» [10; 11].

Баевский также оценивает высокочастотные слова как значимые: «Своеобразие частотного словаря того или иного автора «сосредоточено главным образом в его верхней области, в самых частотных словах» [1, с. 193].

Мы склонны считать, что анализ высокочастотных слов позволяет соотносить произведение автора с литературной и культурной традицией, а низкочастотную лексику, куда попадают и окказиональные образования, считать специфической. По крайней мере, на данных частотного словаря М. Кузмина эта схема работает [9]. Какое количество низкочастотных слов будут относиться к ключевым – это будет зависеть от учета всех факторов выделения ключевых слов. В любом случае, эта часть словника представит богатую стилистическую картину поэтического языка.

Мы не имеем возможности сравнивать частотность большого количества авторов начала XX века. Но вправе обратиться к результатам наблюдения над словниками поэтов XIX века [3; 4; 5]. Процентное соотношение «одноразовых» слов колеблется от 39 % у Вяземского до 50,6 % у Веневитинова: «Доля «одноразовых» слов в поэзии Дмитриева (ага, аз, акт, актриса, аленький, аллея, алмазный, алчба, алчно, ананасный, антик, ария, ароматный и др.) – 46,2 %. Для сравнения: у Вяземского их – 39 %, Огарева – 41,7 %, Карамзина – 42 %, Рылеева – 44,7 %. Дельвига – 45,4 %, Языкова – 45,5 %, Баратынского и Полежаева – 46 %, Давыдова – 46,9 %, Веневитинова – 50,6 %; т. е. подтверждается статистическая зависимость данного показателя от объема выборки речевых фактов» [5, с. 47].

Редкие слова в поэтическом словнике Кузмина занимают около 64 % от всех словоформ. Это большой объем. Как осмыслить такую особенность поэтического мира автора серебряного века? Сказать, что это слова на «случай», или слова, описывающие многообразие взгляда на мир? Или мир такой разнообразный, что требует различных характеристик, или очень много фрагментов мира попадают в фокус внимания поэта?

На все эти вопросы поможет ответить анализ «одноразовых» слов.

Нами был подготовлен Конкорданс к стихам М. Кузмина, в четвертый том которого мы включили частотный словарь поэта. Для объективного представления статистических данных приведем общий объем словника. Конкорданс содержит более 25 тысяч словоформ, около 14 тысяч различных лексем, общее количество слов стихотворных произведений – составляет около 90 тысяч единиц. Можно сказать, что Кузмин был тонким знатоком языка, умело использовал в своем произведении слова различных стилистических пластов, различных классов слов. Но были и предпочтения – среди грамматических

классов слов на первом месте у него имена существительные. Наряду с высокой лексикой встречается сниженная (просторечная – «балбес», «напасть», «орава», «придурковато»; разговорная – «право»), устаревшая – «присно», книжная – «гигиенично» и даже obscene.

Слова, встречающиеся по одному разу, относятся к различным тематическим группам, могут являться вариантами частотных единиц, могут входить в словообразовательные гнезда, а также могут представлять собой словоформы частотной лексемы.

Например, слово аванложа (1927) входит в тематическую группу «театр», которая представлена словами, относящимся как к частотным, так и редко встречающимся: артист 1; акт 1; актер 3; актриса 2; балерина 1; балет 3; балетмейстер 1; балетный 1; опера 1; оркестр 1; оркестрованный 1; спектакль 1; театр 3, театральнейший 1, театральный 6.

Наименования географических территорий – онимы, также относятся к интересующей нас группе слов: Австралийский, Австралия. Сиам – это не только экзотическая страна, но и, похоже, что Кузмин хорошо знает географические расположение и даже очертания страны: В осиной талии Сиама (1923). Действительно, на карте Сиам (современный Таиланд) изображается как фигура, похожая на песочные часы.

Отдельную группу составляют индивидуально-авторские слова. Большую группу образуют сложные прилагательные: ало-золотоперый, пристально-прилежный, прозрачно-голубой, прозрачно-дики, прозрачно-изумрудный, прозрачно-серый, расслабленно-живительный, розово-огненный, розо-палевый, румяно-перепончат, светло-болотисный, светло-прекрасный, светло-русый, синевато-серый, сладко- пленительный, сладко-строгий, сладостно-мятежно, сладостно-непоправимый, смугло-нежны. Встречаются сложные наречия: сладостно-озорно. Традиционные для серебряного века образования на -ость: светлость. Интересными являются глагольные образования: квардатить, разбукетиться, свирелить, скорбнить.

Варианты стилистические, фонетические также не встречаются чаще, чем в одном контексте. Больше всего слова с разными финалями: прикосновение 1, прикосновенье 5; примирение 1, примиренье 5; селение 1, селенье 1.

Слова, называющие лиц разного пола: пришелец 4; пришелица 1.

Иногда высокочастотное слово имеет однокоренное слово, встречающееся всего лишь один раз: солнце 168 и солнышко 1; спозаранку 1 и спозаранок 3.

В поэзии Кузмина словообразовательное гнездо «стекло» очень обширно, но самым частотным является только имя существительное «стекло» 41 (имя прилагательное «стеклянный» 7): стеклянно-алый 1, стеклянно 1, стекляниться 1, стекляня 1, стеклярус 1. О значимости этого гнезда для лингвопоэтики автора свидетельствует наличие авторских образований по типовым словообразовательным моделям: стекляниться, стекляня. В данном случае ключевое слово «стекло» поддерживается низкочастотными окказиональными образованиями.

Иногда появление в словнике единицы навязывается, как мы считаем, звуковой инструментальной текстурой, которая часто является основой создания стихотворения. Так, просторечное слово «придурковато» встречается в строке, где звуковое созвучие выходит на передний план. Повторяются начальные звуки рядом стоящих слов – пр-/пр- и сочетаются внутренние слоги – ко-/ко-: Сидит за прялкою придурковато дочь / И не идет она поить псаломских ланей. (1925). Кузмин преднамеренно сталкивает противоположные стилистические пласты: высок. «псаломский» и прост. «придурковато».

Понятие ключевого слова в эпоху Интернета наполнилось новым смыслом, связанным с поиском в больших базах данных [6]. Для поэтического текста это понятие остается традиционно важным [14; 16]. Высокочастотные слова позволяют отнести текст к определенной литературной традиции, а низкочастотные должны быть подробно расклассифицированы и только после этого могут быть сделаны выводы об их эстетической, ключевой ценности для художественного мира автора.

Список литературы

1. *Баевский В.С.* Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы. М.: Языки слав. культуры, 2001.
2. *Блок А.* Дневники и записные книжки (фрагменты) - вариант 2. URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/dnevnik/dnevnik-i-zapisnye-knizhki-2.htm> (дата обращения: 23.02.2023)
3. *Васильев Н.Л.* Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
4. *Васильев Н.Л.* Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
5. *Васильев Н.Л., Жаткин Н.В.* Опыт сравнения поэтических лексиконов Д.В. Давыдова и Д.В. Веневитинова // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 46-49.
6. *Воронина И.Е.* Функциональный подход к выделению ключевых слов: методика и реализация / И.Е. Воронина и др. // Вестник Воронежского государственного университета. 2009. № 1. С. 68-72.
7. *Гаспаров М.Л.* Художественный мир писателя: тезаурус формальный и тезаурус функциональный (М. Кузьмина, «Сети», ч. III) // Проблемы структурной лингвистики-1984. М.: Наука, 1988. С. 125–136.
8. *Караулов Ю.Н.* Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. Изд. стереотип. М.: URSS. 2023.
9. Частотный словарь к стихам М. Кузьмина // Конкорданс к стихам М. Кузьмина. Т. 4. Ха-Ящик. М., 2015. С. 123-216.

10. *Левин Ю.И.* О некоторых чертах плана содержания в поэтических текстах, сб.: Структурная типология языков. М.: «Наука», 1966.
11. *Левин Ю.И.* О частотном словаре языка поэта // *Russian Literature*. 1972. № 2.
12. *Максимов Д.* Идея пути в поэтическом мире А. Блока // Он же. Поэзия и проза Ал. Блока. Л., 1981. С. 6 – 152.
13. *Мицц З.Г.* и др. Частотный словарь «Стихов о прекрасной даме» А. Блока и некоторые замечания о структуре цикла составители: З.Г. Мицц, Л.А. Аболдуева, О.А. Шишкина. Вступ. статья и общая ред. З.Г. Мицц // Труды по знаковым системам III. 198 выпуск. Тарту, 1967. С. 209 – 316.
14. Поэтический словарь Николая Клюева. Выпуск 1: Частотные словоуказатели / Сост. Богданова М.В., Виноградова С.Б., Головкина С.Х., Смольников С. Н., Яцкевич Л. Г. Вологда, 2007. 256 с.
15. *Фоменко И.В.* Практическая поэтика: учеб. пособие для студентов филологических фак. вузов. Москва, 2006.
16. Частотный словарь лирики О. Мандельштама: субъектная дифференциация словоформ / обоснование и составление Д.И. Черашней ; Министерство образования Российской Федерации, Удмуртский государственный университет, Филологический факультет. Ижевск: УдГУ, 2003.

ИВАНОВА ЮЛИЯ ВИТАЛЬЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Смоленский государственный институт искусств*

Бернар Ноэль – типичный представитель литературы XX-XXI веков

Аннотация: Вторая мировая война, открытие преступлений Холокоста, затем холодная война и деколонизация ставят под сомнения все ранее неоспоримые истины. Кажется, что само понятие «литература» устарело после этих глубоких кризисов, которые охватили все верования и представления о мире. Все события двадцатого века, так или иначе, влияют на творчество современных писателей, и нам кажется важным разобраться, как это происходит, обратившись к одной из знаковых фигур французской культуры рубежа XX-XXI веков – Бернару Ноэлю. Ряд французских литературоведов считают Бернара Ноэля не только любителем и ярким защитником французского языка, но и одним из великих современных французских поэтов. В последнее время мы всё чаще наблюдаем в литературном сообществе конструктивную критику коммуникативного общества как пространства, в котором озвучивание всех слов и приравнивание всех слов приводит к тому, что важное теряется и, в конечном счете, превращается в шум. В результате развитие размышлений о цензуре происходит очень рано в творчестве Бернара Ноэля, что ставит перед писателем вопрос о смысловой нагрузке текста, и приводит его к идее погружения читателей в свой мир, подобно современным иммерсивным постановкам. Это даёт нам право говорить о появлении иммерсивной литературы.

Ключевые слова: творчество, поэзия, художественный стиль, авторский стиль, коммуникация, современная литература.

Bernard Noël is a typical representative of the literature of the XX-XXI centuries

Abstract: The Second World War, the discovery of the Holocaust, then the Cold War and decolonization put into question all previously unquestioned truths. It seems that the very concept of "literature" has become obsolete after these profound crises that have engulfed all beliefs and perceptions of the world. All the events of the twentieth century, one way or another, influence the work of contemporary writers, and it seems important to us to understand how this happens by referring to one of the iconic figures of French culture at the turn of the 20th-21st centuries, Bernard Noël. A number of French literary critics consider Bernard Noel not only a lover and ardent defender of the French language, but also one of the great contemporary French poets. Recently, in the literary community, we have increasingly seen a constructive critique of the communicative society as a space in which the voicing of all words and the equating of all words results in the important being lost and eventually turns into noise. As a result, the development of reflections on censorship occurs very early in the work of Bernard Noël, who questions the significance of the text for the writer and leads him to the idea of immersing readers in his world, similar to contemporary immersive productions. This gives us the right to talk about the emergence of immersive literature.

Keywords: creativity, poetry, writing style, author style, author's style, communication, contemporary literature.

Вторая мировая война, открытие преступлений Холокоста, затем холодная война и деколонизация ставят под сомнения все ранее неоспоримые истины. Кажется, что само понятие «литература» устарело после этих глубоких кризисов, которые охватили все верования и представления о мире.

Начиная с шестидесятых годов, роман становится местом оспаривания ключевых литературных терминов-понятий «текст», «персонаж», «автор». Повествование вступает в эпоху подозрений.

В 1970, 1980 годы (1980 год стал годом смерти двух великих культурных и научных деятелей XX века – Жан-Поля Сартра и Ролана Барта) под сомнение ставится сама современность, появляется понятие «постмодернизм», которое вводится для обозначения кризиса современности в европейской мысли и появления культа новизны во всех культурных сферах. На литературном уровне этот ценностный кризис проявляется, по-видимому, в принятии эстетики фрагмента. Писатели с разной степенью отдачи уходят в эклектичное, разнообразное, незаконченное, прибегая к различным методам, таким как цитата или пародия, которые проявляются: в парадоксальном отказе придерживаться сказанного или написанного, в дистанции, в недоверии к написанному, к

построенному, продуманному дискурсу, придающему миру и предмету ложно связанный образ.

На рубеже XX–XXI веков критическое мышление развивается в новом направлении – текст становится неразрывным от его формулировки, и смысл содержания речи исчезает, написание текстов становится самоцелью.

Поэзия, кажется, постепенно обретает гуманистическое вдохновение, стремясь понять человека, начиная с языка. Однако одной большой общей тенденции не наблюдается, поэты XXI века позиционируют себя как изолированных творцов.

Все события двадцатого века, так или иначе, влияют на творчество современных писателей, и нам кажется важным разобраться, как это происходит, обратившись к одной из знаковых фигур французской культуры рубежа XX–XXI веков – Бернару Ноэлю. Ряд литературоведов позиционируют Бернара Ноэля не только как любителя и яркого защитника французского языка, но и как одного из великих современных французских поэтов.

Он родился 19 ноября 1930 года в Сент-Женевьев-сюр-Аржанс, в Авероне. После окончания средней школы в Родезе юноша приезжает в Париж и поступает в Высшую школу журналистики, но быстро отказывается от этого пути. Примерно в 1953 году Ноэль становится одним из активных членов «Круга метафизических исследований», в котором он знакомится с идеями Раймонда Абеллио, писателя и мыслителя, увлеченного изучением гностических и эзотерических традиций, а затем увлеченного феноменологией, что, безусловно, повлияло на творчество будущего поэта.

«Тот Бернар Ноэль, которого я знал, был покрыт молчанием, которое можно было разрезать ножом», – отмечал его друг и писатель Жорж Перрос в 1977 году (позднее в 1998 году их переписка будет опубликована) [3]. Этим сильным образом Перрос подчеркивает основополагающий парадокс – множество работ Бернара Ноэля, вдохновенных и продуманных, были построены на этом жестоком отношении к безмолвному внутреннему миру, оружием которого является язык. В интервью писателю Клоду Олье в 1995 году Ноэль заявил: «Для меня никогда не существовало ничего, кроме языка. Есть что-то невыразимое только потому, что есть что-то выразимое» [1].

Это наблюдение относится как к человеку, живущему в свое время, так и к писателю, поэту, которым он был. События, которые отметили его, совпадают с событиями его поколения: взрыв первой атомной бомбы, открытие лагерей смерти, война во Вьетнаме, раскрытие преступлений фашизма, война в Корее, война в Алжире, затем ряд мировых экономических кризисов, война в Персидском заливе, бомбежка европейской страны Югославии натовским альянсом, война в Ираке, война в Ливии и т.д. Эти и не только события приводили многих творческих людей к мысли, что будущего больше не будет.

Замеченный в 1958 году, после публикации его первой книги стихов «Выдержки из тела» Бернар Ноэль ждал девять лет, прежде чем опубликовать свою вторую работу «Лицо молчания» (1967).

Сборник «Extraits du corps» состоит из трех отдельных разделов, очень просто пронумерованных – 1, 2 и 3, первый из которых состоит из тринадцати прозаических блоков. Во второй части их одиннадцать, отчетливо пронизанных пробелами, многоточиями или черными линиями, что свидетельствует о важности типографики. Что касается третьего раздела, то его составляют одиннадцать фрагментарных текстов, которые, по-видимому, ближе к стихотворной форме и свободным стихам.

Первоначально опубликованный под псевдонимом (Urbain d'Orlhac) в 1969 году, а затем в 1971 году (на этот раз под своим настоящим именем) эротический роман «Замок Тайной Вечери» в 1973 году принес ему суд за оскорбление нравственности.

После этого испытания и по инициативе Жан-Жака Повера Ноэль написал в 1975 году текст под названием «L'Outrage aux mots», в котором впервые появилось понятие – “Sensure”. Это слово, будучи омофоном слова «цензура», означает лишение речи. Бернар Ноэль помещает это понятие в капиталистический политический контекст: «Буржуазная власть основывает свой либерализм на отсутствии цензуры, но постоянно прибегает к злоупотреблениям языком. (...) Злоупотребление языком лежит в основе сенсорного восприятия, поскольку оно «нарушает [язык], искажая его» [2].

Бернар Ноэль придумал понятие “Sensure” в ответ на судебный иск, возбужденный против него после публикации его первого романа «Замок Тайной вечери». Роман принес автору успех у читателей и денежный штраф по решению суда. Исследователи полагают, что осуждение проистекает из ошибочного понимания романа его недоброжелателями, которые, таким образом, изменяют его смысл.

Во время судебного разбирательства адвокат Бернара Ноэля защищал его сочинения как произведение писателя, которое, следовательно, не могло быть связано с порнографией. Этот аргумент привел автора к формулировке мысли о том, что цензура есть форма символического признания стиля произведения институтами власти: «Хороший писатель – это цензурированный писатель» [2].

Хотя Бернара Ноэля часто называют поэтом, он также является автором словаря о Парижской Коммуне, как бы подтверждая, что поэзия и политика подпитывают друг друга. Бернар Ноэль описал свой роман «Le château de Cène» как политический жест, которым он пытался снять свою цензуру. Его работы о Парижской Коммуне, а также об алжирской войне и других формах политического геноцида, ставят под сомнение способность морально негодовать, не будучи в состоянии назвать то, что делает низость и грязь человеческого тела, которое, по сути, и является первой жертвой политического насилия.

Идея цензуры посредством “словесного влияния” была подхвачена испано-французским академиком, журналистом, политологом и геополитиком – Игнасио Рамоне в его нашумевшем произведении «Тирания коммуникации», в котором автор отмечает: «Демократическая цензура [...] в противоположность авторитарной цензуре больше не основана на подавлении или сокращении, на

ампутации или запрете данных, а, наоборот, на накоплении, насыщении, избытке и переизбытке данных, информации» [3]. А бельгийский писатель и философ Рауль Ванейгем в своей книге «Ничто не священо, все можно сказать», кажется, находит ответ на актуальные вопросы вседозволенности в сфере массовой коммуникации. Автор превозносит свободу слова, указывая на неприемлемые формальные нарушения.

Работа Бернар Ноэль по отмене цензуры напрямую связана с политикой. С другой стороны, французский поэт принадлежит к поколению, где само понятие литературного жанра было поставлено под сомнение в пользу более широкого понятия – текста.

Поэтому Бернар Ноэля нельзя свести к литературному жанру, он практиковал их все: поэзию, роман, эссе, искусствоведение, театр, журнал путешествий, словарь и т. д. Он часто публиковался в небольших издательствах, но у крупных издательств также есть его тексты. Так издание POL опубликовало около двадцати произведений, объединив их в четырех больших томах: «Les Plumes d'Eros, Œuvres I» (эротические тексты), «The Outrage to words, Œuvres II» (политические произведения), «La place d'autre, Œuvres III» (эссе о письме и литературе) и «La Comédie in time, Œuvres IV» (монологи).

В 1970-х годах Бернар Ноэль руководил в очень влиятельном французском издательстве Фламарион подготовкой сборника под названием «Тексты». Наряду с политическими отчетами в этой книге одновременно публикуются произведения таких поэтов как Клод Оллье, Марк Холоденко, Артур Сайлент, Жан-Клод Монтель, Уильям Карлос Уильямс или даже Э.Э. Каммингс. Это равнство ставит под вопрос связь между политическим и поэтическим и ведет к пониманию того, что если все политично, то все также и поэтично. Везде сфабрикованные тексты и наличие риторики. Связывание этих двух моментов – способ вызвать подозрение в любом дискурсе, но также и способ подумать о новых модальностях дискурса.

Бернар Ноэль написал, перевел или адаптировал целую серию текстов (рассказов, сказок), предназначенных для юных читателей, в основном для изданий Delpire и L'École des Loisirs и для журнала Renard Magazine.

Возьмём в качестве примера отрывок из сказки «Les mots et les choses»:

«Il y avait une fois un petit garçon qui s'appelait Henri et qui n'aimait pas les mots. « Les mots, » disait-il, « ça ne sert qu'à apprendre l'orthographe ! » Et bien entendu, il détestait l'orthographe. Quand son papa ou sa maman essayaient de lui expliquer que notre tête est pleine de mots parce que le monde est plein de choses, et qu'il faut un mot pour chaque chose, Henri se fâchait tout rouge, en criant : « Moi, j'appelle les choses par leur nom ! » Ses parents ne voulaient pas le contrarier, mais son papa finit par lui demander :

– Comment sais-tu leur nom ?

– Elles me le disent à l'oreille.

– Tu sais bien que les choses ne parlent pas.

– Oh ! dit Henri, il n'y a qu'aux grandes personnes qu'elles ne parlent pas» [1].

Перевод :

«Жил-был маленький мальчик по имени Анри, который не любил слова. «Слова, – сказал он, – нужны только для того, чтобы научиться писать по буквам! И, конечно же, он ненавидел правописание. Когда его мама или папа пытались объяснить ему, что наши головы полны слов, потому что мир полон вещей, и что нам нужно слово для всего, Анри очень злился, крича: «Я называю вещи своими именами!» Родители не хотели его расстраивать, но папа, в конце концов, спросил его:

– Откуда ты знаешь их имена?

– Они шепчут мне это на ухо.

– Ты прекрасно знаешь, что вещи не говорят.

– Ой! сказал Анри, они не разговаривают только со взрослыми» (*здесь перевод наш, Бернар Нозль, отрывок из сказки «Слова и вещи»*)

Как мы видим, даже в этих поучительных и немного наивных детских текстах писатель обращается к излюбленным своим темам, обозначенных с первой его публикации, а именно, что значит слово, язык и вещь, следуя традициям одной из ведущих философских школ XX века – феноменологии.

Бернар Нозль – автор более сотни статей в целом ряде словарей (под инициалами Б.Н.): *Dictionnaire des auteurs*, 1957; *Dictionnaire des personnages*, 1960; *Dictionnaire universel des lettres*, 1961; *Dictionnaire historique des Saints de John Coulson*, 1964; *Dictionnaire et Histoire générale des Églises de France en 17 volumes*, 1966; *Dictionnaire des œuvres, Tome V: œuvres contemporaines*, 1968; *Dictionnaire de l'art et des artistes*, 1965-1967; *Dictionnaire des œuvres érotiques*, *Mercur de France*, 1971.

Как уже отмечалось, в 1971 году он издал первый исторический словарь «Словарь Коммуны», который был переиздан в 2001. В 1989 году он участвовал в создании и издании «Словарь иллюстраторов: 1800-1914, Иды и календы». В 1995 году, по случаю столетия со дня рождения Поля Элюара, он подготовил и предварил вводной статьёй «Роль поэта» словарь «Что такое поэзия?», объединяющий произведения сотен современных французских и зарубежных поэтов. В 2002 году он опубликовал и предварил антологию современной поэзии «*Un certain accent, anthologie de poésie contemporaine*».

В 1983 году Бернар Нозль организовал семинары по поэтическому переводу в Литературном центре Роймона, которые собрали дюжину писателей, поэтов и переводчиков.

Также он создал интересный поэтический сборник, посвящённый своим друзьям, знакомым и деятелям культуры «Вертикальные письма» – это адресованные стихи, которые можно читать как по горизонтали, так и по вертикали, потому что они построены на акrostихе, начинающемся с имени получателя.

Поэт, писатель, эссеист, искусствовед, его дружба с художниками и его вкус к живописи побудили его сотрудничать в создании большого количества книг художников, а в последние годы жизни он сам иллюстрировал некоторые из них.

В 2010 году Бернар Ноэль написал «Пол Трайман или думающая рука», сборник стихов, в котором писатель переживает уникальный опыт, рассказывая нам об искусстве бельгийского художника абстракциониста и экспрессиониста – Пола Траймана.

Творчество Ноэля охватывает самые разные жанры. Он столь же оригинален как поэт и писатель прозы, которая колеблется от проверки силы до рефлексии. Вымышленные тексты он классифицирует как романы; пробует себя в написании пьес, публикует переписку, но Ноэль наиболее плодovit как поэт и искусствовед.

В его сборнике текстов о современных художниках изобразительного искусства «Onze romans d'oeil», тело художник всегда занимает центральное место. У Бернара Ноэля нет замыкания поэтического: поэтическое мыслит в связи со всеми регистрами культуры и знания. Таким образом, его художественная критика сравнима с очень популярной формой журналистики XXI века – иммерсивной.

Мы видим, как автор в нарочито наивной форме наблюдает за студийной работой художника. Обсуждая с последним, он излагает свое мнение о его работе, о постепенном формировании работы и о дискуссиях, которые он с ним ведет. Это возможность для Ноэля, с присущей ему чрезвычайной скромностью, поразмыслить над вопросом: что есть?, что такое мазок?, что такое картина?, что и как смотреть?

Из подобных вопросов вокруг, казалось бы, очевидных понятий, вырастает вопрошание, инспирированное большим знанием современного искусства. Таким образом, Ноэль развивает подход к искусству с почти ремесленной точки зрения, превращая этот дискурс об искусстве в форму прямой коммуникации с адресатом, когда читатель ищет с автором слова, чтобы определить, что такое произведение.

В 1967 году Ноэль стал лауреатом премии Антонена Арто, а в 1970 году лауреатом премии Гийома Аполлинера. В 1992 году Ноэль получил Большую Национальную поэтическую премию, в 2011 году он получил Международную поэтическую премию Габриэле д'Аннунцио. Бернар Ноэль скончался 13 апреля 2021 в возрасте 90 лет.

Подводя итог нашему очень тезисному описанию творчества Бернара Ноэля как типичного представителя развития литературы XX-XXI веков, ещё раз отметим:

1. Современная литературная традиция всё чаще стирает грань между прозаической и поэтической формами письма.

2. Многочисленные трагические события XX-XXI веков, безусловно, оставляют след в творчестве, а, точнее, подходах к творчеству современных писателей. Так у Бернара Ноэля это проявляется в эклектике жанров и стилей, в вечном самоанализе, в поиске ответов на сложные жизненные вопросы, в обращении к разным философским и религиозным воззрениям.

3. Бернар Ноэль, как и многие современные деятели культуры и искусства, занимает активную политическую позицию, которую отстаивает и на страницах своих произведений.

4. В последнее время мы всё чаще наблюдаем в литературном сообществе конструктивную критику коммуникативного общества как пространства, в котором озвучивание всех слов и приравнивание всех слов приводит к тому, что важное теряется и, в конечном счете, превращается в шум. В результате развитие размышлений о цензуре происходит очень рано в творчестве Бернара Ноэля, что ставит перед писателем вопрос о смысловой нагрузке текста, и приводит его к идее погружения читателей в свой мир, подобно современным иммерсивным постановкам. Это даёт нам право говорить о появлении иммерсивной литературы.

Список литературы

1. Atelier Bernard Noël. URL: <http://atelier-bernardnoel.com/> (дата обращения: 18.01.2023)

2. Bernard Noël. URL: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/affaire-en-cours/bernard-noel-comment-faire-vestige-8649523> (дата обращения: 18.01.2023)

3. L'écrivain Bernard Noël est mort à 90 ans. URL: https://www.lepoint.fr/culture/l-ecrivain-bernard-noel-est-mort-a-90-ans-14-04-2021-2422216_3.php#11 (дата обращения: 18.01.2023)

ИВАСИК ДЕНИС АЛЕКСАНДРОВИЧ

ассистент, аспирант

Московский педагогический государственный университет

СЕРГЕЕВА ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА

доктор филологических наук, профессор

Московский педагогический государственный университет

Аксиологический аспект медиажанра «вопрос-ответ» в англоязычном дискурсе глянцевого журналов

Аннотация: В статье рассматривается категория оценки, языковыми экспонентами которой являются, в частности, эпитеты – особый пласт аксиологической лексики. Материал исследования представлен журнальной колонкой жанра «вопрос-ответ», отличающейся ярко выраженным авторским началом. Отвечая на вопросы читателей, автор рассказывает о глубоко личном опыте, личных впечатлениях и демонстрирует личное мнение, используя для этого эмотивную и оценочную лексику так же, как и читатель, со своей стороны, использует ее для выражения своих проблем. Исследуется специфика функционирования оценочного компонента в семантической структуре прилагательного или причастия, а также корреляция оценочных номинаций и экстралингвистического контекста.

Ключевые слова: авторская колонка, оценка, коннотация, стереотип, социум.

The axiological aspect of the Q&A media genre in English glossy magazines

Abstract: The article deals with the category of assessment expressed by epithets, which constitute a special layer of evaluative vocabulary. The text under analysis represents advice column – a popular media genre which is not simply informational: it contributes to a sense of community and provides the readers with the opportunity to use it as a confessional. Consequently, a wide variety of emotive vocabulary is employed by the readers in their questions and an equal share of it is used by the columnist in their answers. The article focuses on the specific features of the evaluative component in the semantic structure of an adjective or participle, delineates the correlation of evaluation with the pragmatic context.

Keywords: author's column, assessment, connotation, stereotype, speech community.

Категория оценки представляет огромный научный интерес не только для лингвистики, но и для смежных с ней областей гуманитарного знания – социологии, философии, психологии, логики, что говорит не только о её значимости, но и об актуальности интегрированного подхода к ее изучению, поскольку только комплексное рассмотрение проблемы способно сформировать её верное видение, объяснить основы миропонимания как отдельно взятого индивида, так и всего социума. Объектом исследования в настоящей статье являются англоязычные речевые акты, включающие мелиоративные и пейоративные оценочные компоненты в качестве основной семантической составляющей. Цель работы – выявление частоты и ситуативности употребления оценочных языковых средств в авторском медиажанре «вопрос-ответ», представляющем собой гибридное образование, информационно-аналитический жанр, смысловым ядром которого является *личность* колумниста.

Очевидно, что приоритетным исследованием в аксиологии является исследование ценностных взаимоотношений индивида и окружающего мира. Ценности – это критерии и основные ориентиры человеческой жизнедеятельности, формируемые на основе отношения человека к миру. Ценности выступают в качестве норм и правил поведения, по мере усвоения которых происходит социализация личности, и как явление сугубо социальное, они формируются в рамках определенных исторических и общественных отношений. Будучи носителем и субъектом ценностного отношения, индивид формирует свою систему ценностей из собственных интересов, принципов, психических, физических и интеллектуальных возможностей. Представление субъекта о собственных ценностях воплощается в его *ценностные ориентации*, которые служат ему критериями оценки действительности и принимают языковое воплощение в виде *оценочных суждений* двух типов – эмоциональной

оценки, отражающей эстетические ценности, и рациональной оценки, отражающей познавательные ценности.

Оценочное суждение – это высказывание, устанавливающее абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта, необходимое индивиду для ориентации в пространстве, для принятия решений, для достижения цели. Понятие ценностей в таком случае служит опорой для вынесения оценки, так как для того, чтобы судить о предмете или ситуации, необходимо знать, какими *нормами* они обладают. Нормы, в свою очередь, выражают логику разрешенного и запрещенного в определенном социуме, то есть отражают стереотипы, принятые обществом, и формируемые, в немалой степени, средствами массовой информации.

Медиадискурс в настоящий момент является той «универсальной знаковой системой, с помощью которой в индивидуальном и массовом сознании формируется картина окружающего мира. Не располагая собственным опытом огромного количества происходящих в мире событий, мы вынуждены строить своё знание об окружающей действительности на медиа-реконструкциях и интерпретациях, которые, в силу самой своей природы, идеологичны и культуроспецифичны [1, с. 10].

Одним из специфических типов медиадискурса, в котором конструируется собственная реальность, демонстрирующая тотальную зависимость от стереотипов медиакультуры, является дискурс глянцевого журнала. Для человека, воспринимающего реальность опосредованно, через электронные и бумажные носители, такой журнал становится ценностным ориентиром, а автор-колумнист какой-либо рубрики превращается в единственную возможность построить диалогическую коммуникацию, «излить душу», поделиться своими проблемами, получить ответ на свои вопросы. Авторский жанр «вопрос-ответ» отличается в этом плане большой степенью *интимизации*, когда колумнист не просто информирует читателя (своего корреспондента и читательскую аудиторию, в целом) по заявленному поводу, но и осмысливает этот повод, выражает свои чувства и мысли, которые вызывает в нем тот или иной факт.

Дискурс глянцевого журнала формирует у своей аудитории *оценочный стереотип* – дескриптивные признаки объекта, соотнесенные с оценочной шкалой. Решающую роль для формирования стереотипа играет субъект, поскольку у разных людей могут иметься разные представления о свойствах, присущих предмету. Так, для разных слоев социума существуют разные понятия о хороших/плохих свойствах предмета или явления. Однако, у авторов-колумнистов степень персонализации дискурса в этом плане весьма невелика: авторы поддерживают уже сформированные стереотипы, они лишь повторяют общепринятые мнения.

Для выражения субъективной авторской модальности колумнисты прибегают к использованию широкого спектра оценочных лексем, среди которых встречаются лексемы как с пейоративной, так и с мелиоративной оценочной направленностью. Важно отметить, что медиажанр «вопрос-ответ» отличается ингерентной диалогичностью, что изначально предполагает

взаимодействие двух языковых личностей – читателя (респондента) и колумниста (корреспондента). Письма читателей автору колонки создают свой особой субжанр – исповедальный, дневниковый, субъективный дискурс, в котором оценочность лексического наполнения также может быть разнонаправленной, как позитивной, так и негативной.

Оценка состоит из трех элементов: субъекта, объекта и критерия оценки. Данные элементы оценки различным способом выражаются в соответствующих языковых единицах [2, с. 22]. Оценочное суждение может быть передано с помощью любого структурного компонента, имеющего план содержания и план выражения. Минимальные единицы языка подобного типа – морфемы, словообразовательные средства, так называемые форманты, содержащие в своем значении компоненты-семы, трактуемые как «очень», «слишком», «чересчур». К числу оценочно-окрашенных морфем могут быть отнесены такие суффиксы как «-holic», «-athon», создающие словоформы со значением «одержимый», «злоупотребляющий».

Лексическая оценка выражается практически всеми частями речи: наречиями, прилагательными, существительными, глаголами, модальными словами, частицами, которые нередко сочетаются в одном и том же предложении. В ходе исследования было установлено, что способы выражения оценки объекта через прилагательные и причастия являются наиболее распространенными в анализируемом медиажанре.

Важно отметить, что далеко не каждое прилагательное является оценочным; в некоторых случаях речь идет о признаках предметов, которые будучи объективными свойствами, не оценивают объект. В подобных ситуациях важную роль играет контекст, который может придать узуальную аксиологическую окраску системно нейтральной лексеме.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих основные положения нашего исследования.

В нижеследующем диалогическом единстве, взятом из журнала BBC Gardeners' World, представлен обмен репликами между читателем, садоводом-любителем, и колумнистом, экспертом в области садового дизайна:

*-Which **colourful** evergreens suit a **small shady** garden?*

*-**Gaultheria procumbens** is an **attractive** evergreen **groundcover** shrub with **small white bell** flowers in spring [BBC Gardeners' World, March 2022].*

Оценочно маркированные лексемы отражают несколько аспектов стереотипированного представления читателей журнала об идеальном саде: живописные многолетники создают неповторимую атмосферу уюта в *маленьком тенистом* саду; почвопокровное растение с *мелкими белыми колокольчиками* сделает садик еще более *привлекательным*.

В следующем диалоге эксперт дает совет об *идеальной подкормке* для всенародно любимого англичанами ревеня:

*-Can you advise on **fertiliser** for **rhubarb** and when to use it?*

*-A general granular **fertiliser** will be **ideal** for **rhubarb** [BBC Gardeners' World, March 2022].*

В другой ситуации автор рассуждает о полезных качествах компоста и делится своим личным опытом по организации компостной кучи:

*-First, slow compost is not bad in itself – but is perhaps indicative of a cool heap. I'd make your piles **higher** if possible – I pack mine above **shoulder-height**. Heat rises, so **bigger** heaps really cook [BBC Gardeners' World, November 2022].*

В данном фрагменте мы наблюдаем сравнение объектов и установление оценочных отношений между ними. Часто, вынося суждение, говорящий опирается на ранее заданную модель, сравнивает её с реальным объектом оценки. Сравнительная оценка ставится не по принципу хорошо/плохо, а по принципу лучше/хуже; при этом сравниваются два объекта, один из которых реально существует, второй же является воображаемым, сконструированным.

В следующем примере важно начать анализ ситуации с письма читателя, который обеспокоен состоянием своего здоровья и обращается за советом к эксперту-медику, колумнисту журнала *Attitude*.

*-I read about Mariah Carey revealing that she's **bipolar**, and have also seen a storyline about **the disorder** on EastEnders recently. I'm worried that I exhibit a **lot of the symptoms**, but **am reticent** to go to the doctors because **I'm scared** of what a **positive diagnosis** would mean. Do I need to be concerned?*

*-First and foremost, **never be scared to seek help** for any kind of mental distress. Asking for help can seem like **the hardest step**, but it **is the most important**. The fact that you have these questions **shows strength** and that you are taking your health **seriously**. I wish more people were that brave...If you're **worried** because you recognise some of these symptoms, **you should definitely see your doctor** who'll make a **fuller assessment** [Attitude, Summer 2018].*

Вышеприведенный фрагмент дискурса насыщен эмотивно-оценочными лексемами с противоположным вектором оценочности – пейоративным и мелиоративным. Автор письма – человек, подозревающий у себя симптомы биполярного расстройства. Общеизвестно, что индивиды, страдающие от этого состояния, часто не обращаются за специализированной медицинской помощью или не знают, как ее найти. Без лечения заболевание прогрессирует и в конечном итоге приводит к грустным последствиям: потере семьи, работы, трудоспособности в целом, и почти в каждом седьмом случае – к самоубийству.

Для описания своих тревог и опасений читатель использует такие пейоративно маркированные лексемы, как *scared, worried, reticent, concerned*. При этом текст письма насыщен логическими атрибутами, часть из которых является медицинскими терминами: *bipolar, disorder, symptoms, positive diagnosis*, которые в сочетании с названными выше оценочными прилагательными и причастиями создает атмосферу напряженности, страха, безысходности.

Автор-колумнист в ответной реплике апеллирует к внутренним ресурсам своего корреспондента, используя такие оценочно маркированные лексемы, как *strength, brave, seriously, important*, призывая тем самым серьезно относиться к своему состоянию и обратиться к профессионалу-медику. Для повышения степени экспрессивности и усиления прагматического эффекта воздействия

колумнист использует прилагательные в превосходной степени: *the hardest step, but it is the most important*. Модализованное наречие *definitely* в сочетании с модальным глаголом *should* отражает настоятельное желание автора-колумниста помочь своему корреспонденту. Мы видим, как в репликах эксперта вектор оценочности смещается в сторону позитивного, хотя сам автор признает серьезность проблемы, употребляя термин *mental distress*.

В заключение отметим, что в медиадискурсе среди лингвистических экспонентов оценочного действия ведущая роль отводится лексическим единицам, образующим семантическое поле оценки, куда входят единицы с внутренней семантикой оценочного позитива или негатива и лексемы-дериваты, включающие положительно или отрицательно маркированные аффиксы. В функционально-семантическое поле оценки входят и стилистические средства – эпитет, метафора, метонимия, антитеза, которые находятся на периферии рассматриваемого поля вместе с синтаксическими и фонетическими средствами. Вышеописанные примеры лексем с оценочными коннотациями включены в текст медиажанра «вопрос-ответ» для того, чтобы усилить авторскую аргументацию, отразить авторскую манеру письма, максимально интимизировать дискурс, сделать читателя своим собеседником, равноправным участником коммуникации.

Список литературы

1. *Добросклонская Т.Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта: Наука, 2008.
2. *Ивин А.А.* Основание логики оценок. М.: Изд-во МГУ, 1970.
3. Attitude UK, Summer 2018, 180 p.
4. BBC Gardeners' World, March 2022, 190 p.
5. BBC Gardeners' World, November 2022, 148 p.

КОРЗОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет*

Прагматический аспект функционирования высказываний-жалоб в англоязычном бытовом дискурсе

Аннотация: В статье рассматривается функционирование прямых и косвенных высказываний-жалоб в структуре бытового дискурса. Жалобы изучаются как жанр в четко обозначенном социальном контексте в связи с понятием дискурса. Изучая разновидности дискурса в прагматическом аспекте, можно сделать вывод, что практически в каждом виде – от неофициального бытового до официального юридического – встречается отрицательно-оценочный жанр жалобы. В настоящей работе предпринимается попытка проанализировать функционирование речевого жанра «жалоба» в бытовом дискурсе с точки зрения теории речевых актов. Исследование структурно-функциональных характеристики высказываний-жалоб в бытовом дискурсе позволяют выделить две категории жалоб: прямые жалобы и косвенные жалобы. Каждая категория обладает собственными особенностями функционирования и требует отдельного изучения.

Ключевые слова: бытовой дискурс, высказывание-жалоба, отрицательно-оценочный жанр, речевой акт, прямая жалоба, косвенная жалоба.

The pragmatic aspect of functioning of utterances-complaints in English everyday discourse

Abstracts. The article considers functioning of direct and indirect utterances-complaints in the structure of everyday discourse. Complaints are studied as a genre in the exactly identified social context in connection with the notion of discourse. Studying the types of discourse in the pragmatic aspect, one can conclude that practically in each type – from informal everyday to formal legal – negatively evaluative genre of the complaint occurs. In this work made is the attempt to analyze functioning of the speech genre «complaint» in the everyday discourse from the point of view of the speech act theory. The research of the structural-functional characteristics of utterances-complaints in everyday discourse lets distinguish two categories of complaints: direct complaint and indirect complaints. Each category has their own features of functioning and require separate study.

Keywords: everyday discourse, utterance-complaint, negatively evaluative genre, speech act, direct complaint, indirect complaint.

Изучение разновидностей дискурса в прагматическом аспекте позволяет сделать вывод, что практически в каждом виде – от неофициального бытового до официального юридического – встречается отрицательно-оценочный жанр жалобы. Термин «жанр», введенный М.М. Бахтиным, раскрывается как

относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания [2, с. 160]. Современная концепция жанра, определяемого как система взаимосогласованных и взаимосвязанных языковых средств, имеющих определенную коммуникативную функцию и интенцию, тесно связана с понятием дискурса [3, с. 261]. Под дискурсом обычно понимают текст в совокупности с лингвистической ситуацией ее порождения, включающей социокультурные, психологические, прагматические и другие факторы.

Естественным исходным типом дискурса является бытовое общение, представленное, как правило, в виде диалога и протекающее между хорошо знакомыми людьми. Специфика бытового дискурса обуславливается его спонтанностью, субъективностью, экспрессивностью. Бытовое общение протекает в кругу хорошо знакомых людей, которые используют формы и знаки, подчеркивающие их принадлежность к определенному сообществу. Участники бытовой коммуникации понимают друг друга «с полуслова» и имеют большие возможности как для прямого выражения своих мыслей, так и для перевода информации в подтекст [5, с. 7]. Данная особенность обуславливает возможность функционирования в структуре бытового дискурса двух категорий жалоб: прямых жалоб и косвенных жалоб.

Анализ современных исследований показал, что жалоба функционирует в четко обозначенном социальном контексте. В связи с этим в настоящей работе предпринимается попытка проанализировать функционирование речевого жанра «жалоба» в бытовом дискурсе с точки зрения теории речевых актов. В качестве материала исследования рассматривается роман Стивена Фрая «Гиппопотам», описывающий негласное расследование скандального безработного журналиста Теда Уоллиса по прозвищу Гиппопотам в загородной аристократической усадьбе. В течение своего пребывания в поместье главный герой вынужден общаться с хозяевами и гостями дома, выслушивая их жалобы и просьбы по разным вопросам, а также предлагая свои взгляды на разнообразные темы. Собравшиеся в доме люди принадлежат к разным социальным и возрастным группам современного английского общества. В связи с этим фактом текст романа выступает точным отражением характерного англоязычного общения на бытовом уровне [9].

Исследование высказываний-жалоб в терминах теории речевых актов Дж. Остина и Дж. Серла дает возможность для многостороннего описания структур указанного типа. В отличие от семантики и грамматики, анализирующих функционально-строєвые особенности языковых структур, теория речевых актов описывает и внеязыковые факторы коммуникативной ситуации. Авторы, акцентируя внимание на взаимосвязи между языком и событием, подчеркивают, что участники коммуникации не только порождают высказывания, но и выполняют определенные действия: благодарят, просят, обещают, жалуются и прочее [6, с. 32]. Согласно данной теории в процессе коммуникации реализуются одновременно три акта: локутивный акт, то есть акт-констатация; иллюкутивный акт, то есть акт-интенция говорящего, перлокутивный акт, то есть акт-реакция слушающего.

С точки зрения теории речевых актов жалоба представляет собой иллюкутивный акт, в котором жалующий выражает свои отрицательные чувства по отношению к событиям или состоянию дел, за которые прямо или косвенно возлагает ответственность на слушателя. Речевой акт жалобы возникает, когда говорящий чувствует раздражение или недовольство из-за неприглядного действия в прошлом или настоящем. Дж. Серл, указывает, что речевой акт жалобы выполняет две функции: экспрессивную и директивную. С одной стороны, речевой акт жалобы выражает неодобрение говорящего по поводу какого-то события. С другой стороны, жалоба может включать в свою структуру попытку говорящего заставить возместить ущерб или предотвратить повторение негативного действия. То есть жалобы могут одновременно выражать моральное порицание и подразумевать директивное действие по исправлению ситуации в пользу жалующегося [7, с. 189].

Речевой акт жалобы, возникающий в результате неблагоприятного воздействия на говорящего, тем не менее нацелен на сглаживание обиды. В этой связи высказывания-жалобы можно рассматривать в контексте теорий вежливости Дж. Лича, П. Грайса и их последователей. В разных культурах вежливость проявляется как социальные стандарты и нормы, которые рекомендуют определенный образ мышления или поведения в определенной ситуации. Каждое высказывание, порожденное в коммуникативной ситуации в зависимости от социального контекста, несет информацию об отношениях между коммуникантами. Вежливость участвует в социальной индексации, то есть описывает социальное положение говорящего по отношению к слушателю, и помогает нивелировать коммуникативные разногласия и оскорбления. Теория «коммуникативного диссонанса» Дж. Лича проводит различие между иллюкутивной целью говорящего, то есть какой речевой акт говорящий передаёт посредством высказывания, и социальной целью говорящего, то есть какую позицию говорящий занимает в отношении правдивости, вежливости и прочего) [8, с. 46]. Конфликтный характер высказываний-жалоб может привести к нарушению социальной цели поддержания вежливости и сотрудничества между говорящим и слушающим, поскольку говорящий, выражая неудовольствие, обиду, досаду в ответ на неблагоприятное для него действие, может пренебрегать принципами вежливости. Кроме этого, в бытовых ситуациях близкие люди склонны к сокращению социальной дистанции при выражении жалоб, что также приводит к конфликтам. Поэтому для говорящего важно выбрать правильную тактику ведения диалога и следовать принципам вежливости, чтобы получить положительную реакцию на свою жалобу. Однако жалоба не обязательно получает реакцию со стороны слушающего: в зависимости от социальной, статусной или ситуативной роли он решает отзываться или не отзываться на конкретную жалобу. Таким образом, универсальный речевой акт жалобы дает говорящему право получить удовлетворительный ответ или реакцию на жалобу, но при этом слушающий оставляет за собой право реагировать или не реагировать в конкретной ситуации общения. В связи с этим для участников

речевого акта жалобы представляется необходимым выбрать релевантные средства коммуникации.

В соответствии с набором лингвистических средств, употребляемых для построения высказываний-жалоб речевой акт жалобы может быть прямым и косвенным [1, с. 46]. При порождении прямого акта «жалоба» функциональная семантика используемых языковых средств совпадает с иллокутивной целью высказывания. Форма прямой жалобы может передаваться повелительным или вопросительным предложением, а также повествовательным предложением с перформативным глаголом. В зависимости от межличностных отношений участников в рамках бытового дискурса говорящий может применять различные языковые средства для усиления или смягчения жалобы. Для сглаживания жесткого эффекта жалобы могут употребляться маркеры модальности: косвенное наклонение, модальные глаголы и слова. Следующий пример содержит жалобу подростка на несовершенство отношений между взрослыми людьми. Данная жалоба, обращенная ко взрослому другу с просьбой объяснить ситуацию, передается в форме вопросительного предложения, что смягчает нетерпимость молодого человека.

David smiled. "I suppose Mummy told you about the dinner party the other night?"

"Something about a rabbit-flea?"

"Why are people embarrassed about sexual things?"

"I'm not."

"No?"

"Certainly not," I said, taking out a cigarette.

Прагматический анализ современного англоязычного бытового дискурса в рамках романа «Гиппопотам» показал, что представители английской лингвокультуры редко прибегают к использованию прямых жалоб. В тексте романа жалобы как правило выражаются косвенно – в виде намека, иносказания. Выбор способа и средства выражения жалобы обусловлен личностью и намерением говорящего. Однако даже в ситуациях крайнего раздражения и недовольства сохраняется тенденция к вежливому, корректному выражению негативных чувств и эмоций. Так, в следующем примере крестница главного героя не склонна к экспрессивному выражению жалобы. Сообщая ему о своей смертельной болезни, она сдерживает отрицательные эмоции.

She swirled the drink in its tumbler.

"The first thing you have to know," she said at last, "is that I am dying."

Oh, marvellous. Ideal. Simply perfect.

"Jane . . ."

"I'm sorry." She lit a cigarette with jerky movements. "That was crass, actually."

Прагматический подход к изучению речевых актов позволяет детально классифицировать высказывания-жалобы с точки зрения иллокутивной цели, то есть интенции говорящего. Так, Н.А. Емельянова выделяет в бытовом дискурсе следующие классы жалоб в зависимости от их интенционального содержания: жалоба-просьба о помощи, жалоба-просьба об утешении, жалоба-просьба об

понимании, жалоба-просьба о наказании [4, с. 73]. В этом контексте приведенный выше пример можно охарактеризовать как жалобу-просьбу об утешении. Однако героиня настолько сдержана в выражении чувств, что, кажется, сама пытается успокоить собеседника.

Семантическая структура некоторых косвенных высказываний-жалоб не включает эксплицитные маркеры данного иллокутивного назначения, однако интерпретация высказывания как жалобы возможна при наличии общих фоновых знаний. Так, следующий пример описывает встречу главного героя со своей дочерью. Зная историю увольнения журналиста из газеты из-за неподобающей рецензии, можно истолковать его слова как жалобу на драматурга, из-за которого его уволили из газеты и о котором его дочь пишет очерк. Данное высказывание можно интерпретировать как жалобу-просьбу о понимании.

“What’s all this?” I asked, picking up a portable taperecorder on the table in front of her.

“I’m profiling Michael Lake at one,” she said. “For Town & Around.”

“That fraud? *His dribble of three-act loose-stooled effluent is the reason I’m here.*”

“What can you mean?”

I explained.

“Oh Daddy,” she moaned, “you are the limit! I saw a preview on Monday. I think it’s a perfectly brilliant play.”

Бытовое общение всегда лично-ориентированно, поэтому часто включает оценочные, эмотивные и экспрессивные языковые единицы, которые усиливают воздействие на слушающего и способствуют достижению конечной цели. Эмоциональное окрашивание жалоб, представленных в бытовом общении, зависит от прагматических факторов – личности и интенции говорящего, личности слушающего, обстоятельств, при которых происходит общение. Обстоятельства, описываемые в романе, складываются таким образом, что главный герой романа вынужден проводить много времени с подростком, сыном хозяев загородного поместья. Как большинство подростков, Дэвид вызывает тревогу и беспокойство его матери, которая, жалуясь на него, неоднократно обращается к своему давнему другу-писателю с просьбой присмотреть за ее сыном. Эмоциональная окраска жалобы в следующем примере проявляется в использовании отрицательно-оценочного выражения “*all rather concerned*”.

“Oh, do be serious, Ted, just for once. Please.”

I had thought I was being serious, but I duly switched on a pensive expression and leaned forward.

“*We’re all rather concerned that David is turning out oddly.*”

“Oh yes?”

“It’s nothing,” Anne put her hands to her cheeks like a flushed maiden, “it’s nothing you can put your finger on. He’s an absolute dear. Terribly kind, terribly thoughtful. Everyone thinks him perfectly sweet. He’s never in trouble at school. He just doesn’t seem to be quite . . . of this world.”

“Daydreamer.”

Впоследствии мать подростка, настаивая на том, чтобы главный герой продолжал заниматься ее сыном, старается избегать негативно-окрашенных слов и выражений. Она пытается хвалить Дэвида, но мы не можем не чувствовать ее жалобу, скрытую в предложении с грамматической литотой *"I'm afraid that there's not much stimulus for him in the holidays"*.

Simon was still away and Anne seemed anxious for me to bear David as much company as I could.

"He's very bright, they tell me," she said. "I'm afraid that there's not much stimulus for him in the holidays. Simon is that much older and has . . . different interests. As you know I was never exactly bookish either. Michael is wonderful with him, of course, but he's been so busy lately . . . do you remember his niece Jane? Jane Swann?"

Таким образом, этикетная специфика высказываний-жалоб в англоязычном бытовом дискурсе определяется следующим культурным сценарием – представители данной культуры сдержаны в выражении жалоб. Даже в случае крайней неудовлетворенности они остаются вежливыми и тактичными. Тем не менее степень проявления эмоциональности может варьировать в соответствии с такими прагматическими факторами как личность говорящего, его намерение, личность адресата, обстоятельства коммуникативной ситуации. Прагматическая вариативность жалобы может реализовываться различными языковыми средствами. Если их семантика совпадает с иллокутивной целью высказывания, то мы имеем дело с прямой жалобой, если семантика языковой формы не выполняет заданную иллокутивную функцию – с косвенным способом выражения жалобы.

Список литературы

1. Андрющенко О.К. Речевой акт жалобы: семантика, прагматика, типология. // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-akt-zhaloby-semantika-pragmatika-tipologiya-1/viewer> (дата обращения 19.02.2023).
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т. 5: Работы 1940-1960 гг. С. 159-206.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю.С. Степанова. Пер. с фр. Ю.Н. Караулова [и др.]. 2. изд. М. : УРСС, 2002.
4. Емельянова Н.А. Речевой жанр "Жалоба" в различных типах дискурса в английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2004.
5. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
6. Остин Дж. Р. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1989. С. 22-129.
7. Серл Дж. Р. Теория речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1986. 424 с.

8. *Leech G. N.* Principles of Pragmatics. London: Longman, 1983.

9. *Stephen F.* The Hippopotamus. URL: https://www.bookfrom.net/stephen-fry/50975-the_hippopotamus.html (дата обращения: 19.02.2023).

КУЗНЕЦОВА ИРИНА ПАВЛОВНА

кандидат социологических наук, доцент

Российский государственный гуманитарный университет

Современные технологии использования нейронных сетей в области лингвистики

Аннотация: В настоящее время происходит активное развитие нейронных сетей и их применение в процессе перевода текстов на иностранных языках. В статье анализируются преимущества и недостатки применения различных программ искусственного интеллекта, уровень и качество перевода текстов. Отмечается, что проводятся различные исследования по изучению когнитивных процессов в творчестве человека и усовершенствованию специальных программ, которые могут применяться к решению любой языковой задачи в области лингвистики. Использование нейронных сетей помогает редактировать и улучшать стили написания статей, быстрее переводить тексты на иностранные языки, производить лексические и стилистические преобразования. Основными преимуществами можно назвать скорость обработки информации, самообучения нейронных сетей, улучшение качества перевода текстов и многие другие параметры. К недостаткам относятся отсутствие креативности, сложность перевода литературных художественных произведений.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, лингвистический анализ, кодирование, перевод текстов, креативность.

Modern technologies in using of neural networks in the field of linguistics

Abstract: Nowadays there is an active development of neural networks and their application in the process of translating texts in foreign languages. The article analyzes the advantages and disadvantages of using various artificial intelligence programs, the level and quality of text translation. It is noted that various studies are being carried out to study cognitive processes in human creativity and improve special programs that can be applied to solving any language problem in the field of linguistics. The use of neural networks helps to edit and improve the styles of writing articles, quickly translate texts into foreign languages and perform lexical and stylistic transformations. The main advantages include the speed of information, processing, self-learning of neural networks, improved quality of text translation and many other options. The disadvantages include the lack of creativity, the difficulty of translating literary works of art.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, linguistic analysis, coding, translation of texts, creativity.

В современном обществе все большее внимание уделяется применению новейших технологий в системе образования. Все активнее используются нейронные сети в процессе обучения в высших учебных заведениях. Использование нейронных сетей помогает редактировать и улучшать стиль написания статьи, быстрее переводить тексты на иностранные языки. Сегодня при помощи нейронных сетей может происходить перевод текстов с учетом морфологии, синонимии и устойчивых выражений. Российские и зарубежные ученые все более активно исследуют применение искусственного интеллекта, нейронных сетей в различных научных сферах, в том числе и в лингвистике.

Как отмечают авторы Р.Г. Мифтахова и Е.А. Морозкина, что перевод с использованием нейронных сетей содержит сложные математические вычисления, которые позволяют определить контекст и произвести кодирование и декодирование текста. Вышеназванные авторы подчеркивают, что самый оптимальный вариант – это взаимодействие статистического метода с нейронными сетями, в результате которых создаются гибридные системы перевода [1].

Некоторые исследователи считают, что нейронные сети создают эмпирически эффективные модели прогнозирования, но в то же время необходимо установить причину каким образом именно данная конкретная модель с заданными параметрами приводит к определенным результатам и как интерпретировать нейронные предсказания [2].

Необходимо отметить, что одним из существенных недостатков нейронных сетей считается проблема, связанная с их креативностью, так как на сегодняшний день нейронные сети уступают человеку в идентификации и интерпретации символов, а также в социальном действии, требующим взаимной координации [3]. Действительно, творчество это процесс создания каких-либо объективно новых объектов, уникальный процесс мышления человека. Вопрос о внесении в процесс самообучения нейронных сетей творческой составляющей пока остается открытым.

Нейронные сети могут обрабатывать числовые данные и информацию, работать с изображениями, создавать новый контент, например текст или изображение. Внедрение программ, таких как GNMT (Google Neural Machine Translation) компанией Google, которая использует искусственную нейронную сеть для улучшения качества перевода при работе с текстами различной сложности. Данная программа применяет семантический подход, с учетом контекста предложений.

Другая американская компания Open AI занимается исследованием и внедрением искусственного интеллекта в различные сферы деятельности, в том числе созданием программ, которые можно применить к любой языковой задаче и обрабатывать миллионы запросов пользователей каждый день. Результатом исследований разработчиков стала программа, Chat GPT - нейросеть, созданная

при помощи искусственного интеллекта, способная выполнять самые разнообразные задания, отвечать на сложные вопросы, быстро анализировать информацию, решать математические уравнения, писать стихи и редактировать тексты, а также производить лексические и синтаксические преобразования. Данная программа способна использовать самообучение на основе обратной связи с человеком.

Новые технологии в области искусственного интеллекта продолжают активно разрабатываться и появляются новые программы и приложения, в частности необходимо отметить приложение Chat GPT Zero, которое способно анализировать различные свойства текста, писать эссе, статьи или дипломные работы. Это новое приложение было создано для определения того был ли текст, сгенерирован искусственно или написан человеком [4].

В разных странах мира все больше привлекается инвестиций в научные разработки, связанные с искусственным интеллектом и нейронными сетями. Создание благотворительного фонда AI2050 Эриком Шмидтом для инвестирования и финансирования проектов, связанных с искусственным интеллектом с широким кругом задач, в том числе междисциплинарных исследований, направленных на изучение этических ценностей в использовании искусственного интеллекта в разных областях человеческой жизнедеятельности. Данный фонд будет финансировать исследования по изучению когнитивных процессов в творчестве человека, человеческого познания, изучению новых видов нейронных сетей, основанных на жидкостном алгоритме глубокого обучения, которые смогут изменять параметры в реальном времени, быстрее анализировать накопленный объем данных, что позволит искусственному интеллекту изменять свое поведение, более точно отвечая изначально заданным параметрам.

Использование нейронных сетей в области лингвистики открывает широкие горизонты для исследования специалистов. Необходимо проводить дополнительные научные исследования по искусственному интеллекту в целом и нейронным сетям в частности, как сделать их более безопасными, предсказуемыми и надежными. Нейронные сети помогут находить оптимальные решения, способны к самообучению, их можно использовать в любой сфере деятельности. На сегодняшний день остаются вопросы о креативности, возможности создания шедевров художественной литературы и качественном переводе сложных текстов.

Список литературы

1. *Мифтахова Р.Г., Морозкина Е.А.* Машинный перевод. Нейроперевод // Вестник Башкирского университета. 2019. Т.24. № 2. С. 497-502.
2. *Sharoff S.* What neural networks know about linguistic complexity//Russian Journal of Linguistics. 2022. Т. 26 № 2. С. 371-390.
3. *Oleinik A.* What are neural networks not good at? On artificial creativity//Big Data & Society. 2019. 6 (1).

4. *Svrluga S.* Was that essay written by AI? A student made an app that might tell you. 12. 01.2023. Available at <https://www.washingtonpost.com> (accessed 12.01.2023)

КУЛАГИНА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет*

Инвектива в творчестве Жака Превра и её языковая реализация

Аннотация: В статье рассматриваются основные лингвистические особенности реализации инвективы в поэтических и прозаических текстах Жака Превра. Выделяются такие разновидности инвективы, как эксплицитная и имплицитная, и анализируются способы их выражения, а также лингвокультурная специфика. Особое внимание уделяется таким приёмам, как метонимический перенос, парадокс, антифразис, перифраз. По итогам исследования делается вывод о специфике использования тех или иных приёмов в зависимости от адресата инвективы.

Ключевые слова: инвектива, языковая реализация, лингвостилистический анализ, лингвокультурологический анализ, Жак Превр.

Invective in Jacques Prévert's works and its linguistic realization

Abstract: The paper deals with some of the main linguistic features of the realization of invective in Jacques Prévert's poetic and prose texts. Explicit and implicit invectives and the ways of their expression are distinguished, as well as their linguistic and cultural specifics are analyzed. Particular attention is paid to such stylistic and rhetorical devices as metonymy, paradox, antiphrasis, periphrasis. According to the results of the study, a conclusion is made about the specifics of the use of expressive means, depending on the recipient of the invective.

Keywords: invective, linguistic realization, stylistic analysis, linguistic and cultural analysis, Jacques Prévert.

Одной из отличительных черт творчества Жака Превра, известного французского поэта, сценариста, драматурга, является ангажированность, то есть декларирование определённых идей и принципов с целью речевого воздействия на читателя [1, р. 61-62]. Стоит отметить, что ангажированность Превра является преимущественно протестной, а немаловажной особенностью его текстов является инвективность. Инвективу мы понимаем в широком значении, а именно – как речевой акт, характеризующийся определённой степенью агрессии: последняя может быть как явно выраженной, так и завуалированной [10]. В статье мы ставим перед собой цель выявить и проанализировать основные языковые средства, которые использует Превр для выражения инвективности. Мы выделяем такие разновидности инвективы в текстах Превра, как

эксплицитная и имплицитная, каждая из которых будет рассмотрена отдельно. Материалом для анализа послужили сборники «Choses et autres» (1972), «Fratras» (1966), «Histoires et d'autres histoires» (1946), «La cinquième saison» (1984), «La pluie et le beau temps» (1955), «Paroles» (1946), «Soleil de nuit» (1980).

1. Эксплицитная инвектива. Эксплицитная инвектива подразумевает явное присутствие в тексте языковых единиц с отрицательной окраской. Одним из наиболее распространённых способов её реализации является употребление сниженной лексики. В качестве иллюстрации приведём фрагменты произведений «Angela Davis» (пример 1), «La femme acéphale» (пример 2), «Encore une fois sur le fleuve...» (пример 3) и «Paroles et musique: le réfractaire» (пример 4):

1) *Sa tête, sa jolie tête était mise à prix aux enchères du malheur, du grand malheur déo-légal, dei dollar, haineux, raciste, con* [3, p. 217].

2) *Parfois, je suis commère d'une revue du 14 Juillet où, dans un enthousiasme unanime, les anciens cons battant des mains acclament les nouveaux combattants de demain* [3, p. 259].

3) *et comme il était triste le soleil
quand l'étoile jaune de la cruelle connerie humaine
jetait son ombre paraît-il inhumaine
sur la plus belle rose de la rue des Rosiers*
[5, p. 12]

4) *L'HOMME
Moi, je pense qu'Hitler, c'est un salaud, une ordure... un fumier et un pauvre con!*

LE GENDARME, ravi.

Et Mussolini ?

L'HOMME

Mussolini, c'est un salaud, une ordure, un fumier et un pauvre con!

LE GENDARME, béat.

Alors nous sommes d'accord.

L'HOMME

Non.

LE GENDARME, suffoqué.

Vous alors, on peut dire que vous êtes compliqué...

L'HOMME

J'aimerais bien savoir ce qu'on a fait... ce qu'on a l'intention de faire, ce qu'on fera avec toutes les vaches, tous les fumiers et tous les cons de par ici [6, p. 154-155].

Как видно из приведённых отрывков, наиболее частотной сниженной лексемой является «con», а также её производное «connerie», что передаёт идею умственной ограниченности. Отметим, что в примерах 1, 2 и 3 эти лексемы сопровождаются либо неологизмами с отрицательным значением «déo-légal», «dei dollar», отсылающими к антиклерикальной позиции Превера [2], либо антитетической омофонией, создающей оценочный эффект «les anciens cons battant des mains» – «les nouveaux combattants de demain», либо упоминанием

культурно-коннотированных реалий, таких, как национальный праздник Франции 14 июля (что позволяет предположить косвенную направленность инвективы в адрес французского государства) и жёлтая звезда. Последняя реалья представляет собой отсылку к событиям Холокоста, усиленную за счёт упоминания улицы Розье, которая находится в районе Маре, известном еврейском квартале Парижа. Во всех трёх случаях инвектива направлена не на конкретных личностей, а на группу людей: либо государственную власть, либо социум, либо всё человечество, которым, по мнению автора, свойственна умственная недалёкость, приводящая к масштабным конфликтам и человеческим катастрофам.

Отдельно обращает на себя внимание пример 4, где присутствует повтор сразу нескольких сниженных лексем. Если вначале инвектива направлена на отдельно взятых личностей (Гитлера и Муссолини), то далее она переадресована уже всему французскому социуму, который и является главной её мишенью – в частности, те, кто в годы Второй мировой войны был готов сотрудничать с обоими вышеупомянутыми персонажами, – и репрезентирован посредством перечисления «*toutes les vaches, tous les fumiers et tous les cons de par ici*». Таким образом, мы снова можем говорить о коллективной направленности сниженной лексики в текстах Превера.

Другим значимым приёмом реализации эксплицитной инвективы является сведение адресата к ничто посредством лексемы «*rien*», применяемой для репрезентации высокопоставленных либо известных персонажей. В качестве примеров приведём фрагменты стихотворений «*La crosse en l'air*» (пример 1), «*L'amiral*» (пример 2) и «*Le pouvoir*» (пример 3):

1) *Voilà un pâtissier parce qu'un pâtissier c'est quelqu'un... quelqu'un qui ressemble à quelque chose...*

tandis que toi

tu ne ressembles à rien

comme un vieux gâte-sauce absurde et morne

comme un vieux faux-pâtissier funèbre qui aurait revêtu on ne sait pas trop

pourquoi la robe de la mariée [8, p. 141]

2) *L'amiral Larima*

Larima quoi

la rime à rien

l'amiral Larima

l'amiral Rien.

[8, p. 244]

3) *Hitler sans les Hitlériens :*

Rien !

[9, p. 286]

Во всех случаях инвектива выглядит адресной. Так, в примере 1 она направлена на папу римского, статус которого автор намеренно снижает посредством противопоставления литоты и гиперболы «*un pâtissier c'est quelqu'un... quelqu'un qui ressemble à quelque chose... / tandis que toi / tu ne*

ressembles à rien». Тактика сведения адресата инвективы к ничто реализуется также путём апелляции к семантике старости и угасания, а именно – пейоративными сравнениями «comme un vieux gâte-sauce absurde et morne / comme un vieux faux-pâtissier funèbre qui aurait revêtu on ne sait pas trop pourquoi la robe de la mariée», внутри которых присутствует контекстуальный парадокс «comme un vieux faux-pâtissier funèbre qui aurait revêtu on ne sait pas trop pourquoi la robe de la mariée», призванный создать комический эффект и таким образом обесценить значимость персонажа.

В примерах 2 и 3 инвектива реализуется за счёт фонетических трансформаций: в случае 2 – посредством омофонии, в случае 3 – аферезы. Отметим, что в обоих случаях она направлена на военных деятелей, причём в третьем примере афереза призвана продемонстрировать не просто ничтожность персонажа, но и роль социума в его становлении. Таким образом, можно заключить, что тактика сведения адресата к ничто имеет преимущественно адресный характер, но имплицитно может относиться и к сторонникам данного персонажа, без которых ход истории мог бы быть принципиально иным.

Эксплицитная инвектива в произведениях Превера может быть реализована и посредством метонимии. Иллюстрацией этого приёма может служить пример из стихотворения «La grosse en l'air», где метонимически репрезентирован Гонсало Кейпо де Льяно, испанский генерал, участник Гражданской войны 1936-39 гг. на стороне франкистов, известный своими крайне агрессивными радиовыступлениями, целью которых было устрашение противника [11]. Приведём фрагмент стихотворения, где описано одно из выступлений Кейпо де Льяно:

*soudain une voix
une voix venant de très loin
une voix désolante
une voix d'os
une voix morte
la voix d'un vieux ventriloque crevé depuis des milliers d'années
et qui dans le fond de sa tombe continue à ventriloquer
<...>
et cette atroce voix cariée
cette voix pouacre... cette voix nécrologique religieuse
soldatesque vermineuse néo-mauresque
cette voix capitaliste
cette voix obscène
cette voix hidéaliste
cette voix parle pour la vermine du monde entier
et la vermine du monde entier l'écoute*
[8, p. 137-138]

В приведённом примере персонаж репрезентирован метонимически, через описание его голоса. Здесь обращает на себя внимание обширное лексико-семантическое поле «смерть», представленное лексемами «morte», «crevé»,

«tombe», «nécrologique», а также серия эпитетов с отрицательной коннотацией «une voix désolante», «cette atroce voix cariée», «cette voix pouacré», «cette voix nécrologique religieuse / soldatesque vermineuse néo-mauresque / cette voix capitaliste / cette voix obscène / cette voix idéaliste» (последний эпитет представляет случай телескопии лексем, где первый элемент, вероятнее всего, – *hideux*, а второй – либо *idéaliste*, либо, если исходить из экстралингвистического контекста, *nationaliste*). Все эти лингвостилистические приёмы подчёркивают преступный характер деятельности Кейпо де Льяно и передают атмосферу ужаса, которую создают его выступления. Как и в предыдущих случаях, эксплицитно эта инвектива направлена на конкретную персоналию, однако хиазм «*cette voix parle pour la vermine du monde entier / et la vermine du monde entier l'écoute*», а также собственно пейоративная метафора «*la vermine*», характеризующая целевую аудиторию Кейпо де Льяно, показывают, что критика со стороны Превера затрагивает также ту часть населения, которая симпатизирует франкистам, и, соответственно, подразумевает коллективную направленность.

2. ИмPLICITная инвектива. Рассматривая имPLICITную инвективу в творчестве Превера, мы говорим о тех случаях, когда отрицательно окрашенные элементы отсутствуют в тексте и критика имеет завуалированный характер. Одним из распространённых способов имPLICITной реализации инвективы у Превера является антифразис. Для иллюстрации этого приёма приведём фрагменты из «Граффити» Превера (пример 1), а также из стихотворения «*Où je vais, d'où je viens...*» (пример 2):

1) *Héros, ne vous donnez pas la peine d'essuyer vos pieds sanglants sur le paillason de la gloire, avant d'entrer dans l'Histoire* [4, p. 18].

2) *Vous êtes bons... bons comme le ratier est bon pour le rat...
mais un jour... un jour viendra où le rat vous mordra...*

*Passez votre chemin,
hommes bons... hommes de bien.*

[7, p. 133]

В обоих случаях инвектива носит выраженный коллективный характер. В примере 1 мы видим ряд лексем с положительной коннотацией («*héros*», «*gloire*», «*Histoire*»), однако их мелиоративный характер нивелируется посредством эпитета «*vos pieds sanglants*», который придаёт всем вышеперечисленным лексемам антифрастический характер и даёт понять, что упомянутые герои, возможно, таковыми вовсе не являются, поскольку повинны в смерти других людей. Что касается примера 2, то он представляет собой фрагмент монолога девушки, потерявшей своего возлюбленного по вине общества (что именно произошло – в тексте напрямую не сказано, однако, судя по контексту, он умер насильственной смертью). Здесь антифрастически употребляются эпитеты «*bons*» и «*de bien*» (в частности, в составе антифрастического сравнения «*bons comme le ratier est bon pour le rat*»), за счёт чего общество показано как лицемерное и равнодушное к чужому горю.

Другим значимым приёмом реализации имплицитной инвективы можно считать перифраз, как, например, в известном стихотворении в прозе «Tentative de description d'un dîner de têtes à Paris-France»:

Ceux qui sont chauves à l'intérieur de la tête [8, p. 7]

В самом начале стихотворения, иронически описывающего торжественный ужин в Елисейском дворце, фигурирует развёрнутая характеристика публики, которая там присутствует. Одним из элементов этой характеристики является перифраз «*chauves à l'intérieur de la tête*», который создаёт красноречивый образ полной пустоты на том месте, где должен быть мозг.

Ещё одним немаловажным способом имплицитной передачи инвективности в произведениях Превера является парадокс. Примером иллюстрации данного приёма может служить фрагмент стихотворения «*Chasse à l'enfant*»:

Bandit! Voyou! Voleur! Chenapan!
Qu'est-ce que ces hurlements
Bandit ! Voyou ! Voleur ! Chenapan !
C'est la meute des honnêtes gens
Qui fait la chasse à l'enfant
[8, p. 90]

В стихотворении описаны реальные события, а именно – побег нескольких десятков подростков из детского исправительного центра в Бретани в 1934 году. Полиции тогда удалось их поймать с помощью отдыхающих, что вызвало резко негативную реакцию у Превера [8, p. 90]. Таким образом, хотя отрицательно окрашенная лексика («*Bandit! Voyou! Voleur! Chenapan!*») посредством несобственно-прямой речи характеризует сбежавшего ребёнка, истинным объектом инвективы являются те, кто помогает полиции его преследовать. Законопослушные взрослые репрезентированы с помощью парадокса *la meute des honnêtes gens*, уподобляясь таким образом стае, неспособной самостоятельно думать и готовой по приказу свыше растерзать более слабого.

Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что в творчестве Превера инвектива может быть выражена как эксплицитно, так и имплицитно. Основными способами реализации эксплицитной инвективы являются: употребление сниженной лексики, риторическое сведение адресата к ничто и метонимический перенос. В первом случае инвектива носит преимущественно коллективный характер, будучи направлена на целую группу людей, по вине которых происходят войны и масштабные человеческие катастрофы. Два других случая включают в себя формально адресные инвективы, объектом которых становятся конкретные личности (как правило, известные и / или высокопоставленные), однако содержат и упоминание о сторонниках этих личностей, которые своей поддержкой помогают им возвыситься.

Что касается имплицитной инвективы, основными способами её реализации в произведениях Превера являются антифразис, перифраз и парадокс. Во всех трёх случаях инвектива является коллективной, но, в отличие

от эксплицитной инвективы, реализованной посредством сниженной лексики, объектами здесь являются главным образом простые обыватели, о чьём мировоззрении читателю ничего не известно, но которые также подвергаются критике со стороны автора за своё лицемерие и бездумное повиновение чужой воле.

Список литературы

1. *Idt G.* La «littérature engagée», manifeste permanent // *Littérature*. 1980. № 39. P. 61-71.

2. *Nouago Njeukam M.* Jacques Prévert, un iconoclaste dérangent: une lecture stylistique de *Paroles* // *L'Harmattan: Au carrefour des cultures*. 2011. URL : <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=auteurs&obj=artiste&no=16894> (дата обращения: 14.02.2023)

3. *Prévert J.* Choses et autres. Paris: Gallimard, 2011.

4. *Prévert J.* Fatras. Paris: Gallimard, 2007.

5. *Prévert J.* Histoires et d'autres histoires. Paris: Gallimard, 2012.

6. *Prévert J.* La cinquième saison. Paris: Gallimard, 2007.

7. *Prévert J.* La pluie et le beau temps. Paris: Gallimard, 2011.

8. *Prévert J.* Paroles. Paris: Gallimard, 2011.

9. *Prévert J.* Soleil de nuit. Paris: Gallimard, 2007.

10. *Réthoré J.* Une approche pragmatiste de l'invective // *Invectives: Quand le corps reprend la parole / sous la dir. de D. Girard et J. Pollock*. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan, 2006. URL : <https://books.openedition.org/pupvd/27864> (дата обращения: 14.02.2023)

11. *Viana I.* Las 10 frases más atroces de Queipo de Llano en Radio Sevilla: «Matad como a un perro al afeminado» // *ABC Historia*. 2022. URL: <https://www.abc.es/historia/frases-atroces-queipo-llano-radio-sevilla-matad-20221104125600-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.abc.es%2Fhistoria%2Fjefe-franquista-huyo-republica-atrocidades-queipo-llano-20221104190335-nt.html> (дата обращения: 19.02.2023)

ЛАЦОЕВА МАДИНА КАЗБЕКОВНА

старший преподаватель

Московский педагогический государственный университет

Интертекстуальность в искусстве кино (на материале французского языка)

Аннотация: В статье рассматривается проблема цитации в литературе и кинематографе. Предметом исследования также является интертекстуальность и ее киноформы. Особое внимание уделяется цитатному мышлению, явной и скрытой цитации. В статье, на примере материала французского языка, раскрывается понятие литературной реминисценции.

Ключевые слова: интертекстуальность, цитатное мышление, культурный код, реминисценция, экранизация, пародия.

Intertextuality in the art of cinema (based on the material of the French language)

Abstract: The article deals with the problem of citation in literature and cinema. The subject of the study is also intertextuality and its film forms. Special attention is paid to citation thinking, explicit and implicit citation. The article uses the example of the French language material to reveal the concept of literary reminiscence.

Keywords: intertextuality, quote thinking, cultural code, reminiscence, film adaptation, parody.

В американском фильме «День сурка» (1993г) главный герой, Фил, чтобы произвести впечатление на любимую девушку, читает на французском языке строчки из песни бельгийского барда Жака Бреля «La Bourrée Du Célibataire». Эта цитата непосредственно связана с сюжетом фильма и помогает раскрыть взаимоотношения героев.

«La fille que j'aimera
Sera comme bon vin
Qui se bonifiera
Un peut chaque matin.»
«Девушка, которую я полюблю
Будет подобна дивному вину
Что делается
С каждым днём чуть лучше»

Цитата – одно из основных понятий интертекстуальности... Цитата – это включение в текст автора любого знака из чужого текста или другой знаковой системы... И поскольку художник создает текст в процессе диалога с другими текстами и с культурой вообще, понимаемой так же, как текст, всякий художественный текст состоит из цитат или, иными словами, является интертекстом. Следовательно, интертекстуальность всегда первична по отношению к текстовости – «нет текста, кроме интертекста» утверждает литературовед Ш. Гривель.

В интервью, данном в 1969 г. Журналу Арк, «новый романист» М. Бютор говорит: «Не существует индивидуального произведения. Произведение индивида представляет собой своего рода узелок, который образуется внутри культурной ткани ... Индивид по своему происхождению – всего лишь элемент этой культурной ткани. Точно так же и его произведение – это *всегда* коллективное произведение. Вот почему я интересуюсь проблемой цитации» [3, с. 336].

Цитатное мышление (франц. *pensée de citation, pensée citationnelle*) – возникло в результате критического осмысления широко распространенной художественной практики, захватившей все виды искусства в последней

трети XX века. Цитатное мышление – это побочный результат общетеоретических представлений структурализма и раннего постструктурализма с их установкой на принцип интертекстуальности (франц. *intertextualité*). Термин, введенный в 1967 г. теоретиком постструктурализма Ю. Кристевой, стал одним из основных в анализе художественного произведения постмодернизма. Употребляется не только как средство анализа литературного текста или описания специфики существования литературы (хотя именно в этой области он впервые появился), но и для определения миро- и самоощущения современного человека [3, с.100].

Французский исследователь Ж. Женетт в своей книге «Палимпсесты: Литература во второй степени» предложил пятичленную классификацию разных типов взаимодействия текстов:

- 1) интертекстуальность как «соприсутствие» в одном тексте двух или более текстов (цитата, аллюзия, плагиат и т. д.);
- 2) паратекстуальность как отношение текста к своему заглавию, послесловию, эпиграфу и т. д.;
- 3) метатекстуальность как комментирующая и часто критическая ссылка на свой предтекст;
- 4) гипертекстуальность как осмеяние и пародирование одним текстом другого;
- 5) архитектурность, понимаемая как жанровая связь текстов.

Эти основные классы исследователь делит затем на многочисленные подклассы и прослеживает их взаимосвязь [3, с. 104]. Российский культуролог М.В. Тростников рассматривает три основных аспекта интертекста в рамках поэтологии (эти аспекты так же можно применить к искусству кинематографа):

- 1) прямое заимствование, цитирование, включение в поэтический текст высказывания, принадлежащего другому автору;
- 2) заимствование образа, намек на образный строй другого произведения;
- 3) заимствование способа и принципа отражения мира [5].

Так же как в литературе, интертекстуальность в полной мере присутствует и в искусстве кино. Чужой текст может быть представлен в произведении в виде прямого включения. Как, например, в фильме режиссера Люка Бессона «Валериан и город тысячи планет» (2017). Героиня, в исполнении певицы и актрисы Рианны, цитирует отрывок из стихотворения Поля Верлена «Бедный молодой пастушок» («A poor young shepherd»):

«J'ai peur d'un baiser
Comme d'une abeille.
Je souffre et je veille
Sans me reposer.
J'ai peur d'un baiser»
«Я боюсь поцелуя:
Он - пчелиный укус,
Днем и ночью влачу я
Страха тягостный груз.

Я боюсь поцелуя!» (перевод Б. Лившица)

Возможно, в кино и скрытое цитирование чужих строк в авторском тексте без какого-либо выделения и отсылок, чаще всего в измененной форме. Оригинальный текст подвергается сокращениям и разнообразным деформациям, в значительной степени затрудняющим его узнавание: так, в советском фильме-сказке «Царевич Проша» (1974 г.), в сцене, где герцог Дердидас признается в любви принцессе на ломанном французском, можно не без труда распознать фрагмент из стихотворения Поля Верлена «Il pleure dans mon coeur comme il pleut sur la ville» («Небо над городом плачет, плачет и сердце моё»).

В кино часто встречаются элементы стилизации и пародии как разновидность интертекста. Сёстры Пеженовы, в исполнении Надежды Румянцевой и Инны Макаровой, в фильме «Женитьба Бальзаминова» пляшут и поют легкомысленную песенку на французском языке. Слова припева: «Allons, maman! Allons, papa! Allons maman c'est drôle avec toi!» Последняя часть этой фразы – произносится как «сэ дроль». В интерпретации сестер, имеющих большие проблемы с произношением, получилось «сидроль». А перевод этого шедевра простой: «Идём, мама! Идём, папа! Идём, мама, с тобой так весело!» Здесь авторами пародируются такие музыкальные жанры, пришедшие из Франции и модные в то время, как водевиль и канкан.

Также могут присутствовать литературные реминисценции – черты, наводящие на воспоминание о другом произведении, результат заимствования автором отдельного образа, мотива, стилистического приема. В фильме «Долгая помолвка» («Un long dimanche de fiançailles» (2004г.)) – герои Одри Тоту и Гаспара Ульея воспроизводят сюжет стихотворения Жака Превра «Paris at night».

«Trois allumettes une à une allumées dans la nuit
La première pour voir ton visage tout entier
La seconde pour voir tes yeux
La dernière pour voir ta bouche
Et l'obscurité tout entière pour me rappeler tout cela
En te serrant dans mes bras».

«Три спички, зажжённые ночью одна за другой:
Первая – чтобы увидеть лицо твоё всё целиком,
Вторая – чтобы твои увидеть глаза,
Последняя – чтобы увидеть губы твои.
И чтобы помнить всё это, тебя обнимая потом,
Непроглядная темень кругом». (Перевод М. Кудинова)

Функциональное значение интертекстуальности состоит в ответе на вопрос с какой целью и для достижения какого эффекта писатели и режиссеры обращаются к произведениям своих современников и предшественников.

Интертекстуальность – это установка на более углубленное понимание текста за счет многомерных связей с другими текстами; способность текста формировать свой собственный смысл посредством ссылки на другие тексты; это

глубина текста, совокупность всех возможных подтекстов, интерпретаций, аллюзий и параллелей, содержащихся в данном тексте.

Согласно Н.С. Валгиной – тексты-вкрапления выполняют смысловую и структурную роль, свидетельствуют о связи произведений, принадлежащих разным авторам. Главное в этой «игре с чужим словом» – усиление смысловой насыщенности текста литературного произведения или сюжета кинокартины, а также вхождение в общий контекст соответствующей культуры.

Список литературы

1. *Горшкова А.В.* Аллюзии и цитаты в контексте литературного художественного произведения. URL: Аллюзии и цитаты в контексте литературного художественного произведения | Образовательная социальная сеть (nsportal.ru) (дата обращения: 26.02.2023)

2. *Елисеева А.В.* Типы интертекстуальных связей при экранизации литературных произведений (на материале фильмов Р.В. Фасбиндера). URL: Типы интертекстуальных связей при экранизации литературных произведений (на материале фильмов Р.В. Фасбиндера) (cyberleninka.ru) (дата обращения: 26.02.2023)

3. *Ильин И.П.* Постмодернизм. Словарь терминов. М.: Интрада, 2001.

4. *Керимова Д.Ф.* Интертекстуальность как текстообразующая категория литературы постмодернизма. Дисс... канд. филол. наук. Махачкала, 2015 URL: 5d660fee-7847-4094-b436-413a7aa0d42ddiss_kerimova_2017.pdf (dgu.ru) (дата обращения: 26.02.2023)

5. *Гростников М.В.* Поэтология, М.: Грааль, 1997.

ПИВОВАРЧИК ТАМАРА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы

Местоимения как показатели оценочных установок автора политического медиатекста

Аннотация: Современный политический дискурс является по преимуществу медиаопосредованным, при этом тенденциозное, эмоционально-оценочное освещение политических событий становится обычным явлением белорусской авторской журналистики. В начале 2020-х активно возрождаются политический комментарий, сатирическая публицистика, политическая карикатура, фельетонная поэзия. Агональность политического медиатекста в белорусской журналистике приобретает статус коммуникативной нормы. В политических медиатекстах могут сочетаться, с разной степенью представленности, позитивные, негативные, нейтральные, сбалансированные оценочные установки автора. В докладе основное внимание сосредоточено на негативных оценочных установках автора, реализованных с помощью

местоименных единиц. Высокий прагматический потенциал местоимений обусловлен имплицитностью их вторичных значений, которые должен восстановить в процессе чтения медиатекста адресат. Эти значения особым образом встраиваются в коммуникативные и дискурсивные стратегии агонального медиадискурса, например, могут служить задаче дискредитации политического оппонента.

Ключевые слова: политический медиадискурс, политический медиатекст, агональность, автор медиатекста, оценочные установки автора, местоимение.

Pronouns as indicators of evaluative attitudes of the author of a political media text

Abstract: Modern political discourse is predominantly mediated, while tendentious, emotionally evaluative coverage of political events is becoming a common feature of Belarusian authorial journalism. In the early 2020s, political commentary, satirical journalism, political cartoons, and feuilleton poetry are being actively revived. The agonal nature of the political media text in Belarusian journalism acquires the status of a communicative norm. In political media texts, positive, negative, neutral, balanced evaluative attitudes of the author can be combined, with varying degrees of representation. The report focuses on the author's negative evaluative attitudes, realized with the help of pronominal units. The high pragmatic potential of pronouns is due to the implicitness of their secondary meanings, which the addressee must restore in the process of reading the media text. These meanings are embedded in a special way in the communicative and discursive strategies of the agonal media discourse, for example, they can serve the task of discrediting a political opponent.

Keywords: political media discourse, political media text, agonality, author of a media text, author's assessments, pronoun.

Современный политический дискурс является по преимуществу медиаопосредованным (медиатизированным), а «медиаресурсы становятся не только средой и средством ее (политической коммуникации – Т.П.) существования, но и выступают как субъекты политической деятельности» [9, с. 80]. В условиях обостряющегося информационного противоборства актуализируется вопрос о лингвопрагматических компетенциях журналистов как влиятельных участников политического медиадискурса, в частности об их умении оптимально выбрать и «исполнить» (performance) языковые единицы в соответствии с задаваемой иллокутивной силой и планируемым перлокутивным эффектом речевого высказывания. В фокусе данной статьи – особенности использования авторами политических медиатекстов местоименных слов как показателей их авторской негативной оценочной установки в отношении разных объектов осмысления.

Интерпретационное, тенденциозное, эмоционально-оценочное освещение политических событий и ситуаций становится обычным явлением современной

белорусской журналистики. В Беларуси начала 2020-х гг. этому есть ряд причин: во-первых, усиление общественно-политической тематики в проблемно-содержательном поле СМИ как закономерная реакция на значимые события и процессы во внутренней и внешней политике страны; во-вторых, актуализация жанра авторской колонки как ответ на растущий запрос со стороны аудитории на авторское мнение и авторскую позицию, с одной стороны, и на формирование медийного института блогерства, с другой стороны; в-третьих, развитие в белорусском медиапространстве политической журналистики как самостоятельного направления со своими принципами, технологиями, авторами. Но главное, конечно же, – это изменения в творческих установках белорусских журналистов. Готовность взяться за острую тему, лично ее проинтерпретировать, открыто выразить свою мировоззренческую позицию, вступить в полемику снова становятся показателями высокого качества журналистской работы. Красноречивым свидетельством таких установок в современной белорусской журналистике может служить текст из имиджевого видеоролика газеты «Минская правда»: «Горячая аналитика. Острые вопросы. Сочный слог. Откровенные интервью. Кричащие заголовки. Эксклюзивная подача. Провокация. Дерзость. Сарказм».

Как следствие, меняет свой облик и белорусский политический медиатекст. Еще в конце 2010-х гг. тексты политической тематики в белорусских СМИ имели преимущественно информационно-новостной и информационно-разъяснительный характер, в начале же 2020-х гг. активно возрождаются политический комментарий, политический обзор, сатирическая публицистика, политическая карикатура, фельетонная поэзия и т.д. Агональность (конфронтационность, полемичность) политического медиатекста в белорусской журналистике приобретает статус коммуникативной нормы. Вслед за Е.И. Шейгал и В.В. Дешевой агональность мы понимаем широко – как «такой модус общения, в котором обязательно наличествуют противоборствующие стороны, которые при помощи определенных стратегий и тактик добиваются превосходства по какому-либо параметру», при этом «агональность в коммуникации не связана исключительно с проявлением агрессии и нетолерантности», а потому может быть рассмотрена в таких ее типах, как конфронтативная, дискуссионная, игровая [10, с. 147].

Поскольку политический медиадискурс строится на «господстве принципа борьбы и резкости бинарных смысловых оппозиций, противоположностей – хвалы и хулы, черного и белого, хорошего и плохого» [7, с. 108], то для его реализации особенно важными оказываются оценочные компоненты текста и оценочные установки автора. Прагматический смысл оценки заключается в том, что «субъект, выражая свое отношение к какому-либо явлению, осознанно или неосознанно пытается вызвать изоморфное отношение у адресата» [6, с. 309]. В политических медиатекстах могут сочетаться, хоть и с разной степенью представленности, позитивные, негативные, нейтральные, сбалансированные установки автора. В данной статье внимание будет сосредоточено на негативных оценочных авторских установках, реализованных с помощью местоименных

единиц в 10 сатирико-публицистических текстах, опубликованных в трех белорусских СМИ («СБ. Беларусь сегодня» – далее СБ; «Сельская газета» – далее СГ; «Минская правда» – далее МП) в 2019 – 2023 гг. Исследование базируется на ряде положений лингвистической прагматики: значение местоименного слова рассматривается «в связи с коммуникативной направленностью речевого акта, то есть как орудие, посредством которого мы совершаем действие» [2, с. 12]); анализируются не только используемые местоименные единицы, но и «ситуация и среда, в которой эти слова были произнесены, а также то, как все эти лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические переменные взаимодействуют» [1, с. 24]; местоимения интерпретируются в структуре медиатекста как «результата когнитивной и социальной деятельности журналистов по производству текстов и их значений» [3, с. 123].

Заметим, что негативные оценочные установки, иначе – оценочные позиции [4], журналистов в проанализированных нами политических медиатекстах по преимуществу выражены предельно открыто, прямо, а потому для читательской аудитории не составляет труда выявить эти установки на основе наблюдений за содержательными, композиционными, риторическими характеристиками текстов. В то же время значимое место среди маркеров негативных оценочных установок журналистов занимают и особенности речевой организации медиатекста, в частности характер употребления концептуальной лексики и слов с переносным значением (*хороший люди; большие друзья; из самого сердца диктатуры; на земном ли, на божьем ли суде; фонтанировать людоедскими идеями; заокеанский сюзерен*), способы включения в текст прецедентных единиц, изобразительно-выразительных лексико-фразеологических средств, идеологем и антиаксиологем (*поматросят и бросят; Блинкен снова комом; ступени морального падения; махровый эгоцентризм; государственные деятели со сниженной культурной (и социальной) ответственностью*), актуализация прагматического потенциала грамматических категорий и экспрессивно-оценочное использование грамматических форм (*после гарвардов и стенфордов напустил на себя профессорский вид; петушка и кукух*). В работе Л.В. Рацибурской и В.А. Торопкиной убедительно показано, что авторы медиатекстов с той целью, чтобы читатели разделили их «оценочные установки, ценностные ориентиры», используют «деривационные средства экспрессивного характера, отражающие процессы субъективизации, интертекстуализации, стремления к языковой игре» [8, с. 80]. Этот вывод подтверждается и данными нашего исследования: в проанализированных текстах широко представлены экспрессивно-оценочные производные слова, например: *благогнусности; дебиломаты; псакизм; слабообразованные головы; протестуны; простотутбайки; политотребье*.

В оценочных словах, как отмечают Н.Д. Арутюнова и Е.В. Падучева, актуализируется прагматический компонент значения: «будучи прямо связаны с говорящим субъектом и отражая его вкусы и интересы, они в то же время регулярно употребляются в высказываниях, соответствующих ситуации выбора (принятия решения) и побуждения к действию. Оценка тесно спаяна с

коммуникативной целью речевого акта, программирующего действия» [2, с. 13]. Оценочность, как это убедительно показано в работах Т.М. Николаевой, А.Д. Шмелева, Л.Н. Синельниковой, Б.Ю. Нормана, И.Ю. Граневой и др., может появляться в контексте и у местоименных единиц. При этом обобщенно-отвлеченное значение местоимений, гибкость местоименной референции, субъективная и ситуационная обусловленность недескриптивного содержания, его зависимость от широко понимаемого контекста и речеактовых характеристик высказывания создают условия для особой реализации негативной оценки – интерактивно-диалогичной, а в силу этого более мягкой, эвфемистичной, косвенной, подтекстовой, что предполагает более тонкую когнитивно-дискурсивную работу журналиста. Поэтому, на наш взгляд, при анализе оценочных установок автора медиатекста особый интерес могут представлять местоименные слова. Потенциал местоименного воздействия на эмоциональное состояние и на оценочную рефлексию аудитории может быть даже большим, чем у названных выше эксплицитно оценочных языковых единиц со стабильным дескриптивным содержанием. Высокий прагматический ресурс местоимений обусловлен имплицитностью их вторичных значений, которые может и должен восстановить в процессе чтения медиатекста адресат. Эти значения особым образом встраиваются в коммуникативные и дискурсивные стратегии агонального медиадискурса, например, могут служить задаче дискредитации политического оппонента.

Поскольку объектом сатирико-публицистического текста выступает идейные и политические противники автора и той социальной группы, которую он в медиатексте олицетворяет, закономерно, что местоименные слова в их вторичном, оценочном, значении реализуют свою прагматическую роль прежде всего в субъектной перспективе медиатекста. Анализ позволил выделить три основных типа местоименной экспликации субъектной перспективы текста.

Первый тип развивается на основе противопоставления «они – мы», применяемого для реализации дискурсивной тактики отчуждения (отдаления, дистанцирования), поддерживаемой в контексте концептуальным осмыслением пространственного противопоставления «там – здесь»: **Они** – которые вильнюсские, варшавские, киевские и пражские, – хотят с **нами** сделать именно так: окончательно решить вопрос «памяркоўных» белорусов (СБ. 10.12.2020); **Они** внезапно лезут к нам (СБ. 13.10.2022); **Они там** вроде как эксперты (СБ. 11.06.2019); И чем **они там** на самом деле занимаются? (04.03.2023). В текстах достаточно последовательно распределяются две субъектные линии: *они* – это субъекты действий, *мы* – это субъекты восприятия, оценки, речи. «Их»-субъектная сфера в текстах представлена более широко и более детализированно, чем «мы»-сфера, как с количественной, так и с качественной точки зрения; при этом всегда с открытой негативной оценкой, представленной в соответствующей лексике и призванной вызвать у читательской аудитории чувства неприятия, антипатии, аксиологического противления: **Они сожгут родной дом и поедут просить милостыню за границей?** (СБ. 31.08.2020); **Чем еще они отличаются от обычных дураков? Да своей нескромностью. Они**

почему-то вбили себе в голову, что **они** очень умные, и на этом «основании» начинают поучать других (МП. 22.02.2023). Экспрессивно-оценочное воздействие местоименных единиц, как мы видим, не самостоятелно; они скорее усиливают оценочный потенциал других лексических и грамматических единиц, определенным образом участвуют в их текстовой организации, упорядочивании. В том числе и выступают в качестве своего рода текстовых скреп, связывающих контактно или дистантно расположенные части медиатекста в единое целое, что связано со способностью местоименных единиц задавать анафорическую или катафорическую направленность развития текста.

Как показал анализ, местоимение *они* и связка «они – там» в качестве текстовой анафоры получают особую прагматическую нагрузку в сильной позиции финального предложения абзаца: осуществляют завершающую, итоговую расстановку идейных и оценочных акцентов – с расчетом на появившееся благодаря основной части текста «правильное» понимание ситуации читателем и на сформировавшееся у него в процессе чтения абзаца согласие с точкой зрения автора. Пример завершения абзаца и интенсификация ранее представленной оценки: *Но они – там – об этом благоразумно помалкивают* (СБ. 10.12.2020). Регулярное использование обсуждаемых единиц в заголовочно-финальном комплексе сатирико-публицистического медиатекста подтверждает их оценочную значимость.

Прагматика отчуждения дополняется пренебрежительной оценкой в популярном для анализируемых контекстов разговорно-сниженном местоименном прилагательном *тамошний*: *Ну а тамошние цели в общем-то понять не сложно* (МП. 23.01.2023); *как сообщили тамошние СМИ* (МП. 27.10.2022); *ведь тоже попали под раздачу тамошних неонацистов* (СГ. 24.03.2022); *спичи и скетчи тамошних стендаперов* (СГ. 02.04.2022); *это про тамошних украинских участников* (СБ. 11.06.2019). Конечно, в анализируемых сатирико-публицистических медиатекстах субъекты и их субъектные сферы обязательно выражаются и с референциальной конкретностью – например, именами собственными. Однако только постоянное возвращение к обобщению до уровня «они – мы» позволяет автору представлять конкретное лицо, конкретное событие или конкретную ситуацию как знак более широкого явления – непримиримого (по мысли автора) противостояния идейно-мировоззренческих позиций и политических систем.

Второй тип субъектной перспективы сатирико-публицистических текстов выстраивается на основе концептуальной составляющей категории неопределенности и связан с дискурсивной тактикой деперсонализации идеологического и политического оппонента: в целом ряде примеров обозначение политического оппонента местоименными словами с неопределенно-личной семантикой, устойчивыми сочетаниями на основе вопросительно-относительных местоимений – это отказ в праве на имя собственное, в праве на какую-либо личностно идентифицирующую характеристику, в праве на коммуникативный статус адресата, это имплицитное «расчеловечивание», «обезличивание». Интенсифицирующим

фактором становится то, что для указанной цели могут применяться целые ряды окказиональных фразовых номинаций лиц на основе контекстуальных местоименных сочетаний используются как способы классификации, разделения на категории: *Копишатся какие-то особи, что-то заявляют какие-то маски* (СГ. 24.03.2022); *Некий герр Оздемир, глава Минсельхоза ФРГ...* (СГ. 24.03.2022); *Некий американский фонд, назвавием его язык поганить не буду, ввел санкции против...* Юрия Гагарина (СГ. 24.03.2022); *И вот на этом не пойми как назвать сей автор услышал и торопится рассказать и своей девочке, и всем белорусам, что мы – «союзник страны-агрессора»* (СБ. 11.06.2019); *Кому надо – разъяснить и показать, кому трудно – вдолбить и втемяшить, кому поздно – выжечь каленым* (СБ. 10.12.2020); *Кто стоял – присел, кто сидел – схватился за валокордин, кто уже пил – аж поперхнулся* (СБ. 11.06.2019). В результате формируются в тексте дополнительные прагматические импликации, когда «наряду с основной иллюкцией реализуется дополнительная (например, оценивающая, констатирующая, стимулирующая и т. д.) – тем самым прагматические импликации способствуют функционированию синкретических речевых актов» [5, с. 152].

Необходимость в разграничении двух субъектных сфер, важная для реализации ценностного намерения автора и идейной концепции текста, приводит к тому, что в анализируемых медиатекстах каждая из субъектных сфер маркируется своим набором местоимений. Субъектная сфера идеологического и политического противника маркируется не только неопределенными, но и отрицательными местоимениями, что позволяет реализовать дискурсивную тактику ценностно-идеологического отрицания: *Они себя все еще ищут и почему-то никак не могут найти. Зато хотят не пойми каких «перемен»* (СБ. 31.08.2020); *Еще раз повторю: это ему там (где – непонятно) кто-то (кто – не назван) сказал (да и сказал ли?)* (СБ. 11.06.2019); *Отпочковавшаяся вроде ветвь англосаксонской цивилизации, а ничего от прародины, никакого тонкого английского юмора и близко...* (СГ. 02.04.2022). Концептуализация проявляется на уровне грамматики и ведет к сдвигам в частеречном статусе слова: *Решения и поступки европейских руководителей зачастую не имеют ничего общего с национальными интересами их собственных стран...* (МП. 23.01.2023); *Путь в никуда* (МП. 23.01.2023). Благодаря неопределенным местоименным наречиям *зачем-то* и *почему-то* автор закладывает в высказывание имплицитный смысл о своем неприятии описываемой ситуации, о негативном отношении к существующему положению дел: *Попросила повлиять на ситуацию. Но почему-то не человека, который данный режим, как она говорит, олицетворяет* (СГ. 13.11.2021); *Они себя все еще ищут и почему-то никак не могут найти* (СБ. 31.08.2020); *На две трети он посвящен (почему-то и зачем-то) задержанному сотруднику* (СБ. 16.11.2021); *Выданный в эфир сюжет <...> это блевотина. На которую зачем-то (и почему-то сейчас) вернулись псы, явив свою мерзость* (СБ. 16.11.2021); *Они почему-то вбили себе в голову, что они очень умные* (МП. 22.02.2023). Благодаря неконкретности местоименного слова, его «открытости» контекстуальным интерпретациям автор «заставляет» читателя прилагать

усилия для самостоятельного осмысления и оценки ситуации. Можем отметить диалогичность такого приема косвенного убеждения и его направленность на адресата как субъекта мнения или субъекта эмоционального состояния.

Типично для сатирико-публицистических текстов использование указательных и кванторных местоимений с уничижительной оценкой: *Может, это заодно будет уроком **всяким** кизимам и иже с ними* (СГ. 02.04.2022); *Есть на улицах и талантливые, креативные ребята. Но как же **всякие** нехты засорили им головы* (СБ. 31.08.2020); *В итоге мы видим **всякие там** карты поляков* (СГ. 02.04.2022). При этом еще раз надо подчеркнуть, что такая оценка – это не собственное свойство единицы, а результат «власти дискурса», поскольку в текстах с другой тематикой, с другой идеологической направленностью у этих же местоимений может появиться положительная оценка. В высказывании *У Блинкена хоть первый блин, хоть последний все едино выходит комом. Руки у него **такие*** (МП. 27.10.2022) возникают импликатуры на основе представленного в медиатексте трансформированного варианта поговорки. Меняется иллокутивная сила высказывания – и в силу этого она особенно акцентируется: фразу «первый блин комом» говорят, чтобы приободрить, успокоить, утешить человека, у которого что-то не получилось с первого раза. А здесь намерение автора медиатекста по отношению к объекту обсуждения иное, более того – противоположное: огорчить, расстроить, обидеть, взволновать. В результате местоимение *такой* приобретает в контексте пренебрежительно-оценочную коннотацию издѣвки, которая переносится в целом на образ политика: ‘неумелый’, ‘непутѣвый’, ‘некомпетентный’, ‘нерезультативный’.

Третий тип субъектной перспективы – это противопоставление «я – вы», отличающееся эффектом острой полемичности. Появляется оппозитивная дискурсивная тактика ценностно-идеологического утверждения. Кванторные местоимения *весь*, *все* соотносят описываемое с нормой, причем обычно подразумевается, что это для автора и его аудитории абсолютная норма. В сатирико-публицистическом медиатексте такая апелляция к норме вкупе с актуализацией модуса долженствования выполняет функцию контраста, подчеркивает несоответствие описываемого норме: *Право, порой возникает ощущение, что это не многодетная мать, **все** мысли которой должны быть устремлены к миру во **всём** мире* (МП. 23.01.2023); *Нет, конечно, с виду **всё** очень благопристойно* (МП. 23.01.2023). Следует отметить, что журналист может придерживаться в рамках всего текста одной выбранной субъектной перспективы, но может ее и менять – и в таком случае переходы становятся важными конструктивными решениями в медиатексте.

Таким образом, актуальная для Беларуси начала 2020-х гг. ситуация информационного противостояния и обусловленные ею журналистские стратегии информационного противодействия становятся теми прототипическими условиями, в которых порождается и негативная оценочность как один из смысло- и стилеобразующих принципов современного сатирико-публицистического политического медиатекста, и особое употребление местоименных единиц как средств выражения этой негативной

оценочности. Перед нами как раз тот случай, когда определенное нарушение общих правил вежливой коммуникации обусловлено авторским намерением максимально повысить экспрессивность речи, что соответствует дискурсивно-стилистическим нормам разящей огнем и мечом сатиры, и в результате авторская «прагматика перерастает в риторику» [2, с. 29] политического медиадискурса.

Список литературы

1. Альба-Хуэс Л., Ларина Т.В. Язык и эмоции: дискурсивно-прагматический подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22. № 1. С. 9–37.
2. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике / общ. ред. Е.В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. С. 21–38.
3. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989.
4. Карасик В.И. Оценочные установки в драматической коммуникации // Мир лингвистики и коммуникации. 2020. № 62. С. 77–95.
5. Киклевич А.К. Типология прагматических импликаций с точки зрения взаимодействия между прагматикой и семантикой // Russian Journal of Linguistics. 2022. Т. 26. № 1. С. 139–161.
6. Культура русской речи и эффективность общения / Отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. М.: Наука, 1996.
7. Михальская А.К. Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике. М.: Академия, 1996. 190 с.
8. Рацибурская Л.В., Торопкина В.А. Деривационные средства воздействия на читателя в публицистическом дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 12 (394). С. 78–81.
9. Русский политический дискурс в фокусе лингвоэкологии / Боженкова Н.А. и др. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2019. Т. 18, № 3. С. 76–92.
10. Шейгал Е.И., Дешеева В.В. Агональность в коммуникации: структура понятия / Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 34 (172). Филология. Искусствоведение. Вып. 36. С. 145–148.

СОЛОВЬЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Московский государственный лингвистический университет*

Verbalisation du concept en tant qu'unité signifiante dans la structure narrative des œuvres d'art

Аннотация. La théorie des concepts est destinée à aider la linguistique à résoudre le problème de la verbalisation des concepts dans le discours. Un concept est une unité constitutive de la pensée, mais la pensée existe en étroite interaction avec la parole. Par conséquent, la linguistique est confrontée à la tâche de découvrir les régularités de la représentation linguistique des concepts dans différentes unités langagières : mot, phrase ou œuvre littéraire.

Ключевые слова: language, pensée, concept, verbalisation, unité constitutive.

Verbalization of the concept as a meaningful unit in the narrative structure of works of art

Abstract. Concept theory is intended to help linguistics solve the problem of verbalizing concepts in discourse. A concept is a constituent unit of thought, but thought exists in close interaction with speech. Therefore, linguistics is faced with task of discovering the regularities of the linguistic representation of concepts, the ways and means of the formation of the conceptual sphere of language units: word, sentence or literary work.

Keywords: language, thought, concept, verbalizing, unit constitutive, conceptual sphere

Le concept est un produit de l'activité cognitive qui accompagne divers types d'activités humaines. L'activité cognitive vise, en parlant grosso modo, à découvrir un nouvel objet ou un nouveau phénomène dans une recherche scientifique, qui n'est jamais définitive, et à leur assigner un nom approprié. Le concept qui est un produit de cette investigation représente une action mentale du chercheur qui soulève nécessairement le problème de son expression verbale. « Les connaissances, les informations, les désirs eux-mêmes se transmettent à l'aide du langage », écrit Touratier. « Pour que cette transmission se passe correctement, il importe de trouver les mots qui les expriment le plus justement et le plus fidèlement possible, et qui soient susceptibles d'être parfaitement compris par autrui » [5, p. 5]. Par exemple, la dénomination des courants littéraires, comme classicisme, romantisme, etc, a une origine et une nature conceptuelles. Il s'ensuit donc que la destinée principale du concept réside dans l'action d'effectuer un pont entre le mental et le réel en forme d'expression linguistique. Son rôle concret dans cette fonction est par ailleurs très peu étudié.

L'étude de la valeur ontologique du concept ne représente pas une tâche facile parce qu'elle conduit l'investigateur à la prise de conscience d'un tas d'autres

problèmes théoriques découlant de la notion de concept. L'idée du sens du concept constitue son foyer essentiel qui relève du domaine de l'interaction de la philosophie du langage et de l'esprit, appelée aussi « théorie du contenu » d'après Recanati pour qui les deux mots « contenu » et « sens » sont similaires [6, p. 9].

L'idée d'associer le concept au sens n'est pas récente et elle vient directement à l'esprit quand on évoque le livre de Barthes « Les mythologies » et particulièrement son essai « Le mythe, aujourd'hui », paru en 1957 [3]. Le mythe dans l'interprétation du linguiste représente un moyen de communication dans l'usage social quand se rencontrent en même temps deux systèmes communicatifs ou deux messages : initial et second qui sont traités dans les termes de Saussure. Le signe du premier message devient signifiant du second qui ensemble avec son signifié, appelé par Barthes concept, forme le deuxième signe final. La pareille coexistence de deux messages évoque le célèbre dialogisme de Bakhtine, dénommé « transtextualité » par Maingueneau [4].

Il est à noter que l'ouvrage de Recanati « Philosophie du langage (et de l'esprit) » paru en 2008, constitue la source privilégiée de notre article, car l'approche théorique du philosophe peu connue jusqu'à présent mérite à notre avis une attention particulière.

L'idée du sens du concept le fait appartenir premièrement au domaine de la sémantique. Un nombre suffisant de scientifiques français associent sans réserve le concept à la sémantique, qui, selon Recanati, connaît trois variétés: la sémantique référentielle, la sémantique cognitive et la sémantique pragmatique. La sémantique cognitive, que Recanati considère rivale de la sémantique référentielle, « associe les mots non pas à des choses, à des aspects de la réalité, mais à des représentations mentales – à des idées dans l'esprit de l'utilisateur du langage » [6, p. 29], l'argument qui oblige le chercheur à ne pas accepter la sémantique cognitive. « La raison pour laquelle une sémantique cognitive est jugée inacceptable, ou en tout cas insuffisante, est qu'elle ne résout pas le problème du sens, et donc ne fait pas le travail d'élucidation qui échoit normalement à la sémantique », parce que « associer une représentation (mentale) », explique le philosophe, « à une représentation (linguistique) ne fait donc que reculer le problème consistant à dire ce que c'est que représenter », argumente l'auteur [6, p. 30]. Et pour conclure l'auteur ajoute : « Il s'ensuit que donner le sens d'une expression ou d'une représentation, ce doit être non pas l'associer à une autre représentation mais l'associer à un aspect de la réalité extralinguistique que cette représentation représente. Telle est l'idée-force de la sémantique référentielle », conclut le philosophe [6, p. 31]. Tout au long de son livre l'auteur ne cesse pas de souligner la priorité de la sémantique référentielle. Quant à la sémantique pragmatique, elle est fondée sur la fonction déterminée par son rôle dans la pratique du langage. « Il y a donc deux dimensions distinctes – le contenu et la fonction, conclut l'auteur, - et la question qui se pose est celle de savoir ce qui prime. Une sémantique pragmatique, distincte à la fois d'une sémantique référentielle et d'une sémantique cognitive, considère l'emploi et la fonction, comme l'élément fondamental : donner le sens d'une expression, c'est dire quel est son emploi, à quoi elle sert » [6, p. 86]. Par conséquent, si la sémantique pragmatique révèle la fonction, la signification de l'utilisation des éléments signifiants, une des tâches de l'étude du concept peut résider dans la recherche

visée à comprendre son action au sein d'un texte, dans tel ou tel type d'activité narrative. Les œuvres d'art représentent un champ d'investigation prometteuse des concepts produits par un tout indissociable de l'activité mentale et de l'activité verbale.

L'étude du sens du concept, l'objectif de notre article, engage la recherche à prendre en considération le fait que Recanati est visiblement dévoué au structuralisme, un fait qui caractérise sa méthode analytique aspirant à élucider le sens des relations que les représentations, linguistiques ou mentales, entretiennent avec la réalité extralinguistique ou extramentale [6, p. 9]. La notion de concept assure le lien des phénomènes linguistiques, précisément verbaux, avec les phénomènes mentaux. Ces relations constituent un sens qui est d'un côté assuré par les relations extralinguistiques, parce que quand on pense, on pense quelque chose, de même que, quand on parle, on dit quelque chose [6, p. 11]. A part ce lien, les concepts, qui ne sont pas tout simplement empilés ou amassés arbitrairement dans le discours, sont en relations réciproques. Les combinaisons de concepts mentaux ou verbaux prennent place au sein d'une structure en vertu de leur position stricte dans la structure, définie de plus par la syntaxe qui contient un sens. A part l'influence du réel sur les représentations mentales, ces dernières sont aussi informées par le langage. « Le langage a aussi un impact sur le contenu de pensée », écrit Recanati [6, p. 15]. Donc l'étude du sens du concept pourrait aider la linguistique à résoudre le problème de la verbalisation des phénomènes de l'esprit par le langage.

Donc il est nécessaire de dire que l'ampleur scientifique de l'utilisation de la notion de concept rend nécessaire de déterminer sa valeur ontologique et par conséquent méthodologique dans le contexte général des recherches humaines et en particulier dans la linguistique et la stylistique du texte.

La lecture attentive du livre de Recanati « Philosophie du langage (et de l'esprit) » fait comprendre que le concept en tant que phénomène significatif, c'est-à-dire ayant un sens, peut être librement considéré au sein des deux sémantiques, référentielle et pragmatique, excepté la sémantique cognitive jugée inefficace par le philosophe (voir ci-dessus). La sémantique référentielle est basée sur les relations entre les formes linguistiques et leur contenu ce qui paraît utile pour l'étude des mécanismes qui régissent la naissance des concepts par suite de la similitude évidente du mental et du langagier. La sémantique pragmatique révèle la fonction, la signification de l'utilisation des concepts dans le discours. Donc le concept porte son attention d'un côté, au domaine de la référence des facteurs extralinguistiques, et d'un autre, à l'utilisation des concepts par rapport au champ de la connexion avec la réalité. Il importe de souligner que la théorie du concept exposée dans le livre cité de Recanati ne représente pas son thème principal car il est consacré particulièrement à la recherche de l'interaction du langage et de l'esprit. La notion de concept pose question sur sa valeur pratique pour la philosophie du langage, la linguistique, la théorie littéraire du point de vue des liens du langage et de la mentalité.

Le problème majeur de l'étude du concept porte sur sa verbalisation par les moyens linguistiques ce qui suscite premièrement les questions sur son identification dans le texte. Le lecteur ordinaire se rend-t-il compte de la présence du concept dans le texte lors de la lecture ? Quelles sont les formes linguistiques qui aident le lecteur à

reconnaître les concepts dans l'œuvre? Quel phénomène narratif le lecteur ordinaire, non philologue, peut-t-il prendre pour un concept et sa perception coïncide-t-elle avec celle du chercheur expérimenté? Quelle est donc finalement l'image esthétique du concept? Ces questions touchent à l'essentiel du problème de l'usage du concept dans la narration littéraire menée par le locuteur.

La chercheuse russe Zavadovskaïa, qui a étudié la sémantique de l'imagination créatrice dans le domaine de la littérature française, souligne avant tout le rôle pragmatique du concept dans l'activité littéraire, principalement dans la résolution du problème de l'interprétation de la multiplicité sémantique de l'œuvre littéraire, de ses liens cachés avec d'autres textes. A notre avis l'élucidation de la valeur sémantique et par conséquent esthétique de l'usage de la notion de concept au sein d'un texte littéraire pourrait aider à répondre à la question posée par Zavadovskaïa elle-même : « qu'est-ce qui fait d'un message verbal une œuvre d'art? Si simple qu'elle soit, cette question représente un des problèmes fondamentaux de la poétique, soulevé seulement au XXe siècle. Il est loin d'être élucidé de nos jours » [2, p. 6]. Plus tard dans son cours oral « Formes de l'imagination créatrice » adressé aux étudiants de MSLU, la chercheuse, accordant un rôle primordial au concept dans la perception du texte comme une œuvre d'art, affirme qu'il s'agit lors de la lecture de percevoir non seulement le sens des mots, mais aussi de comprendre le vaste contexte interculturel dans lequel se trouve le texte.

La perception du contexte interculturel des textes artistiques nous apparaît comme un processus mental reflétant l'imagination créatrice de l'auteur de l'œuvre. Zavadovskaïa fait remarquer la nature toujours changeante et mouvante de l'imagination, en se référant à Yves Bonnefoy qui parle de l'usage conceptuel des mots dans le texte artistique. Dans le discours ordinaire, les mots sont associés à des objets, et les objets représentent des formations complexes, qui ne peuvent pas être immédiatement perçues dans leur intégralité. Zavadovskaïa souligne que le concept constitue l'association d'un mot avec un aspect d'un mot ou d'une chose. La conscience est l'essence des aspects dont la complexité doit être saisie ou reconstruite. Ainsi, dans l'interprétation du concept, y a-t-il un problème de mot dans sa relation avec le concept.

Dans la sémantique du concept, il convient également de distinguer la dimension des unités linguistiques formant le concept : mot, phrase ou un texte entier. Par exemple, la chercheuse du romantisme français Avdeeva a étudié la signification conceptuelle des textes complets des premières ballades de Hugo, publiées toutes en format d'un recueil séparé. La linguiste poursuit l'objectif d'y révéler les concepts clés universels (vie/ mort, liberté/manque de liberté, conscience, vérité/mensonge etc) dans la sphère conceptuelle du romantisme [1, c. 17]. La chercheuse fait voir comment la pensée globale du romantisme, son sens dans l'interprétation de Hugo est définie par la fonction du concept global. Le concept global est le contenu de toutes les premières ballades de Hugo, chacune représentant un concept distinct qui est à son tour divisé en différents éléments constitutifs. Avdeeva prouve comment chaque ballade ou groupe de ballades est composé de combinaisons de concepts qui leur sont propres et créées par la narration textuelle. Les façons de combiner les concepts jouent un rôle important dans la création d'un concept global commun.

L'approche méthodologique, nouvelle et particulièrement utile, de Recanati du problème ontologique du concept repose sur l'idée que le langage (ou l'activité de la parole) et la pensée ont une structure similaire. La structure du discours se compose des représentations, des mots, des éléments constitutifs, et de leurs combinaisons. La pensée a une structure similaire: représentations, concepts et leurs combinaisons. A l'avis de Recanati les représentations mentales ont également un contenu : « lorsqu'on pense, il y a quelque chose que l'on pense – un contenu de pensée sans lequel il n'y aurait pas de pensée puisque rien ne serait pensé » [6, p. 119]. La pensée a une sémantique, une syntaxe et des éléments constitutifs dotés de contenu, appelés concepts, qui « tout comme les mots, renvoient au monde » [6, p. 199]. Pour l'auteur la sémantique des représentations mentales est une sémantique compositionnelle « et que le contenu global d'une pensée (...) est fonction du contenu des concepts qui la constituent, et de la façon dont ils sont combinés » [6, p. 120]. Donc le contenu global de la pensée d'une œuvre littéraire constitue la dérivée du contenu des concepts qui la composent, ainsi que des moyens de les combiner et connecter en vertu des caractéristiques du récit littéraire.

Les interprétations esthétiques et idéologiques personnelles de l'écrivain, s'il s'agit de sa présentation d'événements ayant lieu dans l'œuvre littéraire, se déterminent en général par la fonction du concept global dont la formation est déterminée aussi par des diverses façons de combiner les concepts constitutifs.

Nous ne pouvons définir le contenu significatif des concepts qu'à l'aide de mots en tant que moyens constitutifs pareils aux jalons utilisés dans le texte. À cet égard, Recanati est préoccupé par une question : « Comment expliquer cette analogie frappante entre le langage et la pensée ? » [6, p. 121]. Il y a pour l'auteur deux réponses possibles : « Soit on considère la pensée comme primitive et on voit dans le langage une simple externalisation de la pensée à des fins communicatives. Soit, au contraire, on voit dans le langage l'organe de la pensée : la pensée articulée... » [6, p. 121]. Le philosophe croit que les deux options ne sont pas différentes et reviennent à supposer un langage de la pensée (*lingua mentis*) qui soit préexiste au langage et le rend possible, ou bien se confond avec lui. La première hypothèse, appartenant à Fodor, implique l'utilisation du terme de « princeps » comme « première édition » empruntée à la sémantique cognitive, ce qui signifie le texte primaire de la pensée. Recanati écrit que ce qui donne un sens aux mots c'est leur association avec des concepts qui sont doués de contenu et les mots héritent du contenu des concepts auxquels ils sont associés. L'auteur conclut finalement : « on acceptera donc que le sens des représentations mentales puisse être, lui aussi, affecté « globalement » par le contexte, même si cela contrevient – ou paraît contrevénir – au principe de compositionnalité entendu de façon stricte » [6, p. 126].

Recanati propose deux étapes de la méthode d'étude sémantique des textes. La première étape, appelée "traductrice", est une étape visant à associer aux expressions linguistiques des représentations mentales. La deuxième étape, psychosémantique, attribue aux représentations mentales des significations sémantiques qui héritent des mots associés à ces représentations.

Le rapport entre ces deux systèmes, mental et verbal, est le thème principal de l'étude de l'interaction de la philosophie du langage et de l'esprit, ce qui constitue aussi

l'objectif de notre intérêt particulier par rapport au rôle du concept dans cette interaction appliquée au texte littéraire qui constitue un domaine à part dans cette problématique philosophique.

Le livre de Recanati contient un tableau de similitudes sémantiques du langage et de la pensée qui constituent, à notre avis, un ensemble de postulats nécessaires pour la création d'une base méthodologie dans l'étude des concepts au sein d'un texte littéraire.

1) Les représentations mentales, comme les représentations linguistiques, ont un contenu sémantique ;

2) La pensée a une sémantique et une syntaxe tout comme la parole ;

3) La pensée est une structure articulée, composée de parties constituantes qui peuvent être assemblées de diverses manières ;

4) Les parties constituantes de la pensée dotées d'un contenu sont appelées concepts ;

5) La sémantique des représentations mentales est compositionnelle, c'est-à-dire que la sémantique du tout est le total des parties constituantes, ce qui signifie que le contenu global de la pensée est fonction des concepts et des manières de leur liaison.

De tels postulats créent des conditions préalables à la formation d'une méthodologie pour la représentation linguistique des concepts. Ces postulats révèlent la structure de la sphère conceptuelle de telle ou telle expression linguistique, qu'il s'agisse d'un mot, d'une phrase ou d'une œuvre littéraire.

Le trait principal de l'ontologie du concept est son appartenance à l'interaction de la parole et de la pensée. En résumant ce qui a été dit sur la sémantique du concept, on peut tout d'abord soutenir que le concept en tant qu'unité de pensée a besoin d'une expression linguistique, qui est le seul moyen pour les locuteurs de comprendre la pensée. Le concept dans la compréhension de Barthes remplit une fonction structurelle d'être un lien sémantique entre deux systèmes sémiologiques différents, ce qui correspond sans ambiguïté à l'idée de Recanati que le concept relie la pensée à l'activité de la parole. A notre avis, dans une œuvre littéraire le concept relit la narration à la réalité extralinguistique et extramentale.

Список литературы

1. *Авдеева А.А.* Роль концепта в изучении текстов французского романтизма //Сборник статей по итогам IV международной конференции «Язык и действительность». Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака». Том 3. М.: Издательство «Спутник», 2019. С. 14–18.

2. *Завадовская С.Ю.* Практикум по стилистике французского языка. М.: Высшая школа, 1986.

3. *Barthes R.* Mythologies. Paris : Editions du Seuil, 1957.

4. *Maingueneau D.* Pragmatique pour le discours littéraire. Paris : Nathan, 2001.

5. *Touratier C.* La sémantique. Paris : Armand Colin/SEJER, 2004.

6. *Recanati F.* Philosophie du langage (et de l'esprit). Paris : Editions Gallimard, 2008.

СЫРЕСИНА ИРИНА ОЛЕГОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

МЕДВЕДЕВА АННА НИКОЛАЕВНА

ассистент

Московский педагогический государственный университет

Графические способы стилизации диктем англоязычных медиатекстов

Аннотация: В статье описаны графические способы стилизации диктем англоязычных медиатекстов. Медиатекст рассматривается как особый тип коммуникации вербального и медийного уровней, несущий интерпретационную нагрузку. Проанализированы такие виды графикации, как монографикация, полиграфикация, кодографикация и типографикация на материале англоязычных медиатекстов. Показано, что наиболее употребляемые приемы – это приемы монографикации, такие как: капитализация, парентезис, дефиксация. Стилизация диктем англоязычных медиатекстов осуществляется и при помощи графических языковых средств, что оказывает влияние на выразительность текста, добавляя экспрессивности.

Ключевые слова: диктема, медиатекст, стилизация, капитализация, графические языковые средства.

Graphic ways of dicteme stylization of English-language media texts

Abstract: The article presents graphic ways of stylization of dictemes of English-language media texts. The media text is considered as a special type of communication at verbal and media levels, carrying an interpretative load. Such types of graphization as monographization, polygraphization, codographization and typographization are analyzed on the material of English-language media texts. It is shown that the most used techniques are monographic ones such as: capitalization, parenthesis, defixation. Stylization of dictemes of English-language media texts is also carried out with the help of graphic language means, which affects the expressiveness of the text.

Keywords: dicteme, media text, stylization, capitalization, graphic language means.

В настоящее время, в силу глобальной цифровизации и информатизации общества, фокус внимания лингвистики закономерно сместился в медиaprостранство. Здесь вниманием исследователей в области медиалингвистики завладел медиатекст – «тип коммуникации вербального и медийного уровней, несущий интерпретационную нагрузку» [5, с. 2606]. Согласно М.Я. Блоху, элементарная единица формирования строя текста – диктема, которая выражает такие семантико-содержательные функции языка, как номинация, предикация, тематизация и стилизация. “Номинация

осуществляет именование общей ситуации, отражаемой диктемой. Предикация относит это именование к действительности. Тематизация (топикализация) включает диктемо-выраженную информацию в разворачивающийся текст. Стилизация снабжает текст коннотациями, осуществляющими его воздействие на слушающего, соответствующее коммуникативной цели говорящего” [1, с. 9]. Также необходимо отметить, что диктема формирует разные информационные типы, из которых наиболее важными являются фактуальный, интеллективный и импрессивный [1].

Очевидно, что диктемы, представленные в англоязычных медиатекстах, претерпевают различные трансформации, которые можно объяснить, в том числе, стремлением к наиболее полной реализации всей вышеупомянутой совокупности функций языка, а, следовательно, желанием достичь наибольшей эффективности в достижении коммуникативных целей. Более того, в силу активно разворачивающихся в медиапространстве процессов, например, коллоквиализации, субъективизации, интернационализации, интеллектуализации, диктемы англоязычного медиатекста также приобретают такую характерную особенность, как поликодовость – “соединение в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы” [4, с. 117]. На практике поликодовость наблюдается в виде поликодовых текстов, которые также называют креолизованными, гетерогенными, видеовербальными; соответственно, в данных текстах обнаруживаются так называемые медийные новообразования – “новые лексические единицы узуального и окказионального характера” [2, с. 212]. В данной статье описываются и приводятся примеры графических новообразований, возникших как результат графо-орфографических игр. Благодаря графикации происходит стилизация диктем англоязычных медиатекстов, то есть, повышается их экспрессивность. Как элемент визуальной наглядности, стилизованные диктемы эффективно воздействуют на адресатов, привлекая внимание нарушением словообразовательных норм.

Графикация – неузуальный способ словообразования, где новые номинации образуются с помощью графических и орфографических средств. Выделяются такие виды графикации, как монографикация, полиграфикация, кодографикация и типографикация [3].

Монографикация является одним из наиболее продуктивных способов и представляет собой использование словообразовательных средств в рамках только одной языковой системы. Частыми приемами монографикации являются капитализация, парентезис и дефикация. Приведем примеры, взятые с таких новостных сайтов, как DailyMail, Mirror, The Guardian:

а) *капитализация*: “Do YOU think ill Brits should wear face masks on public transport? Vote here and tell us why...”, “One in EIGHT childhood asthma cases are linked to gas stoves, study warns”, “How does YOUR pup stack up? As the Belgian Malinois is named the world’s most intelligent breed, experts reveal the DUMBEST dogs – with Afghan Hounds, Bulldogs and Chow Chows topping the list”, “Money

expert reveals her six tips for lottery winners - from DELETING your social media to keeping it secret from EVERYONE - as Mega Millions jackpot reaches \$1.1 BILLION”;

b) *парентезис*: “To BADLY go where Britain has gone before: How Richard Branson's Virgin Orbit flop is only the latest UK space disaster after Beagle 2 Mars lander and string of axed programmes (but we did blast a Cornish pasty to the beyond)”, “Meghan's VERY quirky birth stories - from Nando's takeaway, to a framed photo of Diana in the delivery room and Sanskrit music (and they even took a moment to 'renew their wedding vows' after Lili's arrival!)”, Inside Kaley Cuoco lavish baby shower: Pregnant Big Bang Theory star celebrates with 400 drone light show (and surprise appearance from Brad Pitt!) as she awaits birth of baby girl”, “Harry claims he had to reveal his 25 Taliban kills 'for his own healing' as he poses in glossy photoshoot for US People magazine (with suspiciously blue eyes)”, “You need [this bag] off Amazon”;

c) *дефиксация*: “Setting new goals for yourself – and, more importantly, sticking to them – after a period of festive overindulgence can be daunting, but this is where we come in”, “Those passionate about visual storytelling – or simply looking for a good camera – should consider a photo or video kit upgrade from MPB”, “Inside Winter Love Island's raunchiest villa yet - including new intimate rooms and a secluded treehouse - as host Maya Jama says new features 'will bring out the romance””, “the whole-of-market team”, “easy-to-follow steps”, out-of-control eating”, “buy-back scheme”.

Как можно видеть, капитализация позволяет выделить ключевые для понимания смысла слова, сделать акцент на той или иной смысловой составляющей; парентезис позволяет внести в диктему субъективную точку зрения автора новости, обладает иронической экспрессией, также, как видно в последнем примере парентезиса, квадратные скобки восполняют тематическое деление высказывания, восстанавливая логику изначально эллиптической фразы; дефиксация, с одной стороны, некоторых фрагментов диктемы, позволяет выделить добавочную, но не менее важную информацию, с другой стороны, дефиксация внутри слов представляет собой способ словообразования.

Кодографикация, подразумевающая использование небуквенных элементов, реализуется, прежде всего, в нумерографикации и достаточно ограничена. Приведем пример: “Meet Hollywood's new 'terror icon': Movie fans go gaga for sinister horror villain M3GAN – as evil robot doll propels 'must-see' film to box office brilliance”. Использование цифры в данном примере обусловлено ее зеркальным визуальным сходством с буквой “e”, а ее наличие привлекает внимание. Более того, как следует из заголовка, героиня, названная этим именем – робот, поэтому очевидны параллели с IT-технологиями, тесно связанными с программированием, где числа – язык компьютеров.

Типографикация представлена манипуляциями с цветом, изменениями шрифта – использованием курсива, жирного, подчеркивания. Все это также служит привлечению внимания и, в случае с диктемами медиатекстов в

интернет-пространстве, то или иное текстовое выделение зачастую означает наличие гиперссылок на другие новости или справочные ресурсы. Приведем примеры:

“**It comes after Amazon announced last week plans to axe 18,000 jobs globally** as it attempts to cut costs. It will be the largest layoff programme in the company's history and it is understood job losses will affect the UK, but details have not been shared” – Daily Mail, фраза выделена жирным и имеет синий цвет, переход на более раннюю статью по теме;

“Rebecca, a retired school teacher, told **Manchester Evening News**: “So many people have now got air fryers, and so many of my friends have got one” – Mirror, название интернет-газеты выделено жирным и имеет красный цвет, переход на новость о событии в этой газете;

“To see Valadon herself with her cat – in this case a white one – we must rely on Marcel Leprin’s painting of her, in which she *wears a formidable expression*” – The Guardian, фраза имеет нижнее подчеркивание и окрашена бежевым цветом, переход на сайт с полноформатным изображением описываемой в новости картины.

Использование **полиграфиксации** – графиксация элементами нескольких языковых систем – и **пиктографиксации** – замена элементов диктемы графическими элементами – в англоязычном медийном дискурсе крайне ограничено. Первое можно объяснить низкой восприимчивостью английского языка к заимствованиям извне – часто происходит обычная транслитерация, но не встраивание в существующие английские конструкции – второе происходит, вероятнее всего, по причинам активного задействования иллюстративного материала в виде фотографий, видео и аудио и отсутствия необходимости дополнительных визуальных манипуляций внутри текста.

В результате можно сделать вывод, что наиболее распространенным графическим способом стилизации диктем англоязычных медиатекстов является монографиксация, представленная приемами капитализации, парентезиса и дефиксации. Кодографиксация очень локальна, типографиксация тесно связана с гипертекстуальностью, а полиграфиксация и пиктографиксация, в отличие от русскоязычного сегмента медиатекстов, замечена не была. Тем не менее, графиксация, будучи неузуальным способом словообразования, представляет собой перспективное специфическое средство для стилизации диктем.

Список литературы

1. *Блох М.Я.* Текст-дискурс в замысле и развитии // Язык: категории, функции, речевое действие: мат. XII Междунар. науч. конф. (г. Коломна, 11-12 апреля 2019 г.). Коломна, 2019.
2. *Замальдинов В.Е.* Новообразования-гибриды в текстах современной медиакommunikации // Медиалингвистика. 2022. № 9 (3). С. 210–219.
3. *Попова Т.В.* Новое в изучении графодеривации / ред. Т. А. Гридина // Лингвистика креатива. 2018. №4. С. 229–269.

4. Сонин А.Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2022. №6. С. 115–123.

5. Сыресина И.О., Бондаренко С.В., Корзова Е.Н. Жанровая специфика современных англоязычных новостных медиатекстов коронавирусной тематики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. №8. С. 2605-2610.

ТИХОНОВА МАРИНА ПЕТРОВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Смоленский государственный университет*

«Дух детства» Люка Беримона: о стилистическом своеобразии поэзии для юных читателей

Аннотация: Люк Беримон (Luc Bérimont, 1915-1983) – французский поэт, писатель, создатель радио- и телепередач. В начале 40-х годов XX века Люк Беримон был членом знаменитой «Рошфорской школы», в которую входили такие поэты, как Жан Буйе, Рене Ги Каду, Жан Руссло, Морис Фомбёр, Роже Тулуз и др. Писавший как для взрослых, так и для детей, Л. Беримон оставил очень интересное поэтическое наследие, которое, к сожалению, мало известно русским читателям. Как истинный «рошфорец», поэт пропагандирует творчество, не стеснённое никакими догмами, создаёт поэзию воображения и духовной свободы, человеческой и братской теплоты. По мнению Беримона, для поэта важно умение выйти за рамки листа бумаги, установить прямой контакт с читателем. Его детские сборники «L'Esprit d'enfance» («Дух детства», 1980) и «Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages» («Считалки для здешних детей и диких уток», 1974) сотканы из игры слов, звуков, образов, в них мечта переплетается с реальностью, а искренность – с юмором. Ономапогея, параномазия, контрапетрия, анаграмма, деструкция фразеологизмов, антанаклаза, каламбур, графон и прочие людические приёмы создают неповторимый поэтический мир Люка Беримона, который возвращает нас в детство.

Ключевые слова: современная французская поэзия для детей, Люк Беримон, игровые стилистические приёмы, комический эффект.

“The Spirit of Childhood” by Luc Bérimont: On the stylistic uniqueness of poetry for young readers

Abstract: Luc Bérimont (1915-1983) was a French poet, writer, radio and television creator. In the early 1940s Luc Bérimont was a member of the famous Rochefort School, which included such poets as Jean Bouhier, René Guy Cadoux, Jean Rousselot, Maurice Fombeure, Roger Toulouse and others. Writing both for adults and children, L. Bérimont left a very interesting poetic heritage, which, unfortunately, is little known to Russian readers. As a true “Rocheforter”, Bérimont promotes creativity not restricted by any dogmas, and creates poetry full of imagination and spiritual

freedom, human and brotherly warmth. According to Bérumont, it is important for the poet to be able to go beyond the sheet of paper, to establish direct contact with the reader. His children's collections *L'Esprit d'enfance* (The Spirit of Childhood, 1980) and *Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages* (Rhymes for Local Children and Wild Ducks, 1974) are woven from a play of words, sounds, images, in which dreams are intertwined with reality and sincerity with humor. Onomatopoeias, paronomasias, contrepètries, anagrams, "unfrozen" idioms, antanaclasses, puns, cacographies and other ludic devices create the unique poetic world of Luc Bérumont, which brings us back to our childhood.

Keywords: modern French poetry for children, Luc Bérumont, ludic stylistic devices, comic effect.

Люк Беримон (Luc Bérumont, настоящее имя – André Pierre Leclercq, 1915-1983) – французский поэт, оставивший после себя очень интересное наследие, которое, к сожалению, мало известно русским читателям. Во Франции же его творчество давно получило заслуженное признание. В разное время французские литературные журналы «La Grive» [3], «Signes» [7], «Les Cahiers des Poètes de l'École de Rochefort-sur-Loire» [4; 5] и «Nord» [6] посвящали Люку Беримону специальные выпуски. Последние вышли в 2015 году и были приурочены к 100-летию поэта [4; 5; 6].

В поэтической копилке Люка Беримона насчитывается более тридцати сборников (вот лишь некоторые из них: «La huche à pain», «Sur la terre qui est au ciel», «Les mots germent la nuit», «Un feu vivant», «Demain la veille», «Grenier des caravanes»), два из которых – «Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages» и «L'Esprit d'enfance» – адресованы детской аудитории, и именно к ним мы обратимся в нашей статье. Есть у Беримона и прозаические произведения: он – автор семи романов («Le Carré de la vitesse», «Les Loups de Malenfance», «Le Bruit des amours et des guerres», «Les Ficelles» и др.), которые, как и его сборники стихов, регулярно переиздаются. На протяжении многих лет Люк Беримон участвовал в создании теле- и радиопередач, популяризируя не только литературу, но и музыку, а точнее, авторскую песенную поэзию. Среди его друзей были такие известные авторы-исполнители, как Жорж Брассенс, Жак Брель, Жак Дуэ, Ги Беар, Лео Ферре (Ферре положил на музыку два стихотворения Беримона – «Noël» и «Soleil»).

Один из важных этапов творческого пути Люка Беримона связан со знаменитой «Рошфорской школой», сплотившей молодых поэтов. Начало этому литературному движению, зародившемуся весной 1941 года, положили Жан Буйе, Рене Ги Каду, Макс Жакоб и Пьер Реверди. Своей целью они провозгласили защиту поэзии, а главной задачей видели сближение поэтов вне каких-либо идеологий.

Люк Беримон, впитавший в себя дух этой школы, был истинным «рошфорцем», ведь вся его поэзия – яркий пример творчества, не стеснённого никакими догмами. Это поэзия духовной свободы и воображения, человечной и

братской теплоты. Л. Беримон считал, что для поэта очень важно умение выйти за рамки листа бумаги, установить прямой контакт с читателем.

«Рошфорский дух» чувствуется и в детской поэзии Люка Беримона. Его сборники «Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages» («Считалки для здешних детей и диких уток», 1974) и «L'Esprit d'enfance» («Дух детства», 1980) сотканы из игры слов, звуков, образов, в них мечта переплетается с реальностью, а искренность – с юмором. Стихи Люка Беримона погружают нас в детство, в котором всегда есть место для шуток и развлечений, выдумки и проказ, фантазии и приключений.

В сборнике «L'Esprit d'enfance» [2] особое место занимают стихи, в которых поэт, словно упражняясь в «словесной акробатике», раскрывает своим маленьким читателям тайны языка, его богатство и волшебство. Люк Беримон с лёгкостью становится на место ребёнка, для которого всё, что его окружает, ново и нуждается в объяснении. Дети с присущим им антропоморфизмом одушевляют всё вокруг, в том числе и язык. Именно так воспринимает язык и сам поэт. В его мире слова живые, они не могут жить в одиночестве (стихотворение так и называется – «*Les mots ne vivent jamais seuls*») и ищут друзей среди тех, кто им близок, кто «созвучен» им:

Les mots ne vivent jamais seuls
Ils ont des amis qui les veillent
Qui s'aventurent sur le seuil
Dès qu'un premier écho s'éveille <...>

Вот почему самая крепкая дружба рождается между рифмующимися словами. Перед нами проходит целая вереница таких «друзей»:

« Moi », rime à quoi ?	Le mot « noir »
À toi	À manoir
À joie	Tamanoir
À bois	Promenoir
À noix	Entonnoir <...>
À chat	

[2, с. 10]

Поэт оставляет этот список открытым, приглашая нас подобрать рифмы к другим словам. Автор убеждён, что ни одно слово не останется без пары, стоит лишь хорошенько поискать:

Cherchez bien
Aucun mot ne rime à rien
Se voudrait-il seul ?
C'est en vain

У Люка Беримона искусная игра рифмами и звуками почти всегда усложняется игрой смыслов, когда в причудливую мелодию стиха вплетаются тончайшие семантические нюансы, которые, кстати говоря, детям не всегда доступны. Однако более «опытный» читатель непременно их уловит, а это значит, что детская поэзия Беримона не имеет возрастных границ. Ребёнок получит удовольствие от звукоподражаний (*Tradéridéra / Rataplan*), звучных повторов (*Ragondin et ra goûtant / Ratatouille et ratatine*), забавно звучащих незнакомых слов (*Rature et rallongement / Ravaudeur, ratiocineur / Ratiboise et ratissage*). А читатель постарше обязательно оценит ещё и каламбуры (*rat-bot* –

rat intelligent / rat d'eau – radeau), паронимазию (*râteau – rat d'eau, rat des champs – rat des gens*), аллюзии, реминисценции и фоновую информацию, скрытую от детских глаз (*Du radeau de la Méduse / Rat de ville ou rat des champs / Rat d'Opéra*):

Tradéridéra	Ratatuille et ratatine
Parlez-moi du rat	Rahat-Loukoum et ratine
Du râteau et du rat d'eau	Rapporteur et râtelier
Du radeau de la Méduse	Rature et rallongement
Du rat d'eau dont on méduse	Ravaudeur, ratiocineur
Rat de ville ou rat des champs	Ratiboise et ratissage
Rat de cave ou rat des gens	Rabattage et ramonage
Rat-bot, rat intelligent	Rat d'Opéra, rat d'égout :
Rat d'hôtel ou rataplan	Dans un monde, il faut de tout !
Ragondin et ra goûtant	

[2, с. 21]

Всё процитированное стихотворение под названием «*Tradéridéra*» (эта ономатопея обычно используется в качестве ритмичного напева – «тра-ля-ля») вертится вокруг созвучия *ra*, которое по-разному семантизируется в зависимости от написания и контекста. Читатель с интересом наблюдает, как в этом нескончаемом звуковом потоке *ra* всякий раз принимает новый облик, то и дело меняя маски. Вездесущее *ra* слышится едва ли не в каждом слове стихотворения: *rat* (крыса), *rat d'eau* (водяная крыса), *rat d'égout* (серая крыса), *râteau* (грабли), *radeau* (плот), *ragondin* (нутрия), *rataplan* (барабанный бой), *ratatuille* (рататуй), *ratatine* (от *ratatiner* – уменьшать, сморщивать) и т.д. Мы становимся свидетелями самых неожиданных метаморфоз, когда один элемент влечёт за собой другой, одно слово нанизывается на другое: например, *râteau* сначала превращается в *rat d'eau*, а затем – в *radeau*. А далее эта каламбурная цепочка постепенно разворачивается, открывая нам всё новые образы, плавно перетекающие друг в друга: от *radeau de la Méduse* («Плот “Медузы”») – так называется известное полотно Теодора Жерико, хранящееся в Лувре) до *rat d'eau dont on méduse* (поэт каламбурно обыгрывает название этой картины с помощью омонимов), от *rat de ville* и *rat des champs* (здесь явно просвечивается название басни Лафонтена о городской и полевой крысах – «*Le Rat de ville et le Rat des champs*») до *rat d'Opéra* («маленькая крыса» – так называют юных учениц балетной школы при Парижской опере «Гранд-Опера», выступающих в спектаклях).

Казалось бы, большинство слов этого стихотворения не имеют между собой ничего общего, кроме одного слога – *ra*. Но именно его настойчивый повтор узаконивает, упрочивает случайную связь между разрозненными элементами, делая их частью одного целого. Это своего рода отправная точка для полёта фантазии поэта, который, ловко жонглируя звуками, слогами, словами, создаёт череду затейливых картин, которые вызывают у нас то удивление, то улыбку.

Люк Беримон всецело разделяет живой интерес ребёнка к необычным, замысловатым словам, в которых важен не столько смысл, сколько забавное или таинственное звучание. Так рождается стихотворение «*Bricolons*», в котором слова представляются как нечто материальное. Слова для поэта сродни вещам или предметам: их можно взять в руки, потрогать, с ними можно производить

разные действия (мастерить, делать завитки, возить в тележке), а некоторых следует опасаться:

Bricolons
la prosopopée

Frison
l'onomatopée

Craignons
La pharmacopée.

Brouetton
la mélopée

Développons
l'éporée

[2, с. 60]

Весь текст состоит из однотипных чётко ритмизованных двустиший, в которых на первый план выдвигаются загадочные слова, рифмующиеся между собой. Тут и близкие сердцу автора литературные, музыкальные и лингвистические термины: *la prosopopée* (прозопопея, олицетворение), *la mélopée* (монотонное протяжное пение; речитатив), *l'onomatopée* (ониматопея, звукоподражательное слово), *l'éporée* (эпопея), но есть и слово из далёкой, совсем не поэтической области, медицинской, – *la pharmacopée* (фармакопея, рецептурная книга). Может быть, поэтому автор и относится к нему с опаской? Однако и оно не кажется здесь случайным или чужеродным, поскольку звучит столь же напевно и мелодично, как и остальные его «собратья». Поэт ведь этого и хочет – чтобы мы услышали музыку слов.

Люк Беримон стремится показать своим читателям скрытый смысл отдельных слов и целых выражений. Не случайно одним из его излюбленных приёмов языковой игры стала деструкция, или «размораживание», фразеологизмов:

On condamne une porte
Bien qu'elle n'ait rien fait.
On paie un pas de porte

Mais qui l'a vu marcher ? <...> [2, с. 24]

В стихотворении «*On condamne une porte*» поэт отталкивается от выражений со словом *porte* (дверь): *condamner une porte* (заколотить дверь), *condamner sa porte* (не принимать никого) и *payer un pas de porte* (внести залог при аренде недвижимости). Л. Беримон прибегает к этимологизации этих устойчивых сочетаний, что позволяет прояснить их внутреннюю форму. Первый фразеологизм разрушается с добавлением к нему компонента *Bien qu'elle n'ait rien fait* (Хотя она (дверь) ничего плохого не сделала), который позволяет воспринимать глагол *condamner* в значении «осудить» или «приговорить». «Зачем же осуждать дверь, если она не сделала ничего плохого?» – задаётся вопросом поэт. Во втором выражении, тоже благодаря добавочному компоненту – *Mais qui l'a vu marcher ?* (Кто-нибудь видел, как она (дверь) ходит?), существительное *un pas* «возвращает» себе значение «шаг». Автор с детской непосредственностью и наивностью замечает: «Для чего оплачивать “дверные шаги”, ведь никто и никогда не видел ходячую дверь?». Так, с помощью буквализации и «мерцания значений» (силлепса), Л. Беримон освежает образность фразеологических сочетаний, демонстрируя нам нечто привычное и обыденное в неожиданном ракурсе.

Приобщая юных читателей к тайнам языка, поэт обращает их внимание на способность некоторых слов таить в себе множество разных смыслов. В таких случаях очень эффективным приёмом становится антанаклаз – в ней одно и то же слово при каждом новом повторе меняет свою внутреннюю форму, сохраняя при этом внешний облик. Подобные «превращения» происходят с существительным *quartier* в стихотворении «*La lune en son dernier quartier*»:

La lune en son dernier quartier	Il est des quartiers mal famés.
Dégustait un quartier d'orange.	Le quartier général est prêt.
Le chat prend ses quartiers d'hiver.	Mon quartier de tarte est coupé.
Les insurgés prenaient un quartier de la ville.	Le quartier-maître rentre à pied.
L'homme habitait les beaux quartiers.	Noblesse ? En combien de quartiers ?
La guerre ne fait pas de quartier.	[2, с. 13]

Перед нами, как в калейдоскопе, мелькают разные картинки, в которых ключевой элемент *quartier*, всякий раз оказываясь в новом окружении, приобретает новое значение: 1) *асмп.* четверть луны (*quartier de lune*), 2) долька апельсина (*quartier d'orange*), 3) *исм.* зимние квартиры (*les quartiers d'hiver; prendre ses quartiers d'hiver* – располагаться на постой), 4) квартал, округ, район города (*un quartier de la ville* (район города); *les beaux quartiers* (богатые кварталы); *des quartiers mals famés* (неблагополучные районы), 5) (*символ пощады, помилования*): *ne pas faire de quartier* – не давать пощады, убивать всех подряд), 6) штаб-квартира (*quartier général*), 7) часть, кусок (*quartier de tarte*), 8) *воен. исм.* квартирмейстер; старший матрос (звание) (*maître-quartier*), 9) колено (*в родословной, обычно дворянской*); *avoir ses quartiers de noblesse* – принадлежать к старинному дворянскому роду.

Примечательно, что в этом перечне встречаются слова, принадлежащие к разным группам лексики, – от общеупотребительной до профессиональной, терминологической и исторической. При этом, казалось бы, самые прозаические явления у Беримона поэтизируются и персонифицируются: полумесяц угощается долькой апельсина, на которую он очень похож, а кошка с наступлением зимы ищет тёплое местечко под крышей – «переезжает на зимние квартиры».

Продолжая традиции фольклора, Люк Беримон создаёт в своих стихах парадоксальный мир, в котором всё выворачивается наизнанку, становится с ног на голову, переставляется, меняется местами. В этом мире «наоборот» буквы или слоги свободно перемещаются внутри слова, а иногда – внутри словосочетания, создавая новые слова.

Один из таких игровых приёмов – анаграмма, которая, как известно, основана на перестановке букв и звуков определённого слова. Поэт берёт топоним *Tripoli* (название столицы Ливии вряд ли знакомо маленьким читателям, но тут всё дело не в значении, а в звучной фонетике) и, перемешивая буквы, создаёт целую анаграмматическую серию из несуществующих в языке слов, которые звучат не менее ярко и притягательно, чем *Tripoli*:

Tripoli
Lipotri
Potrili
Trilopi
Tripoli pour être honnête
Nous n'irons pas à vos fêtes [2, с. 38]

Акрофоническая перестановка лежит и в основе контрапетрии (здесь буквами и слогами обмениваются соседние слова), которая в поэзии Люка Беримона занимает особое место. В стихотворении с необычным заголовком «*J'ai geigné la pirafe*» поэт перемещает начальные буквы в словах, входящих в состав как устойчивых, так и свободных сочетаний:

J'ai geigné la pirafe	J'ai esité l'Vispagne
J'ai cattu la bampagne	Barcouru la Pretagne
J'ai perdu la moussière	J'ai lo mon vieux vépris
J'ai tarcouru la perre	Je suis allit au lé
J'ai mourru les contagnes	J'égué bien fatitais

[2, с. 35]

Герой стихотворения объехал чуть ли не весь мир, побывал везде и, очевидно, сам уже настолько запутался и устал, что не в силах внятно рассказать о своих многочисленных приключениях.

Подобные звуковые и словесные игры всегда привлекают ребёнка, уже вполне овладевшего правильными формами слов, поэтому нарочитые отклонения от нормы он воспринимает как нечто комичное. Однако, вернув буквы на их обычное место, мы легко восстановим исходные выражения: *peigner la girafe* (бить баклуши), *battre la campagne* (ходить без дела; молоть вздор), *mordre la poussière* (потерпеть поражение; пасть в бою), *parcourir la terre* (обойти всю землю), *courir les montagnes* (побывать в горах), *visiter l'Espagne* (посетить Испанию), *parcourir la Bretagne* (объехать Бретань), *prendre son vélo* (ездить на велосипеде), *aller au lit* (ложиться в постель; идти спать), *être fatigué* (устать, утомиться).

С помощью контрапетрии поэт переиначивает известных литературных персонажей – Дон Кихота (*Don Quichotte*) и Санчо Пансу (*Sancho Panza*), превращая их в комичных *Don Quicha* и *Sancho Pançotte*:

Don Quicha	Venez ça
Et Sancho Pançotte	Mam'zelle la marmotte
Un pacha	Vu le chat
Une bergamotte	qui léchait la motte
	(de beurre). <...>

[2, с. 44]

А в сборнике считалок «*Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages*» [1] другой, на этот раз исторический, персонаж – *Pic de la Mirandole* (Джованни Пико делла Мирандола – итальянский мыслитель эпохи Возрождения, представитель раннего гуманизма) трансформируется в *Dol de la Miranpic*:

Pic de la Mirandole
Dol de la Miranpic
Je sais tout, je m'envole
Où je vais ? ...
C'est le hic ! [1, с. 26]

Люк Беримон очень любит всевозможные культурные отсылки. Конечно, их поймёт только взрослый читатель, для ребёнка же главное удовольствие в этих стихах – в звуках, рифмах, ритме и игре:

Monsieur de la Pérouse
sait compter jusqu'à douze
Monsieur de Saint-Simon
mange du potiron

Monsieur de la Palisse
se prend pour un **artiste**
Et Monsieur des Comptines
signe à l'encre de Chine

[1, с. 51]

Любопытен ономастикон процитированной считалки, вобравший в себя плеяду известных представителей Франции разных эпох: мореплвателя Лаперуза, философа Сен-Симона, аристократа и маршала Ла Палиса. Выбор всех этих имён, на первый взгляд случайный и хаотичный, продиктован исключительно требованиями рифмы (вся считалка построена на смежной рифме по принципу aa bb cc dd). И именно рифменным ожиданием объясняется появление графона *artisse*, в котором легко угадывается слово *artiste* (*La Palisse* – *artisse*). Комизм ситуации заключается в соединении несоединимого, в том, что все эти «солидные господа», неожиданно оказавшиеся по соседству друг с другом, наделяются шутливыми характеристиками и выполняют несерьёзные действия: Лаперуз умеет считать до двенадцати, Сен-Симон ест тыкву, а Ла Палис вдруг возомнил себя артистом. В этой весёлой неразберихе появление некоего *Monsieur des Comptines* («господина Считалок») вовсе и не кажется таким уж странным и неуместным.

Так каков же он, дух детства Люка Беримона? Это дух настоящей поэзии, которая умеет удивляться, глядя на мир, которая наслаждается звуками и образами, которая живёт одновременно в двух вселенных – реальной и выдуманной. Это ещё и дух игры, в процессе которой поэт созидает, а иногда и разрушает, целиком отдаваясь творческой свободе и воображению. Оставаясь в душе ребёнком, Люк Беримон смело вторгается в строгий и серьёзный мир взрослых. Своим цепким и свежим взглядом он способен разглядеть, буквально вытащить на поверхность то, что было глубоко спрятано, или то, о чём взрослые давно забыли. Люк Беримон раскрывает нам самую суть поэзии – завораживающую игру звуков, слов и смыслов, которая сравнима с ослепляющим фейерверком. Перед нами целая россыпь интересных людических приёмов (ономатопеи и парономазии, контрапетрии и анаграммы, «размороженные» фразеологизмы и каламбуры, графоны и антанаклазы...). Стихи поэта свидетельствуют о том, что из всех материалов, которые человек использует для творчества, язык – один из самых пластичных. И действительно, гласные и согласные звуки гораздо более податливы и эластичны, чем самый мягкий пластилин. С их помощью Люк Беримон и создаёт свой неповторимый поэтический мир, который возвращает нас в детство.

Список литературы

1. *Bérimont L.* Comptines pour les enfants d'ici et les canards sauvages. Paris : Librairie Saint-Germain-des-Prés, 1974.
2. *Bérimont L.* L'Esprit d'enfance. Paris : Les Éditions Ouvrières, 1980.
3. La Grive. Plaisir à Luc Bérimont. 1969. № 142.
4. Les *Cahiers des Poètes de l'École de Rochefort-sur-Loire. Luc Bérimont ou La Huche à Pain.* 2015. № 9.
5. Les *Cahiers des Poètes de l'École de Rochefort-sur-Loire. Luc Bérimont : le partage en poésie.* 2015. № 10.
6. Nord. Luc Bérimont. 2015. № 66.
7. Signes. Spécial – Luc Bérimont. 1988. № 8.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

INTERCULTUREL ET DIDACTIQUE DES LANGUES

BAHRA KARIMA

doctorante en Didactique des langues et des cultures

Laboratoire AILE

Université Amar Téliidji Laghouat ALGERIE

Les affiches publicitaires : vers une possible communication interculturelle en classe de FLE ?

Résumé : Le présent article relate une démarche d'analyse d'affiches publicitaires qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage du FLE en cycle secondaire dans une perspective interculturelle. L'objectif est de montrer dans quelle mesure elles peuvent prétendre à une communication interculturelle et ce, en exposant la manière d'appréhender leur lecture en classe afin d'amener l'apprenant à la rencontre de l'Autre à travers l'interaction de deux capitaux culturels différents ; celui auquel la publicité est destinée et celui de l'apprenant.

Mots-clés : communication interculturelle; affiche publicitaire; compétence interculturelle; analyse sémiotique et culturelle; apprenants de FLE.

Advertising posters : towards possible intercultural communication in FLE classroom?

Abstract : This article describes an approach to the analysis of advertising posters in the context of the learning of French as a foreign language in the secondary cycle from an intercultural perspective. The aim is to show to what extent they can be used for intercultural communication by explaining how to read them in class in order to bring the learner to meet the Other through the interaction of two different cultural capitals: the one for which the advertisement is intended and that of the learner.

Keywords : intercultural communication; advertising posters; intercultural competence; sémiotical and cultural analysis; FLE's learners.

Introduction

Dans un contexte de mondialisation, les échanges entre individus issus de contextes linguistiques et culturels différents se sont intensifiés impliquant la nécessité d'acquérir une compétence de communication interculturelle pour éviter tous malentendus ou conflits lors des contacts. L'école, étant le premier lieu de socialisation de l'enfant, représente l'endroit propice pour développer cette compétence. Au sein de la classe, les échanges entre les apprenants de cultures régionales diverses sont opérationnels mais entre les apprenants de la langue maternelle et des apprenants de la langue cible, leur réalisation peut sembler délicate. A défaut de ne pouvoir les concrétiser, recourir à des supports authentiques variés constitue la solution la plus

plausible telles que les publicités. Le contact se ferait alors entre le capital culturel de celui auquel est destiné la publicité et le capital culturel de l'apprenant. Ce qui nous amène à nous demander si la publicité assure réellement ce contact, cet échange entre les individus de contextes linguistiques et socioculturels différents, à savoir entre des êtres iconiques imaginaires mais réellement représentatifs d'un modèle de société et des êtres réels porteurs d'un autre modèle de société : bref, si la publicité permet une communication interculturelle qui peut être exploitée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans le présent article, nous allons tenter de répondre à cette interrogation à travers l'analyse d'affiches publicitaires en montrant comment leur exploitation en classe de FLE peut prétendre à une communication interculturelle où l'apprenant rencontre l'Autre.

Le concept de communication

La communication qui dérive du verbe communiquer vient du latin *communicare* qui signifie « être en relation avec... », la communication c'est être alors en relation avec une autre ou plusieurs personnes physiquement ou moralement. C'est aussi aller au-delà, c'est mettre en commun et partager des choses « (...) *Le sujet communique avec le monde en s'y incluant, le sentiment de communion, l'intention d'échange priment sur le contenu du message...* » [10, p. 113]. Cependant, dans cette relation, l'information n'est pas forcément partagée, soit elle est proposée par l'émetteur et reçue par le récepteur qui l'accepte ou non, soit elle peut être imposée par l'émetteur et subie par le récepteur. Avec la multiplication des techniques de communication, l'idée de partage s'est peu à peu effacée au profit de celle de transmission et de moyen de passage. Le mot désigne aujourd'hui à la fois un idéal ou une utopie (participer du même langage de la raison et/ou faire partie d'une même communauté) et toutes les dimensions de l'acte fonctionnel d'échange : l'objet ou le contenu échangé, les techniques employées et les organisations économiques qui développent et gèrent ces techniques sous formes de médias nationaux ou locaux. Le terme *communication* a donc pour lui et contre lui le flou d'une expression qui peut être tirée du côté de la valeur ou du côté de la technique [9, p. 40].

La publicité : une communication interculturelle

A partir de la définition précédente, et de celle attribuée à la publicité comme étant « *une activité de communication par laquelle un acteur économique, social ou politique (l'annonceur) se fait connaître, ou fait connaître ses activités et ses produits du grand public par la médiation de discours, d'images, de toutes formes de représentations, le faisant apparaître sous un jour propre à faire adhérer le destinataire* » [7, p.590] nous pouvons avancer que la publicité est une communication qui s'inscrit aussi bien du côté de la technique que de la valeur. Cependant, si communication y a, celle-ci semble unilatérale, partant d'un annonceur vers la cible visée comme le soulignent Adam et Bonhomme : « *la communication publicitaire est ouvertement conçue comme une relation à sens unique entre un pôle annonceur et un pôle public* » [2, p.38]. La seule rétroaction ne serait alors que le comportement final de l'acheteur potentiel, à savoir l'achat. De ce fait, nous sommes à même de nous interroger sur la teneur interactive de la publicité étant donné la situation de communication unidirectionnelle dans laquelle elle se développe. Certes, la

communication publicitaire instaure des locuteurs émetteur-récepteur, seulement, les places sont interchangeables ; l'émetteur est en même temps le receveur par le biais des achats (ou non) de produits du consommateur. Le récepteur est aussi simultanément l'émetteur car la communication publicitaire va se penser à partir de son profil et de ses représentations. Ainsi, le récepteur n'est pas une masse atomisée mais renvoie à un public pluriel, multiple et hétérogène, façonné et influencé par divers facteurs : le lieu géographique, le milieu économique, social, culturel, la structure familiale, l'âge, le sexe, l'histoire personnelle [12, p. 135]. En outre, l'annonceur cherche à attirer le consommateur potentiel en feignant l'amorce d'un dialogue au moyen de diverses techniques linguistiques telles que l'emploi des pronoms de la première et deuxième personne ou de phrases interrogatives, impératives et injonctives. Par conséquent, pouvons-nous qualifier la publicité d'interactive ? Sur le plan énonciatif, même si l'annonceur-énonciateur ne s'adresse pas à un interlocuteur en particulier et qu'il ne peut recevoir de sa part comme réponse que l'acte d'achat, la publicité semble être un échange interactif puisque nous distinguons la présence de *coénonciateurs*. De plus, si nous considérons l'interaction comme n'étant pas uniquement langagière, la publicité est bel et bien un discours interactif puisqu'il aura pour répercussion un changement comportemental chez les individus, la mise en commun étant l'objet de consommation [1, p.237].

Ajoutons que la publicité s'insère dans un circuit d'échanges dont le sens ne peut être saisi qu'en tenant compte des pratiques et du contexte socioculturel dans lequel elle est produite et diffusée [13, p.12]. La publicité est toujours chargée de connotations, de significations ou de représentations. Ce faisant, elle ne peut être réduite à un message informatif transparent. Ainsi, le message est-il toujours sujet à interprétations, souvent subjectives et multiples, liée aux paramètres sociaux, culturels, économiques, cognitifs et psychologiques [12, p.135]. Afin d'atteindre son objectif promotionnel, la publicité recherche la conformité du message avec l'environnement socioculturel qui conditionne les attentes du consommateur en lui fournissant une image de soi à laquelle il peut s'identifier [9, p. 59]. C'est « *une image de soi idéalisée du consommateur type, qui est l'objet de l'interaction profonde entre la publicité et son audience (...)* » [5, p.269]. Et qui dit image, dit modèles et valeurs culturelles manifestés et symbolisés par le produit. En classe, la communication interculturelle se traduira dès lors dans l'interaction entre les "images" culturelles d'une publicité *autochtone* et celles d'apprenants de culture étrangère leur permettant de découvrir et de rencontrer - *par procuration* - l'Autre.

Approche sémiologique/sémiotique

Pour analyser les affiches publicitaires qui vont suivre, nous partons du principe que l'image est un signe. Qu'elle soit publicitaire ou non, l'image cadre pleinement avec la définition du signe proposée par Lalande : « *le signe est un objet matériel, figure ou son perceptible, tenant lieu d'une chose absente impossible à percevoir et servant soit à la rappeler à l'esprit soit à se combiner avec d'autres signes pour effectuer une opération* » [6, p.27]. Par conséquent, pour interpréter les affiches, notre analyse repose sur celle d'un signe (au sens sémiotique) que nous considérons à travers la conception dite *triadique* de C. S. Peirce [11] car elle nous semble la plus adéquate

pour interpréter en toute relativité. Cette conception peircienne selon laquelle un signe est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre, comprend - en plus des deux faces inhérentes au signe et qui sont le signifiant et le signifié - un troisième pôle *l'interprétant* qui désigne le « *pour quelqu'un, sous quelque rapport ou à quelque titre* » et qui va rendre l'interprétation du moins acceptable puisque son introduction comme composante du signe donne à l'interprétation crédibilité et dynamique.

Le modèle appliqué repose sur le postulat de Barthes [3] selon lequel l'image publicitaire est faite d'une imbrication de deux sous-systèmes sémiologiques perçus simultanément mais pouvant être hiérarchisés.

-Un premier sous-système (ou niveau d'analyse) où l'image est simplement dénotée et qui correspond à « *l'état adamique de l'image* » [2, p.178], autrement dit, nous nous contentons, dans un premier temps, d'enregistrer, dans un rapport quasi tautologique, ce que nous voyons. Dans cette phase, seul notre savoir anthropologique est sollicité pour catégoriser, après perception, ce qui est vu. L'image est, à cette étape de la lecture, vue comme un analogon et un miroir de son référent, elle « *forme le degré zéro de l'intelligible, encore inactivé et infra-sémantique* » [2, p.178], puisqu'il n'est pas encore question de dire ce qui est *derrière*, ce qui est perçu mais ce qui est vu tout simplement. Seuls les signifiants sont énumérés sans aller vers les signifiés.

-Un deuxième sous-système où l'image est connotée et qui consiste à injecter des signifiés connotatifs secondaires et culturels aux signifiants déjà repérés. Dans cette phase, il est remédié à l'insuffisance de la dénotation qui, comme le rappelle C. L. Strauss [14], souffre du handicap de la nature en faisant justement appel à la connotation qui, elle, bénéficie du privilège de la culture et de ses élaborations conceptuelles. Ainsi, toute image publicitaire a trois niveaux d'analyse : un niveau linguistique (connaissances d'une langue); un niveau iconique (sens dénoté d'une image) et un niveau symbolique ou culturel (sens connoté d'une image).

Pour analyser la publicité au niveau linguistique, il faut tout simplement connaître la langue. Au niveau iconique, il faut savoir décoder le sens dénoté de l'image en répondant aux questions de la compréhension globale : *Que voyez-vous sur l'image? Quels objets sont représentés? Comment est la personne vue?* etc. Au niveau symbolique ou culturel, il faut faire l'analyse des associations que font paraître les codes culturels afin de dégager le sens connoté lié à l'image : *A quoi cette image fait-elle allusion? A quel phénomène culturel cette image fait-elle référence?* C'est à cette étape que les apprenants acquièrent les connaissances culturelles qui font partie de la compétence interculturelle.

Cadre méthodologique

Pour le choix des affiches publicitaires, il est guidé par notre objectif : ce que nous cherchons à travers l'analyse sémiotique - mais aussi approche sémiologique - est l'acte de communication interculturelle. Le produit présenté doit donc être culturellement porteur, en ce sens que sa conception socioculturelle doit être assez spécifique et révélatrice d'un système de représentations (culturelles) (français dans notre cas).

Tout d'abord, nous partons du fait que la publicité, qu'elle soit linguistique, iconique ou verbo-iconique, est une sorte de rapport à l'objet. Par exemple, sous l'angle social, elle marque un rapport entre les individus, qui s'établit à travers l'objet, sous l'angle anthropologique, elle est un rapport de l'homme à l'homme qui a besoin de l'objet pour se réaliser. Même sous l'angle du rapport de l'homme au monde, ce monde n'est, d'une certaine façon, que l'objet et son univers représentés au moyen du jargon publicitaire prenant en compte le produit et son contexte. De là, nous pouvons dire que cette culture qui peut se lire à travers tout message publicitaire est centrée sur le rapport à l'objet de tel ou tel système socioculturel. Ces objets « *fuijnt continuellement de la structuralité technique vers les significations secondes, du système technologique dans un système culturel* » [4, p.14]. De ce fait, nous réalisons que l'objet (ou le produit) en lui-même n'est pas important (en tant que choix), puisque tous les objets (ou produits) se valent. Ce qui importe c'est la place qu'occupe l'objet dans un système de valeurs, place qui lui donne un aspect - ou plutôt une valeur - culturel (le) particulier(e). Par conséquent, le choix des publicités s'est fait non pas à partir de produits particuliers mais à partir des concepts qui prennent forme, dans les sociétés occidentales, concrètement à travers l'objet et abstraitement à travers des valeurs qui lui ont été greffées.

Analyse du corpus

Nous ne procéderons non pas à une description détaillée des différents messages, à savoir le message linguistique et iconique, mais à une lecture culturelle de ces affiches.

1°- Première affiche publicitaire



Lecture culturelle : c'est une publicité de la compagnie aérienne Air France, compagnie emblématique du système socioculturel français. Le pacte de fidélité avec le public est déjà acquis par la réputation de ses services même pour un récepteur de culture étrangère, ce qui facilitera la communication. Il n'y a pas de produit vanté, seul le nom de la compagnie écrit en gros caractères permet de savoir de quoi il s'agit. C'est une invitation au pays, à sa capitale Paris, capitale de la mode, du luxe, à travers une femme de race noire habillée classe, vautrée sur un trône de cadeaux. A cette image est associé le message linguistique « Shopping royal à Paris », rapport de l'homme à un contexte socio-culturel déterminé à travers l'objet en question : les achats : sacralisation de la vie matérielle. Les deux noms célèbres *Paris/ Charles De Gaulle* renvoyant à un univers historique culturel vont permettre une exploitation interculturelle en classe (exemple : Alger/Ferhat Abbas - Krim Belkacem). L'acte

communicatif semble direct avec l'expression *Bienvenue*. L'ajout du *e* n'est pas opportun, ainsi que le choix du modèle, la publicité s'adresse au sexe féminin ; la femme est *Reine* mais elle s'adresse également aux étrangers (femme de race noire), elle désigne l'ouverture aux Autres - jeu des couleurs- et leur possibilité de réussite.

2°- Deuxième affiche publicitaire



Lecture culturelle : C'est une publicité de la marque Kinder bueno. Une marque de chocolat italienne mais bien connue du public français et autre. Littéralement Kinder veut dire *enfant*, nous pouvons donc en déduire que la cible première de l'enseigne sont tout simplement les enfants. Mais sur cette affiche, la marque Kinder s'adresse à des adolescents. Le modèle choisi *un adolescent* facilitera la communication, ce dernier s'alignant avec l'âge des récepteurs concernés. Contrairement à la première publicité, le produit est mis en évidence, des barres de chocolat désignant un message très significatif : Un chocolat tellement bon au point de ne rien laisser aux autres (le père). L'idée principale transmise est celle d'un moment de plaisir et de bonheur suite à la consommation du produit. Ainsi, l'acte communicatif est implicite, il se traduit par le regard imposeur de l'adolescent qui met en évidence un rapport social relatif au système socio-culturel du public auquel est adressée la publicité (public français). Un rapport fils-père sans doute différent de celui des apprenants avec lesquels sera exploitée cette affiche. Ce dernier renvoie à un univers culturel spécifique tel que l'autorité parentale et le partage. Une autre valeur culturelle mais commune est mise en évidence par les deux écritures capitales, une en noire et une en rouge (contraste des couleurs), celle de la bonté versus méchanceté symbolisé par le diable, symbole variable selon les cultures.

3°- Troisième affiche publicitaire :



Lecture culturelle : C'est une publicité de la marque de parfum français Lancôme nommée « La vie est belle ». Comme la publicité précédente, le produit est

bien mis en évidence et placé au côté d'une belle femme blanche et blonde aux yeux verts. Un flacon qui représente la grâce d'un sourire comme inscrit dans le cristal, rehaussé d'un ruban d'organza noué comme deux ailes de liberté. Cependant, ce n'est pas le parfum en question qui constitue l'objet de communication mais le concept de la beauté (féminine) et de la vie : Une déclaration universelle à la beauté de la vie. Le modèle choisi pour persuader le récepteur est une icône de la féminité heureuse, une des actrices les plus célèbres et les plus admirées dans le monde entier : Julia Roberts. De plus, le regard de la femme en direction du récepteur est très significatif : « j'ai fait ma vie et je ne regrette rien alors faites comme moi, écrivez la vôtre. », c'est le rapport de l'homme au monde à travers l'objet (le parfum), faire un choix, celui d'être soi-même, de trouver son bonheur afin de vivre une féminité libre. L'acte communicatif est direct, introduit par la forme impérative *écrivez* et le pronom possessif *vôtre*. Certes, l'affiche s'adresse aux femmes mais le concept est universel. L'apprenant va découvrir une autre perception de la beauté, une autre perception de la vie.

Pour chacune de ces affiches, la communication interculturelle se traduira par une interaction "distancielle" entre le capital culturel des modèles (signes sémiotiques) et celui des apprenants à travers l'évocation et l'interprétation, avec la langue cible, des indices culturels présents dans chacune d'entre elles.

Références

1. *Abraham M.* Le discours publicitaire destiné aux adolescents français. Thèse de doctorat. Murcia. 2017.
2. *Adam J.-P., Bonhomme M.* L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion. Paris : Editions Nathan, 1997.
3. *Barthes R.* Éléments de sémiologie // *Revue Communications*. 1964. № 4. P. 91-135.
4. *Baudrillard J.* Le système des objets. Paris : Editions Gallimard. 1968.
5. *Cathelat B.* Publicité et société. Paris : Editions Payot et Rivages. 2001.
6. Dictionnaire philosophique de Lalande cité par *Joly M.* L'image et les signes. Paris : Editions Armand Colin, 2006.
7. *Lamizet B., Silem A.* Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication. Paris : Ellipses. 1997.
8. *Legris-Desportes C., Capron P., Couton-Wyporek P., Didier Tsala Effa.* Etudes « sémios » et enquêtes en entreprise. Manuel de méthodologies. Paris : Editions Les 2 Encres. 2008.
9. *Maigret E.* Sociologie de la communication et des médias. Paris : Editions Armand Colin, 2015.
10. *Neveu E.* Une société de communication. Montcherestien, EJA. 1994 cité par *Kammoun M.* Efficacité de la publicité. Etat de l'art // *Revue des sciences de gestion*. 2008. № 229. P. 111-119.
11. *Peirce C. S.* Écrits sur le signe. Paris : Editions du Seuil, 1978.

12. *Sacriste V.* Communication publicitaire et consommation d'objet dans la société moderne. // *Revue des Cahiers internationaux de sociologie.* 2002. № 112. P. 123-150.

13. *Semprini A.* 1996 cité par *De Iulio S.* Etudier la publicité. Grenoble : PUF, 2016.

14. *Strauss C.L.* Entretien que l'anthropologue a accordé au quotidien « Le Figaro » du 26 juillet 1993.

ROULA KHAOULA

*Doctorante en sciences du langage
Université de Bejaia (Algérie), Laboratoire LESMS*

L'algérienité au prisme du Hirak : quelle(s) langue(s) pour quel discours ?

Résumé: Connue par son pacifisme, le mouvement populaire — ou ce que l'on appelle aujourd'hui le « Hirak » algérien, déclenché le 16 février 2019 — est entré en effervescence le 22 février 2019. Ces rassemblements populaires viennent corroborer la position des Algériens suite à l'annonce officielle de la candidature du président Abdelaziz Bouteflika pour un cinquième mandat, le 10 février 2019, en vue de l'élection présidentielle programmée le 18 avril de la même année. Les manifestations grandioses, houleuses, mais néanmoins non-violentes qu'a vécues l'Algérie a permis aux Algériens de faire entendre leur voix qui était restée depuis longtemps aphone. Celle-ci s'est traduite par la production de plusieurs discours scandés dans les rues par des millions de manifestants. Ceci dit, le choix des langues se fait consciemment par l'instance contestataire. Nous voudrions, à travers cette communication, voir comment les « hirakistes » gèrent les langues qui (co)existaient, déjà, en Algérie et comment le contact de ces langues se fait dans cette période. Pour cela, nous allons analyser un certain nombre de chants contestataires émis par les manifestants algériens.

Mots-clés: mouvement populaire, langues, manifestants, algérienité, chants contestataires.

Algerianity in the prism of Hirak: which language(s) for which speech?

Abstract: Known for its pacifism, the popular movement - or what is now called the Algerian «Hirak», launched on February 16, 2019 – came into turmoil on February 22, 2019. These popular gatherings corroborate the position of the Algerians following the official announcement of President Abdelaziz Bouteflika's candidacy for a fifth term, on February 10, 2019, in view of the presidential election scheduled for April 18 of the same year. The grandiose, stormy, but non-violent demonstrations that Algeria experienced allowed Algerians to make their voices heard which had remained voiceless for a long time. This resulted in the production of several speeches chanted in the streets by millions of Algerians. That said, the contesting people make the choice of languages consciously. We would like through this communication to see how the «hirakists» manage the languages which (co)exist, already, in Algeria and how the

contact of these languages is done in this period. For this, we will analyze some protest songs emitted by the algerian protesters

Keywords: popular movement, languages, protesters, algerianity, protest songs.

Introduction

Toute nation est traversée par des évènements visant à changer le courant de l'histoire immédiate de son pays. Ces changements s'effectuent le plus souvent à travers des guerres, des mouvements et/ou des manifestations — violents ou pacifiques — porteurs de revendications multiples ; sociales, politiques, économiques et/ou identitaires. Partant de cette réalité, l'Algérie ne fait pas exception à la règle. Plusieurs manifestations ont été enregistrées sur le territoire algérien depuis son indépendance et ce malgré les embûches qui ont parsemé le chemin de son peuple durant cette période.

Connu par son pacifisme, le mouvement populaire — ou ce que l'on appelle aujourd'hui le « Hirak » algérien, déclenché le 16 février 2019 dans la ville de Kherrata¹¹ suite à un appel publié par des internautes — est entré en effervescence le 22 février 2019. Ces rassemblements populaires viennent corroborer la position des Algériens suite à l'annonce officielle de la candidature du président Abdelaziz Bouteflika pour un cinquième mandat, le 10 février 2019, en vue de l'élection présidentielle programmée le 18 avril de la même année. Les manifestations grandioses, houleuses, mais néanmoins non-violentes qu'a vécues l'Algérie a permis aux Algériens de faire entendre leur voix qui était restée depuis longtemps aphone.

Comme tout évènement, le « Hirak » est caractérisé par la multiplicité des faits¹² et l'unicité de l'évènement. Ainsi nous dit Alain Badiou : « *l'évènement fait un-multiple d'une part de tous les multiples qui appartiennent à son site, d'autre part de l'évènement lui-même* » [2]. En Algérie, ce qui rend cet « évènement-un » exceptionnel est la présence de plusieurs modes d'expression : chants protestataires, graffitis, chansons engagées, caricatures, etc.

1. La place des chants protestataires dans le Hirak

Depuis le début des manifestations, les « hirakistes » scandent leurs revendications à travers des chants et des slogans-cris. L'on a assisté à ce mode d'expression dans la première année du mouvement, c'est-à-dire la période du « *dégagisme* » [1].

De manière générale, l'on peut schématiser les différents modes d'expressions, par période, comme suit :

¹¹ L'Algérie a témoigné entre le 16 et le 22 février 2019 des manifestations dans d'autres villes notamment dans des villages mais faute de médiatisation, ces marches n'ont pas trouvé d'écho. Citons, à titre d'exemple, la commune d'Amizour à Béjaïa. Le CCA (collectif citoyen Amizour) avait lancé un appel pour une marche pacifique le jeudi 21/02/2019 « pour dire NON au 5^{ème} mandat ». La marche a commencé à 10h du lycée mixte Amizour au siège de la Daira & APC.

¹² Nous reviendrons sur ces évènements, plus en détails, dans le chapitre 01.

locuteurs de ces langues recourent éventuellement à d'autres langues faisant partie du domaine formel notamment le français. Les langues de cette catégorie sont utilisées dans les administrations (papiers administratifs), les rues (panneaux du code de la route, enseignes, etc.), et les institutions notamment les écoles.

Notons que l'usage de « arabe algérien » au singulier revient au fait qu'il y a intercompréhension entre les locuteurs des différentes variétés de cet « arabe ». Les variétés de tamazight, quant à elles, l'intercompréhension est faible ; on parle alors de plusieurs langues en usage.

2.1. L'arabe algérien (darija) : la principale langue véhiculaire des Algériens. Utilisé par plus de 80% de la population algérienne [7] comme langue d'échange entre ces locuteurs. Elle est considérée comme une langue « non formelle » dans la mesure où elle reste confinée dans le langage courant. Aucune intégration de cette langue dans le curriculum scolaire n'est vue jusqu'à aujourd'hui mais elle fut enseignée pendant l'occupation française dans les cycles moyen et secondaire.

2.2. Les variétés berbères : utilisées par le reste de la population de l'Algérie à savoir moins de 20% des Algériens. Plusieurs variétés existent dans les différentes régions berbérophones :

- **Le Kabyle ou Taqbaylit :** Variété berbère parlée en Kabylie et dans la diaspora kabyle ; Afrique du nord (ou ce que l'on appelle tamazgha) et dans d'autres pays étranger (notamment en France). Cette langue est la plus utilisée par les berbérophones étant donné le nombre élevé de ses locuteurs. Elle occupe la petite et la grande Kabylie.

- **Le Chaoui ou « Tachaouit » :** parlé dans la région Est du pays ; Sétif, Batna, Oum-el-Bouaghi, Khenchela, Tébessa, Souk-Ahras et Guelma.

- **Le Chenoui ou « Tachenouit » :** parlé à Tipaza, Chlef et une petite partie d'Ain Defla. Il s'agit d'un parler berbère très proche du kabyle, du Chaoui et du Rifain.

- **Le Mozabite :** dialecte amazigh parlé par les mozabites (At-Mزاب). Utilisé dans les oasis de la région et certaines régions de la ville de Ghardaïa.

- **Le Tergui :** un dialecte du berbère également. Les variantes du Tergui sont les seules du groupe amazigh à avoir conservé et préservé la forme écrite de l'alphabet Tifinnagh ; un alphabet libyco-berbère (ibid).

En plus des langues maternelles, on trouve d'autres langues dont chacune occupe une place dans l'environnement linguistique des Algériens.

2.3. L'arabe classique : utilisé uniquement dans les écoles ; les enfants de cinq ans commencent à apprendre cette langue qui leur est étrangère alors qu'elle occupe dans la constitution algérienne un statut officiel.

2.4. Le tamazight : utilisé également dans les écoles dans les régions berbérophones. Il s'agit d'une langue de laboratoire créée à partir des variétés berbères déjà utilisées dans le langage courant de ces locuteurs. Cette langue est utilisée également dans les enseignes commerciales notamment en caractère tfinagh. Le tamazight a occupé le statut de langue nationale en 2002 et celui de langue officielle en 2016. Cependant son usage reste jusqu'à aujourd'hui limité.

2.5. Le français : La langue la plus utilisée dans le domaine formel. Rappelons que l'Algérie a connu 130 ans d'occupation coloniale. La langue devient ainsi un

moyen de communication sur tout le territoire algérien. Malgré son absence dans la constitution algérienne (aucun article ne lui a été consacré), elle est utilisée dans toutes les administrations et les institutions. Son usage touche aussi le domaine non formel ; l'arabe algérien et les variétés berbères sont touchés par cette langue à travers le contact des langues.

2.6. Autres langues : Aujourd'hui, l'on assiste à l'intégration de la langue anglaise dans les écoles primaires (à partir de la troisième année primaire). De plus, dans les régions de l'ouest de l'Algérie, d'autres langues sont utilisées notamment l'italien et l'espagnol.

Aujourd'hui, on assiste, en Algérie, à une histoire qui est en train de s'écrire. L'observation de l'usage des langues dans cette période est donc importante. L'algérianité qui représente une forme de l'identité passe impérativement par cet usage.

Comment ces langues sont-elles utilisées par les manifestants algériens ?

3. Les chants dans le Hirak : corpus du travail

Le tableau 02

Informations sur notre corpus

Chant	Traduction	Langues utilisées
{1} Ulac l vote ulac, ulac l vote maa lisaba	Il n'y a pas de vote Il n'y a pas de vote avec la mafia	Variété berbère Français Arabe algérien Arabe classique
{2} Allo frança ? ghir rwah dini Allo frança ? chaab aw hawezni	Allo la France ? viens me prendre Allo la France ? le peuple a demandé mon départ	Français Arabe algérien
{3} Makanch l vote wentaya matexlaani Imala ruh edi hkaytek u ruh	Il n'y a pas de vote Tu ne me fais plus peur Donc dégage	Arabe algérien Français
{4} I'm sorry (2x) Wu chaab hada machi jayah golna yatnahaw gaa Jina rana jina silmya jina nahiw lbandia li sarko had lblad	Je suis désolé Le peuple n'est pas dupe Nous avons, tous dit, dégagez ! On est là, pacifiquement, pour faire dégager la mafia	Anglais Arabe algérien Arabe classique

L'analyse de ces expressions dénonciatrices à visée esthétique, volontairement provocantes à travers le choix du vocabulaire accusateur et du thème touchant l'aspect politique, se veut comparatiste : elle s'appuiera sur les approches thématique et sociolinguistique.

Notre objectif est double. D'abord, cerner les différents thèmes liés à la société, à la politique, à la culture, etc. Ensuite, l'analyse sociolinguistique abordera le multilinguisme à travers l'étude des alternances codiques et des emprunts afin de souligner leur fonctionnement ainsi que les raisons de leur présence.

4. L'analyse thématique

Les élections, le vote, le pacifisme, la révolution sont des sujets récurrents dans tous ces chants protestataires. Ces derniers se révèlent intimement liés à la réalité sociopolitique du pays. En effet, les chants « constituent la bande-son de notre histoire, bande-son pouvant d'ailleurs être pris en deux sens différents : ce qui accompagne notre histoire, qui vient en sus, et ce qui en est le produit » [3, p. 181].

Les différents thèmes abordés dressent le portrait d'une jeunesse consciente de son passé, de son présent et de son avenir. Les revendications pendant la période du vote relève de la non-acceptation de cette frange de la société de la reprogrammation des élections présidentielles, déjà annulées à maintes reprises.

Avec toutes les différences de rythme et de langues, on reconnaît ces chants comme des marques identitaires et culturelles de la société algérienne actuelle dont elles permettent d'entendre les langues et les voix ; elles sont en résonance avec la réalité sociale et politique de l'Algérie.

Nous présentons ci-dessous les thèmes cités.

4.1. Elections et vote

Ce thème est omniprésent dans la première période du mouvement populaire « Hirak », à savoir en 2019. Suivant notre échantillon de travail, nous pouvons citer :

- Ulac l vote ulac, ulac l vote maa lisaba (*Il n'y a pas de vote. Il n'y a pas de vote avec la mafia*)

- Makanch l vote wentaya matexlaani. Imala ruh edi hkaytek u ruh (*Il n'y a pas de vote. Tu ne me fais plus peur. Donc dégage*)

Chaque énoncé exprime le refus catégorique des élections à sa façon, mais tous exploitent des systèmes énonciatifs soulignant l'unité des manifestants, les formes verbales qui montrent leur détermination, les coalitions qui renvoient à des cultures communes, le mélange des langues qui réunit les pluralités et traduisent une identité commune ; on parle alors d'algérianité.

4.2. Situation politique

Ce thème est cité dans les deux premiers chants :

- Ulac l vote ulac, ulac l vote maa lisaba (*Il n'y a pas de vote. Il n'y a pas de vote avec la mafia*)

- Allo frança ? ghir rwah dini. Allo frança ? chaab aw hawezni (*Allo la France ? viens me prendre. Allo la France ? le peuple a demandé mon départ*)

Les énoncés font usage d'un vocabulaire pour dire la réalité politique du pays. L'usage « isaba » (mafia) signale la corruption et le manque d'intégrité chez les responsables et donc chez les dirigeants. Le recours au vocable « France » quant à lui fait allusion à la dépendance des responsables aux instances étrangères malgré l'indépendance de l'Algérie. Ces énoncés montrent le ras-le-bol de son créateur et fait écho à celui du peuple.

4.3. Processus du dédagisme

Le dégagisme représente toute la période qui avait pour but principal de faire chuter le régime Bouteflika. Ci-après quelques exemples de chants revendicatifs :

- Makanch l vote wentaya matexlaani. Imala ruh edi hkaytek u ruh (*Il n'y a pas de vote. Tu ne me fais plus peur. Donc dégage*)

- Allo frança ? ghir rwah dini. Allo frança ? chaab aw hawezni (*Allo la France ? viens me prendre. Allo la France ? le peuple a demandé mon départ*)

Les manifestants font référence dans le premier énoncé à la période dans laquelle le peuple avait peur de revendiquer ces droits à savoir la décennie noire. Dans le second énoncé, l'on fait référence à tout le peuple qui a réussi à éradiquer le régime-Bouteflika.

4.4. Pacifisme du mouvement

L'on peut voir le pacifisme dans les rues mais aussi à travers les mots. Les chansons engagées et les chants protestataires ont toujours fait référence au caractère pacifique du mouvement. Citons, à cet effet, l'exemple suivant :

I'm sorry. Wu chaab hada machi jayah golna yatnahaw gaa. Jina rana jina silmya jina nahiw lbandia li sarko had lblad (*Je suis désolé. Le peuple n'est pas dupe. Nous avons, tous dit, dégagez ! On est là, pacifiquement, pour faire dégager la mafia*)

5. L'analyse sociolinguistique

Chant	Langues utilisées
{1}	Variété berbère Français Arabe algérien Arabe classique
{1}	Français Arabe algérien
{1}	Arabe algérien Français
{1}	Anglais Arabe algérien Arabe classique

Tout en revenant à la classification des langues donnée par Dourari [5], l'on peut voir que pendant le Hirak, l'usage des langues dans les rues se fait, de façon spontanée mais consciente, et touche les langues du domaine formel et celles du domaine non-formel.

Les langues utilisées font objet de transmission des revendications aux instances dirigeantes. Nous pouvons constater que l'arabe algérien est toujours utilisé dans les productions revendicatives, ceci étant l'enjeu est «*communicationnel - se faire comprendre par le maximum d'Algériens, tous unis et différents contre le régime politique dictatorial, et en la matière, l'arabe algérien a été choisi comme l'instrument le plus efficace.*» [4]. N'empêche que la position de la plupart des manifestants pendant cette période va petit à petit évoluer vers plus d'ouverture sur d'autres langues. L'on peut dire alors qu'il y a acceptation de la réalité plurielle de la société algérienne.

Notons que le contact des langues se fait de plusieurs façons :

- **Les alternances codiques** : considérées comme la juxtaposition de deux ou plusieurs langues/ variétés de langues. Selon la classification de Shana Poplack [8, p. 23], on peut parler de l'alternance codique extraphrastique, interphrastique et intraphrastique. Cette dernière est présente dans tous les énoncés de notre échantillon de travail.

Ulac l vote ulac, ulac l vote maa lisaba

[Kabyle + français+ kabyle, kabyle+ français+ arabe classique]

Allo frança ? ghir rwah dini. Allo frança ? chaab aw hawezni

[Français+ arabe algérien. Français+ arabe algérien]

Makanch l vote wentaya matexlaani. Imala ruh edi hkaytek u ruh

[Arabe algérien+ français+ arabe algérien. arabe algérien]

I'm sorry. Wu chaab hada machi jayah golna yatnahaw gaa. Jina rana jina silmya jina nahiw lbandia li sarko had lblad

[Anglais+ Arabe algérien + arabe algérien+ arabe classique+ arabe algérien]

Notons que dans le dernier énoncé « i'm sorry » est scandé à deux reprises. Cette répétition a pour fonction, dans ce cas, l'ancrage de l'information.

Pour ce qui est de la rime des énoncés —dans leur contexte— sa fonction est poétique.

- **Les emprunts** : Pour Jean Dubois : « *L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tout contact de langue. Il est nécessairement lié au prestige dont jouit une langue ou le peuple qui la parle, ou bien au mépris dans lequel on tient l'un ou l'autre (péjoration)* » [6].

Dans le cas échéant, la dimension linguistique des chants contestataires permet de constater l'emploi d'emprunts issus du français avec des variations phonologiques dues au contact de l'arabe algérien. Citons : « l vote » pour dire le vote ; « frança » pour dire la France. Il s'agit de deux emprunts de parole non modifiés intégrés par l'article arabe (l ou el), avec des noms dont la prononciation n'est pas modifiée.

En guise de conclusion

Dans la première période du Hirak, les manifestants ont fait usage de plusieurs langues pendant les manifestations de chaque semaine. Le recours au plurilinguisme est considéré comme une manière de faire entendre leur voix et de faire passer leur message et leurs revendications aux instances dirigeantes. Il est donc clair que le choix des langues utilisées pour dire les maux sociaux et politiques se fait consciemment. Suite à notre analyse, nous avons pu détecter les thèmes abordés dans les chants que nous avons choisis ; élections présidentiels, pacifisme du mouvement, le dédagisme, situation politique. Dans un second temps nous avons pu relever les différents phénomènes du contact des langues à savoir les alternances codiques et l'emprunt.

De plus, nous avons constaté que les manifestants ont fait usage des langues appartenant au domaine non formel mais aussi celles du domaine formel. Cette manifestation linguistique pourrait nous amener à constater une nouvelle conception de l'identité algérienne à savoir l'algérianité.

Références

1. *Ait Dahmane K.* Vendredire en Algérie. Alger : Éditions El Ibriz, 2019.
2. *Badiou A.* L'être et l'évènement. Paris : Seuil, 1988.
3. *Calvet L-J.* Mai 1968 au filtre de la chanson. La chanson au filtre de Mai 68 // *Hermès.* 2014. N° 70. P. 181-184.
4. *Dourari A.* La politique linguistique de l'Algérie ou l'arbre linguistique qui cache la forêt idéologique. *Circula.* 2021. N° 13-14. P. 83-118.
5. *Dourari A.* Penser les langues en Algérie. Tizi Ouzou : Frantz Fanon, 2022.
6. *Dubois J.* Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, 1994.
7. *Houache O.* Citoyen, quelle langue parles-tu ? Je parle Algérien. Alger : Éditions Sédia, 2015.
8. *Poplack S.* Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et Société.* 1988. N° 43. P. 23-48.

ZOURI YASSIEN

HAMDI RACHID

*Professeur de Français/Doctorant, Laboratoire de
Recherches Appliquées sur la Littérature, la Langue,
l'Art et les Représentations Culturelles FLSH,
Université Sultan Moulay Slimane,
Béni Mellal, Maroc*

L'apport de la phonologie cognitive à l'enseignement / apprentissage du français. Application didactique au collège

Résumé: Notre étude examine le rôle de la phonologie cognitive dans l'enseignement/apprentissage et l'hypothèse selon laquelle cette discipline peut être privilégiée pour résoudre des problèmes d'apprentissage. Afin de tester cette hypothèse nous choisissons des groupes d'élèves qui montrent certaines déficiences au niveau de la lecture/compréhension et la prononciation. Ces groupes passent quelques exercices visant à améliorer leur conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à reconnaître et à manipuler les sons de la parole, leur mémoire phonologique, c'est-à-dire la capacité à se rappeler les sons de la parole et leur production de la parole, c'est-à-dire la capacité à prononcer correctement les mots. Globalement, notre étude confirme l'importance de cette discipline mais montre également qu'elle varie en fonction des différences individuelles dans la manière dont les individus utilisent et comprennent ces sons. Les résultats sont également discutés en termes d'implications pédagogiques.

Mots-clés: phonologie cognitive, conscience phonologique, catégorisation, apprentissage, production de la parole, prononciation, conceptualisation.

The contribution of cognitive phonology to the teaching/learning of French. Didactic application in middle school

Abstract: Our study examines the role of cognitive phonology in teaching/learning and the hypothesis that this discipline can be privileged to solve learning problems. In order to test this hypothesis, we select groups of students who show some deficiencies in reading/comprehension and pronunciation. These groups go through some exercises aimed at improving their phonological awareness, i.e. the ability to recognize and manipulate speech sounds, their phonological memory, i.e. the ability to recall speech sounds and their speech production, i.e. the ability to pronounce words correctly. Overall, our study confirms the importance of this discipline but also shows that it varies according to individual differences in how individuals use and understand these sounds. The results are also discussed in terms of pedagogical implications.

Keywords: cognitive phonology, phonological awareness, categorization learning, speech production, pronunciation, conceptualization.

Introduction

L'apprentissage d'une langue est un sujet complexe qui suscite un intérêt croissant chez les didacticiens et les pédagogues. Alors que l'acquisition de la langue est un processus naturel qui se produit chez les enfants dès leur plus jeune âge, l'apprentissage de la langue est un processus plus formel qui se produit généralement dans un contexte éducatif ou culturel. Ce qui veut dire une étude formelle de la langue à travers des cours, des manuels et des exercices. Enseigner une langue c'est-à-dire comprendre comment les sons de celle-ci sont produits et comment ils fonctionnent dans la structure des mots et des phrases. Cette compréhension est cruciale pour aider les apprenants à avoir une prononciation correcte et à développer une compréhension solide de la langue. C'est dans ce cadre que nous faisons appel à la phonologie cognitive qui est une branche de la linguistique étudiant les processus mentaux impliqués dans l'organisation et l'utilisation de la parole et du langage. Elle se base sur des données issues de différentes sources, comme l'observation de la parole et du langage, l'étude de la perception auditive et de la production de la parole pour fournir une idée exacte sur la façon dont les individus acquièrent et utilisent leur langue maternelle, ainsi qu'à la façon dont ils apprennent de nouvelles langues. Compte tenu de ces caractéristiques, la phonologie cognitive peut être privilégiée pour résoudre des problèmes d'apprentissage en fournissant des informations sur les mécanismes cérébraux qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture/compréhension, de l'écriture et de la prononciation.

Fondements théoriques

La linguistique cognitive considère que le langage est ancré dans l'esprit humain, et que sa compréhension et sa production sont basées sur des mécanismes cognitifs généraux tels que la perception, la mémorisation, l'apprentissage et la catégorisation. Ainsi, la phonologie, qui étudie les sons du langage et leur organisation en systèmes phonologiques, est également considérée comme faisant partie de ces mécanismes cognitifs [9, p. 254]. Il est vrai que la phonologie a longtemps été un domaine négligé dans la sphère de la linguistique cognitive, mais au fil du temps, l'attention qui lui est

portée a augmenté car elle joue un rôle primordial dans la compréhension de la façon dont les sons sont traités et organisés dans le cerveau. Selon cette approche, les sons de la parole ne sont pas simplement des unités acoustiques, mais sont plutôt des entités mentales qui sont traitées par l'esprit à travers des processus cognitifs tels que la perception et la catégorisation des schémas qui régissent la façon dont ces entités sonores sont organisées en unités distinctives, comme les phonèmes, qui permettent le classement, la sélection et la production de parole.

Selon la phonologie cognitive, il faut qu'il y ait une réalité psychologique pour les catégories phonologiques. Cela ne veut pas dire que les étapes de l'analyse linguistique doivent correspondre exactement à la représentation mentale de ce que nous décrivons décrit mais cela doit être compris, tout simplement, dans le sens où l'analyse linguistique offre un vaste choix de mécanismes et de connaissances pour lesquelles les locuteurs optent afin d'arriver à une production quelconque [1, p. 32]. Le lien entre la réalité psycholinguistique et les catégories phonologiques est considéré comme étant motivé par des facteurs physiques, des ressources cognitives générales et non modulaires (contrairement à la perspective classique) ainsi que par l'utilisation de la langues et l'environnement socioculturel [5, p. 7].

La catégorisation

La catégorisation est une procédure mentale permettant de classer des éléments selon leurs similitudes en vue d'une finalité particulière. Elle représente un enjeu central, considérée comme un principe fondamental dans l'organisation conceptuelle et linguistique [9, p. 24]. Elle implique également la classification des unités phonologiques, qui sont elles-mêmes considérées comme des catégories [2, p. 60]. Avec la phonologie cognitive, la notion de catégorisation a pris une autre orientation totalement différente à ce qui était utilisé auparavant. Dès lors, les catégories et les entités phonologiques qui seront tant segmentaires que suprasegmentales sont des catégories conceptuelles.

D'une part, elle n'admet pas la catégorisation sur la base des caractéristiques de définition suffisantes et indispensables qui sont choisies pour classer des constructions particulières comme catégorie phonologique. De telle façon, la totalité des traits distinctifs spécifiant un phonème est loin d'être distinctifs à chaque réalisation d'un phonème dans la parole et l'isoler loin des réalisations d'autres phonèmes. C'est-à-dire, ils ne permettraient pas de faire une catégorisation [9, p. 252]. Taylor présume que les individus ont une capacité à abstraire un ensemble de « schémas » à partir de leur compétence d'établir des liens communs entre les membres phonèmes d'une catégorie loin des caractéristiques distinctives [10, p. 524].

D'autre part, le principe de « prototype » a été bien exploité au sein de la linguistique cognitive pour dire que les catégories et les membres d'une catégorie n'ont pas impérativement le même statut. Le concept de prototype suggère que la catégorisation des objets ne dépend pas de la présence ou l'absence de traits distinctifs indispensables, mais plutôt de leur ressemblance avec des exemplaires considérés comme prototypiques [7, p. 212]. Dans ce sens chaque phonème a un prototype considéré comme étant le centre de la catégorie loin d'être représentatif d'un ensemble de traits nécessaires et suffisants partagés par toutes les réalisations possibles de la catégorie.

Le phonème

Les phonèmes sont les éléments fondamentaux de la phonologie, qui représentent les sons particuliers émis par le système de parole humaine. La phonologie cognitive examine comment les gens représentent mentalement ces sons et les utilisent pour la communication, tout en étudiant les variations individuelles dans la façon dont les sons sont utilisés et compris. Nathan (1986, 1994, 1996, 1999) et Taylor (1989, 1990, 1998) ont également exploré cette perspective du phonème. Selon ce modèle, les phonèmes peuvent être considérés comme des concepts abstraits qui regroupent des sons phonétiquement différents que les locuteurs classent dans la même catégorie. Par conséquent, le terme « catégorie de phonèmes » est parfois utilisé pour décrire ces groupes de sons. Cette étude adopte la conception conceptuelle du phonème en tant que catégorie abstraite à laquelle les locuteurs associent différents sons. Autrement dit, les phonèmes sont considérés comme des catégories où un allophone est élu prototype par rapport aux autres allophones qui en résultent par le contexte en tant que extensions.

Langue basée sur l'usage

Selon la phonologie cognitive, l'expérience influence la représentation des formes et des phrases dans la mesure où les formes et les phrases fréquemment utilisées ont une représentation plus solide en mémoire et sont donc moins sujettes aux changements analogiques. Les formes moins fréquentes sont plus difficiles à récupérer et peuvent être plus susceptibles de changer. Les schémas qui s'appliquent à un plus grand nombre d'éléments sont également plus forts et plus productifs. Une théorie basée sur l'utilisation met en avant l'importance du mécanisme psychologique appelé "enracinement". Ce concept fait référence à la capacité d'un événement complexe à être intégré dans une routine bien établie qui peut être facilement exécutée de manière fiable. Lorsqu'une structure complexe devient manipulable comme une unité préassemblée elle acquiert alors le statut d'une unité [4, p. 3]. Les mots sont conservés en mémoire avec des informations phonétiques détaillées. Si un même mot est prononcé de différentes façons, chacune de ces prononciations est stockée individuellement. Cependant, les éléments en commun (comme une représentation phonémique possible) sont extraits et identifiés comme des schémas généraux, sans spécificité [4, p. 15].

L'enseignement du français au collège: Maroc

La modernisation de l'enseignement et de l'apprentissage du français en cours s'inscrit dans le contexte plus large de la réforme de notre système éducatif, motivée à la fois par la nécessité constante de renouvellement inhérente à tout système éducatif et par les changements rapides et profonds dans les domaines économique, technologique et politique auxquels la société marocaine est confrontée en interagissant avec le monde extérieur.

Au fil du temps et des différentes approches pédagogiques, notre compréhension de l'enseignement des compétences orales a évolué. Qui dit activité orale dit prononciation ce qui nous emmène directement aux sons (phonèmes) relatifs automatiquement à la phonologie. Quelle place accordons-nous à la phonologie au cours des planifications des activités à visée orale ? Accorder de l'importance à la phonologie dans l'enseignement implique de considérer l'aspect oral et de le traiter

comme un élément à enseigner et à évaluer. Enseigner la compétence phonologique reste un défi pour les enseignants. Notre objectif est de montrer en quelque sorte comment pourrions nous en faire recours et en bénéficier à bon escient dans un cadre cognitif.

Deux systèmes phonologiques différents

Pour l'arabe et le français les différences sont nombreuses mais nous allons nous contenter seulement de quelques-unes qui ont empêché la bonne prononciation aux cours de l'apprentissage du français par des arabophones de la région de Béni Mellal Khenifra la commune rurale Labradia Collège Oulad Driss. Généralement, les travaux précédents réalisés sur les voyelles s'accordent sur le fait que l'ADM est connu par trois voyelles courtes (brèves) [a, i, u] avec la présence de leurs correspondantes dites longues [i:, u:, a:]. Selon Hamdi [3, p. 12] et en se basant sur des paires minimales, dans quelques contextes les voyelles brèves [a, i] se centralisent pour donner [ə]. Ce qui montre clairement une nette différence entre le français et l'arabe marocain par le manque de deux degrés d'aperture à savoir (mi-fermée, mi-ouverte) correspondant aux représentations [e] [ɛ] avec le son [y] caractérisé antérieur, fermé et arrondi. En ce qui concerne les consonnes, quelques sons n'existent pas dans le système phonologique arabe, entre autres [v] fricatif, sonore, labiodental - [p] occlusif, sourd, bilabial.

Difficultés rencontrées

Participants

Notre étude se concentre sur 160 élèves de deux niveaux différents du cycle secondaire collégial à savoir la première année et la troisième année du lycée Oulad Driss situé dans la commune rurale de Labradia, province Fkih Ben Salah dans la région de Beni Mellal Khenifra.

Constat

Au cours de l'opération enseignement/apprentissage du français comme étant une deuxième langue avec une phonologie totalement différente de la langue acquise, nous avons rencontré quelques problèmes qui empêchent le bon déroulement de l'apprentissage lecture erronée, décodage faible, mauvaise prononciation entre autres. La langue française est objectivement difficile pour les élèves marocains vu les fortes différences entre les deux systèmes phonologiques des deux langues.

En général, les difficultés peuvent être résumées en quelques problèmes d'articulation :

- L'apprenant n'arrive pas à faire une distinction nette entre une voyelle fermée [i] et les voyelles mi-fermée [e] et mi-ouverte [ɛ].
- L'apprenant n'arrive pas à prononcer le son [y]
- L'apprenant ne fait pas la distinction entre le son [i] et le son [y].
- L'apprenant confond le son [b] et le son [p]
- L'apprenant confond le son [b] et le son [v]
- L'apprenant confond le son [s] et le son [ʃ] - [z] et [ʒ]

Analyse

Une fois nous sommes devant les difficultés, nous avons constaté que les déficiences touchent directement le son soit par le changement de sa place

d'articulation soit par le recours à un son similaire qui lui est proche en quelques sorte si ce son n'existe pas dans le système phonologique de la langue acquise.

Sons à travailler particulièrement

Type d'erreur	Exemple d'erreur	Correction
[y]	Tu [ti] Utiliser [itilize] Pure [piʁ]	[ty] [ytilize] [pyʁ]
[i] [ɛ]	Elle [il] Personne [piʁsɔn]	[ɛl] [pɛʁsɔn]

[y] [i]

Le son [y] n'existe pas dans le système phonologique de l'arabe marocain ce qui pose un problème de prononciation. Les apprenants qui sont habitués avec leur système phonologique qui ne contient pas un son (antérieur, arrondi, fermé) mais contient un son avec presque les mêmes caractéristiques [i] (antérieur, fermé, étiré). Apprendre ce son veut dire le catégoriser correctement pour l'utiliser facilement. Cette catégorisation pose problème puisque le schéma qui va capturer ce son n'existe pas. Alors le système phonologique maternel s'intervient pour le catégoriser en tant qu'instance du son [i]. Dans ce cas nous comprenons que l'erreur vient du fait de l'opposition de labialisation.

[i] [ɛ]

Ce qui est dit pour l'erreur précédente peut être dit pour la confusion des sons [i] [ɛ]. Dans ce cas le fait de prononcer le [ɛ] rencontre une difficulté d'aperture (mi-ouvert) ; une caractéristique absente dans le système phonologique maternel.

Les contenus de correction s'adressent tout d'abord aux élèves de 1^{ère} année collégiale. Ce qui exige une adaptation des contenus selon leur besoin, leur culture et leur centre d'intérêt. Ces paramètres nous aident à influencer leur représentation du monde regroupant leur expériences déjà vécus. Pour aborder les activités proposées nous allons nous baser sur les matériaux audiovisuels disponibles pour écouter et regarder.

Les apprenants doivent toujours écouter des sons. Tout d'abord, ces sons sont isolés, puis ils sont intégrés dans des mots et des phrases. La répétition du son aide à le mémoriser dans notre cerveau et à le reconnaître par la suite. L'objectif suivant consiste à reconnaître le son dans des textes plus longs, puis à s'exercer à le distinguer afin de l'ajouter à une catégorie spécifique de la langue cible. La discrimination des paires à travers des phonèmes. Avec chaque changement de phonème l'apprenant doit détecter un changement de sens ce qui lui permet de comprendre qu'il est dans un autre mot. Cet exercice re-catégorise les phonèmes pour ne pas tomber dans des allophones créés par le système ancré comme le cas de i et y qui seront regrouper dans le même schéma avec des instances différentes.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la phonologie cognitive repose aussi sur la notion de fréquence. L'apprenant doit s'habituer à la répétition afin d'assimiler un nouveau système avec de nouvelles catégories.

Commentaire

Il est connu dans de différents courants en phonologie structurale ou générative, le travail de l'apprenant pour apprendre la prononciation de la langue seconde est d'assimiler de nouvelles catégories phonologiques. Contrairement aux courants précédents (computational, structural ou génératif) la phonologie cognitive offre des indications sur la façon d'aider les apprenants de la langue seconde car elle est dotée d'une notion de catégorie plus raffinée [8]. Cette discipline accorde plus d'attention à la notion de signifiant (image acoustique) qui est considéré comme concept principal de catégorisation [8, p. 44].

Accepter l'idée que le signifiant est un concept que le signifié ouvre des analogies avec l'acquisition humaine de catégories et de concepts dans une large contextualisation. Ce qui permet à l'apprenant d'être un élément actif conscient qui apprend activement une nouvelle compétence.

Lorsqu'il s'agit d'apprendre à prononcer une seconde langue, il est nécessaire de maîtriser de nouveaux signes linguistiques et d'adopter une nouvelle façon d'appréhender les sons de la parole. Cette tâche peut s'avérer ardue, notamment si les concepts de la langue maternelle sont bien ancrés. Toutefois, l'alphabétisation complique encore plus l'apprentissage en empêchant les apprenants de concevoir la parole différemment de ce que leur système phonologique leur a appris.

La majorité des apprenants ont besoin de l'assistance d'un enseignant pour surmonter cette difficulté. Cependant, pour fournir une aide efficace, les enseignants doivent d'abord dépasser leurs propres préjugés en matière d'alphabétisation, ce qui nécessite une certaine exposition aux faits de la phonologie. Malheureusement, les cours traditionnels de phonologie générative structurelle ne permettent pas aux étudiants de comprendre pleinement la nature continue de la parole et la nature abstraite des phonèmes et autres unités phonologiques avant plusieurs semestres, ce qui est rarement possible dans les programmes de formation des enseignants ici au Maroc.

Conclusion

La phonologie cognitive offre une approche innovante et efficace pour aider les apprenants à améliorer leur prononciation et leur compréhension de la langue. En utilisant les principes de la phonologie cognitive, les enseignants peuvent aider les apprenants à comprendre les schémas sonores de la langue de manière plus systématique, ce qui peut faciliter leur acquisition de la prononciation et de la compréhension de la langue. De plus, l'enseignement de la phonologie cognitive peut aider les apprenants à développer une plus grande sensibilité à la prosodie et aux nuances de la langue, ce qui peut améliorer leur capacité à communiquer de manière claire et efficace. En fin de compte, l'enseignement de la phonologie cognitive peut aider les apprenants à devenir des locuteurs plus compétents et confiants dans leur utilisation de la langue.

Références

1. *Eddington D.* Flaps and other variants of /t/ in American English: Allophonic distribution without constraints, rules, or abstractions // *Cognitive Linguistics*. 2007. № 18 (2). P. 23–46.
2. *Fraser H.* Phonological concepts and concept formation: Metatheory, theory and application // *International Journal of English Studies*. 2006. № 6 (2). P. 55–75.
3. *Hamdi R.* L'emphase en Arabe marocain, Aspects phonologiques et physioacoustiques. Casablanca: Thèse d'état. Faculté des lettres et des sciences humaines Ben m'sik. 2007.
4. *Langacker R.W.* Grammar and Conceptualization. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000.
5. *Mompeán J. A., Mompeán P.* La fonología cognitiva // I. Ibarretxe-Antuñano and J. Valenzuela (Eds), *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropros, 2012. P. 305–326.
6. *Mompeán J. A.* Category overlap and neutralization: The importance of speakers' classifications // *Cognitive Linguistics*. 2004. № 15(4). P. 429–69.
7. *Nathan G.S.* Phonemes as mental categories // *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. 1986. № 12. P. 212–23.
8. *Taylor J.R.* *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
9. *Taylor J.R.* (2003). *Linguistic Categorisation: Prototypes in Linguistic Theory* (3rd ed., 1st ed. 1989). Oxford. Oxford University Press, 2003.
10. *Taylor J.R.* Schemas, prototypes, and models: In search of the unity of the sign // S. L. Tsohatzidis (Ed.), *Meanings and Prototypes: Studies in Linguistic Categorisation*. London: Routledge, 1990. P. 521–34.

АЛИЕВА ТАМИЛЛА ИКРАМОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет,

Российский университет дружбы народов

Формы контроля при проверке грамматической компетенции у студентов языковых вузов (на примере французского языка)

Аннотация: Основная цель обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативной компетенции, то есть способность осуществлять межкультурное общение с носителем языка. Но главное место в достижении этой цели занимает грамматическая компетенция. На наш взгляд, грамматика играет большую роль в формировании межкультурной коммуникации, так как грамотная и правильная речь – это один из важных этапов общения. Для проверки грамматической компетенции нужно правильно выбрать формы контроля. Система контроля выявляет важную проблему – развитие у учащихся умения проверять и критически оценивать себя, находить свои ошибки и исправлять их.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, грамматическая компетенция, межкультурная коммуникация, оценочная функция, диагностическая функция, мотивирующая функция, текущий контроль, тематический контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль, самоконтроль.

Ways of monitoring the grammatical competence of linguistics students (on the basis of French language teaching)

Abstract: The main aim of teaching a foreign language is the formation and development of the communicative competence, i.e. the ability to enter into cross-cultural communication with native speakers. However, this aim can hardly be achieved without grammatical competence. In our view, grammar plays a significant part in cross-cultural communication because correct and precise speech contributes to successful interaction. In order to monitor grammatical competence, one must choose appropriate forms of assessment. The system of assessment reveals the importance of helping students develop critical thinking and self-correction skills.

Keywords: communicative competence, grammatical competence, cross-cultural communication, evaluating function, diagnosing function, motivating function, ongoing monitoring of progress, theme-based assessment, summative assessment, self-assessment.

Формирование и развитие коммуникативной компетенции, то есть способность осуществлять межкультурное общение с носителем языка, является основной целью обучения иностранному языку. Для достижения этой цели необходимо сформировать грамматическую компетенцию, тот каркас, на котором строится речь. На наш взгляд, грамматика играет большую роль в формировании межкультурной коммуникации, так как грамотная и правильная речь – это один из важных этапов общения [2, с.9].

Для проверки того, насколько сформирована грамматическая компетенция, нужно правильно выбрать формы контроля. Система контроля позволяет учащимся проверять и критически оценивать себя, находить свои ошибки и исправлять их. Для преподавателя контроль помогает планировать и организовывать учебный процесс. На основе системы контроля преподаватель имеет представление о том, что нужно изменить в учебной программе, чтобы повысить успеваемость учащихся.

Для учащегося контроль имеет [1, с.1]:

- 1) оценочную функцию
- 2) диагностическую функцию
- 3) мотивирующую функцию.

С точки зрения оценочной функции учащиеся могут сравнить свои результаты с другими обучающимися и оценить свою успеваемость.

Диагностическая функция помогает учащимся узнать свои слабые и сильные стороны. Преподаватель должен одновременно высказать критику и стимулировать учеников улучшить свои результаты.

Мотивирующая функция контроля должна стимулировать учащегося повысить свою успеваемость, а также в целом повысить мотивацию к изучению иностранного языка [3, с.5].

Виды контроля:

- текущий (проводится на каждом занятии);
- тематический (предусматривает проверку усвоения и овладения учащимися соответствующих навыков и умений изученной темы);
- промежуточный (проводится в конце уроков, четверти или полугодия);
- итоговый (осуществляется в конце учебного года). [5, с.3]

Типы контроля:

- внешний – осуществляется преподавателем над деятельностью учащегося;
- взаимный – осуществляется учащимися над деятельностью одноклассника;
- самоконтроль – осуществляется учащимися над собственной деятельностью.

Формы контроля. Контроль может быть фронтальный и индивидуальный. Фронтальный контроль может быть устный и письменный. Устный контроль можно провести в виде фронтальной беседы. Это позволяет за короткое время узнать, насколько хорошо учащиеся усвоили изучаемый материал, Устная форма способствует выработке быстрой реакции на вопросы.

Так, например, чтобы проверить, насколько хорошо учащиеся усвоили *Passé composé*, можно задать несколько вопросов о том, что они делали вчера или как провели лето.

1. Qu'est-ce que vous avez fait hier ?
2. A quelle heure vous êtes-vous levé ?
3. Comment avez-vous passé la soirée ? etc.

Также можно проверить, как учащиеся смогли выучить *Futur simple*. Для этого можно поговорить с ними о планах на будущее:

1. Que ferez-vous après vos études ?
2. Où travaillerez-vous ?
3. Que deviendrez-vous ?

Преимущество устного контроля состоит в том, что этот вид контроля держит весь класс или всю группу в напряжении, так как учащиеся знают, что их могут спросить в любой момент, и они должны быть всегда готовы отвечать. Такой вид опроса можно проводить в форме коллоквиума, когда вся группа отвечает на вопросы по пройденному материалу без подготовки. При этом вопросы могут быть заранее озвучены преподавателем, а могут носить и спонтанный характер [4, с.4].

При письменном контроле можно использовать различные контрольные или самостоятельные работы в виде тестов или различных творческих заданий.

Приведем пример теста для студентов 2 курса, которые только начали изучать французский язык.

I. Compréhension écrite

Une famille internationale

Lucas a une famille internationale. En France, ce n'est pas rare aujourd'hui d'avoir un parent d'origine étrangère mais dans le cas de Lucas, c'est quand même un peu spécial. Sa femme est mexicaine, son père est italien et sa mère est française d'origine espagnole. Son frère est né aux Etats-Unis, il a donc la double nationalité. Le père de Lucas a longtemps travaillé en Egypte et en Indonésie. Il a aussi *un oncle* marié avec une Grecque. Son oncle et sa tante habitent en Grèce. Lucas a aussi de nombreux *neveux et nièces*. Un de ses neveux est marié avec une Portugaise.

Ses grands-parents sont à la retraite depuis 15 ans et *ça fait* quinze ans qu'ils habitent *au bord de la mer* à Biarritz, près de la frontière espagnole. L'été, les oncles, les tantes, les cousins, les cousines, les parents, les petits-enfants, les enfants, les neveux, les nièces, toute la famille se retrouve chez les grands-parents pour faire une grande fête de famille. C'est le seul moment de l'année où tout le monde peut se retrouver et passer un peu de temps ensemble.

Questions :

Quelle est la nationalité de la femme de Lucas ? -

.....

Qui est son père ?

.....

Où le père de Lucas a-t-il travaillé ?

.....

Qui habite en Grèce ?

.....

Qui est marié avec une Portugaise ?

.....

II. Задайте вопрос.

– Tu.....?

Je .

.....?

J'ai dix-sept ans.

–.....?

J'habite à Paris.

–.....?

Je suis étudiant, je fais mes études à l'Université.

–.....?

J'habite 6, rue Pouchkine.

III. Составьте предложения :

1. Anne, c'est -
2. Femme, cette, est, soeur, ma. -
3. Il, qu'est –ce qu', lit ? -
4. Il, qu'est –ce qu', lit ? -
5. Belle, est, elle, et, jolie. -
6. Part, Marc, est-ce que ? -

IV. Вставьте il y a/ être/ или avoir

1. Dans notre paysdix ou douze grandes villes.
2. Ces villesbeaucoup d'habitants.
3. Notre ville la capitale du pays.

4. Dans notre ruetrente maisons à peu près.

5. Notre maisonune belle façade.

V. Напишите прилагательное в женском роде.

1. 'Châtelaine' est une revue (canadien)

2. Peugeot est une marque (français).....d'automobiles et de vélos.

3. L'eau du lac est (bon)....., on peut aller se baigner.

4. Isa est (heureux)....., elle a réussi à tous ses examens.

5. Nous voulons une (nouveau)..... voiture.

VI Проспрягайте глагол в нужном лице и числе. (10 points)

1. Elle (faire) toujours des exercices

2. Ils (lire).....un livre

3. Nous (être) étudiants

4. Je (aller)..... à l'université

5. Ils (s'appeler)Serge et Pierre

VII. Подберите к каждому существительному прилагательное и сделайте согласование прилагательного с существительным (10 points)

Существительные: revue, feuille, couleur, langue, maison, groupe, chat, ville, journal, soupe

Прилагательные: vieux, beau, grand, petit, vert, blanc, chaud, étranger, bon, intéressant

VIII. Замените «Je» на «Nous» (5 points)

Je suis étudiant. Je fais mes études à l'Institut des langues étrangères de l'université. J'apprends deux langues étrangères. Je vais aller au stage en France. Je travaille beaucoup et je passe bien mes examens.

Как мы видим, в данном тесте подобраны разные задания. Здесь есть задание на понимание текста, ответить на вопросы, составить самим вопросы, поставить нужные формы прилагательного, выбрать нужную форму, поставить глаголы в соответствующую форму, перевод, замена и т.д. Есть также тесты, где уже есть формы, а учащиеся должны сами выбрать из трех или четырех форм правильную. Так, например, выбрать правильную форму артикля:

1. Il prend pain.

a) du ; b) de la ; c) le

2. Tu bois lait.

a) de la ; b) du ; c) la

3. Vous aimezfromage.

a) du ; b) le ; c) la

Такой вид теста имеет свои недостатки. Так, например, при выборе правильного ответа обычно учащийся действует наугад и не всегда руководствуется знаниями правила. Поэтому, на наш взгляд, это не всегда действенный метод, чтобы проверить грамматическую компетенцию.

Таким образом, хотелось бы отметить, что помимо практической цели, то есть проверки усвоения знаний, сформированности навыков и умений по данному предмету, контроль также должен давать представление о достижении промежуточных и конечных целей обучения французскому языку. Основной задачей системы контроля является развитие у учащихся самокоррекции, то есть умения проверять и критически оценивать себя, находить свои ошибки и уметь их исправлять, что является очень важным навыком.

Список литературы

1. *Диомидова Г.С.* Контроль в обучении французскому языку как средство измерения учебных достижений учащихся. URL : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/frantsuzskiy-yazyk/library/2012/09/05/kontrol-v-obuchenii-frantsuzskomu> (дата обращения: 10.02.2023)
2. *Олейникова Е.А.* Методика тестирования грамматики в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (французский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
3. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
4. *Фоменко Т.М.* Тесты как форма контроля при обучении иностранным языкам // *La Langue Française*. 2006. № 18.
5. *Шутова Ю.А.* Тест как форма контроля при обучении французскому языку. 2012. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/616951> (дата обращения: 10.02.2023)

БЕССМЕРТНАЯ ЖАННА ДМИТРИЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

КАЛИТА МАРИНА ЕВГЕНЬЕВНА

доцент

Московский педагогический государственный университет

Использование современных технологий для развития критического мышления студентов неязыковых вузов в процессе обучения разговорной речи на английском языке

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема развития критического мышления у студентов, изучающих иностранный язык.

Овладение критическим мышлением в современное время важно: студенты должны самостоятельно решать проблемы, вопросы и быстро приходить к правильным выводам. Но концепция критического мышления сложная и требует новых подходов и решений в использовании прогрессивных методов в обучении иностранному языку.

Целью исследования является отработка способов инновационных технологий, влияющих на мотивацию студентов.

Результаты также показывают значительный прогресс в разговорном мастерстве студентов и приобретении новых навыков критического мышления.

Ключевые слова: навыки критического мышления, личность, проблема, легкие задания, мотивация, прогресс, владение разговорной речью.

The Use of Modern Technologies for Developing Students' Critical Thinking in the Process of Teaching Speaking Proficiency in English at Non-language Majors

Abstract: The article is devoted to the problem of developing students' critical thinking.

Mastering critical thinking in our modern time is very important, because students have to solve problems and issues by themselves and come to the right conclusions quickly. The concept of critical thinking is complex and requires new approaches and solutions in using progressive methods in teaching a foreign language.

The aim of our research is to practice the ways of innovative technologies that influence students' motivation.

The article presents the results of the experimental study with the exercises based on using modern technologies. The study shows that both teachers and students find these modern technologies for developing students' critical thinking a very efficient motivating tool.

Keywords: critical thinking skills, individuality, challenge, easy tasks, motivation, progress, speaking proficiency.

In the 21st century «Critical thinking» has become a very popular term in the world of education and, in particular, in language teaching. We need to equip our students with the ability to adapt to this trend, not to hold back. Reza Vahdani Sanavi, Samanch Tarighat [17] assume that a lot of educators have long seen critical thinking as a desirable educational outcome, where the important goal is to foster students' ability to think critically. The aim of our study is to analyze the ways of innovative technologies that influence developing students' critical thinking skills. The Internet and IT are essential and vital techniques to be applied in educational process to develop students' critical thinking skills. Soon Yen Foo et al. [16] have reviewed 47 empiric literature published since 2000 to the present day and came to the conclusion that critical thinking is considered an essential skill for students to master in the 21st century. Most teachers agree that fostering students to think critically is one of the important aims, because critical thinking is an integral part in students' professional and lifelong learning.

The analysis of theoretical materials reveals the growing interest in using critical thinking development technology for some disciplines. Lazyrina, O. [13] describes the process and conditions of critical thinking formation in students. Ovcharenko, V. et al. [15], Makarova, L. et al. [14], Norby, M. and Ronning, R. [2] maintain that it is important to teach students «**How** to think rather than **What** to think». According to Lipman, M. [10] teachers are responsible for developing critical thinking in their students. A teacher's role is to problematize situations that are familiar to the students and make them think about those situations in new ways. Fahim, M., and Shakouri, N., [6], McLoughlin, C. and Luca, J. [11] point out that students should have «the capacity to go beyond the information given, to adopt a critical stance, to evaluate, to have metacognitive awareness and problem solving capacities». Elander, J. et al. [5] believe

that critical thinking skills induce learners to develop from passive recipients of knowledge to active participants in society.

Modern methodology of teaching languages should pay great attention to forming and developing learners' abilities to perceive and evaluate any information critically, to argue soundly, to raise questions and make decisions based on personal experience. This approach is confirmed by the results of the research, conducted in Moscow Pedagogical State University at Institute of Physical Culture, Sport and Health among the 1st year students with pre-intermediate level of English in 2021-2022. At the beginning of the experiment the students were told that they were going to learn English paying special attention to developing critical thinking skills. At first the students found it difficult to understand the concept of critical thinking. That happened because schools try to avoid proper thinking exercises while reading a text. As a rule the teachers in secondary schools don't arouse intellectual curiosity. The main object at school is to develop communicative competence through reading the text and answering the questions to this text without expressing their points of view. The students learn universally adopted opinion to think like everyone. The usual answers are: «I agree», «I have the same opinion». Klooster, D. [9] points out that curiosity is an essential part of all living beings. But this feature belongs to children under school age more than to high school age and higher education students. Freire, P. [7] paid much attention to the questions of oppressed personality. He is sure that only a properly organized education can free students from oppression.

The students were divided into two groups. One group of 15 students was as the control group and the other of 15 students as the experimental group.

The control group studied according to the curriculum and the experimental group studied with additional tasks aimed at developing critical thinking skills.

The material in the experimental group was target on the students without any ground of critical thinking skills.

Five different exercises were given to students, and each exercise was a bit more complicated than the previous one.

The first task was the simplest one. The students were to draw 20 circles and paint different pictures in each circle as quickly as possible. The students drew 300 pictures. The result was surprising. Nobody found two identical pictures out of 300 ones. The students did understand that each student was an individual and thought in his own way and it was obvious that each of them had independent critical thinking.

We all came to the conclusion that:

These activities arouse students' interest;

It inspired creativity;

It had the form of the game;

It was easy to cope with, and

It had a positive affect;

It had a successful cooperation.

The second task for the experimental group included the knowledge of English grammar. While doing this task the students used kahoot app (kahoot.com). Students were given the task of picking up 10 adjectives to nouns during a certain time. It was

like a game and competition. The students worked in groups and exchanged their results and asking each other questions, as asking questions is an essential part in creating critical thinking skills. Using this exercise we taught our students to work in a team:

- To grasp the deeper meaning of ideas;
- To look at different approaches;
- To see multiply options, and;
- To break their barrier of fears

The third exercise was to find synonyms or antonyms to a word as quickly as possible.

Synonyms		Antonyms
unusual, striking, fascinating, stimulating, readable, refreshing, exceptional, pleasurable, pleasing, impressive, lovely curious, amusing, affective, captivating	INTERESTING	boring, disgusting, familiar, unattractive, unimpressive, usual, ordinary, normal, ugly, dull, unexciting, unstimulating.

- The activity showed:
- The interest in finding new solutions;
- The students tried:
- To recollect their knowledge;
- To select the most appropriate information.

The fourth exercise was concentrated on specific themes. As soon as the theme or a problem was identified one student was a master and he started asking the other student a question based on a class theme or problem. On receiving the answer the master asked «Why?» four subsequent times.

For example:

- Why did you enter the University?
- To have a prestigious job.
- Why do you want to have a prestigious job?
- To have a good status in the society.
- Why do you need this status?
- It's a good motivation for a person to become better.
- Why are you eager to become better?
- It's necessary in our life to live and earn.
- Why do you prefer learning forever?
- To earn a great amount of money.

The master identified the root causes. It was important to know the way in which to find solution to the root causes.

- This exercise broke complicated issues into smaller components;
- It helped to understand the root of the problem;
- It turned the activity into an effective and simple process;
- The solution became clear;

Everyone could get insight into problem and see how the problem can be solved.

When a person faces a problem he has to ask «Why?» five times. If he doesn't ask correct questions he won't get the correct answers.

The fifth task was quite difficult for the group. The students were given a task based on the text «The town of my dream». They were suggested some phrases: to increase, to reduce, to promote, to encourage, to protect, to ban. All the students' speeches were recorded on digital recorder to listen to them carefully. This technique helped the students to analyze their speech and correct the mistakes. It also helped each student to present his own ideas as: how to protect wild animals, to protect nature, to protect homeless people, young generation, disable people, the right for free education and medicine. This technique helped the students deepen their understanding of the topic's potential. They described the topic, compared it with other students, analyzed it and argued for and against it. It influenced the flexibility of students and also stimulated new ideas because it encouraged the students to engage more fully with the work of others and reassess their viewpoints. That stage helped the students think critically with the help of a group of collaborations and new ideas were generated.

We can say that these steps helped the students:

To develop critical thinking quicker;

To overcome fears of public speaking;

To develop oral and written communication skills;

To develop desire to participate in public.

This task developed cognitive skills: a student focused his attention on details of the speech. This training developed reaction speech and concentration. It also influenced the flexibility of students' thinking, attention and memory.

The second stage developed skills of working in a team. It enhanced their existing skills of understanding each other. It expanded their vocabulary and ability to listen to each other.

On the whole, each student looked back at some months ago described his errors, the successes and learning experiences as they engaged with five new approaches for developing critical thinking, a new way of thinking.

The research findings offer some interesting insights into experiences of students' learning how to acquire and demonstrate critical thinking skills in their English lessons. They didn't mention any difficulties. They all were willing and enthusiastic to be engaged in critical thinking.

As regards the difficulties in adopting critical approaches students mentioned the lack of knowledge as obstacles, but not as barriers to critical thinking. They associated a lack of subject knowledge with a lack of confidence that affects their ability to present their own argument.

That's why the tasks for developing their critical thinking were very easy and simple from the very beginning. The students felt confident in copying with simple Questions and Answer tasks. The students understand the importance of on-going dialogues with each other where they need to present their strong argument.

As Canagarajah, S. [3] points out that students should be able to take their identities, values with them as they engage with the academic community. It will help

them to develop a deep sense of critical thinking and demonstrate effective argumentation. The findings of the research reveal the students' development and progress during a short period of time (2 months as critical thinkers). The study highlights the adaptability of the students to a different educational context and discourse. They revealed they learned to analyze texts and situations critically, evaluate multiple interpretations, integrate their argument in a structured text.

Critical thinking allows students to engage with the world in a new way (Crème, P. [4]). We consider it a lasting gift of a good education.

References

1. *Bean J.* Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
2. *Bruning R., Schraw G., Norby M., Ronning R., Herrmann M.M. Kulski (Eds)*, 9th Annual Teaching Learning Forum. 2004.
3. *Canagarajah S.* Multilingual Writer and the Academic Community: towards a Critical Relationship // Journal of English for Purposes. 2002. № 1. P. 29-44.
4. *Crème P.* A Reflection of the «Critical Person» // Teaching in Higher Education. 1999. № 4/4. P. 461-471.
5. *Elander J., Harrington K., Norton L., Robinson, H., Reddy P.* Complex Skills and Academic Writing: A Review of Evidence about the Types of Learning Required to Meet Core Assessment Criteria // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2006. P. 71-90.
6. *Fahim M., Shakoury N.* Critical Thinking in Higher Education: A Pedagogical Look // Theory and Practice in Language Studies. 2012. № 2 (7). P. 1370-1375.
7. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York: Academic Press, 1972.
8. Kahoot. URL: <http://kahoot.com> (дата обращения: 01.02.2023)
9. *Klooster D.* What is Critical Thinking // Thinking Classroom. 2001. № 4. P. 36-40.
10. *Lipman M.* Thinking in Education. West Nyack, New York: Cambridge University Press, 2003.
11. *McLoughlin C., Luca J.* Cognitive Engagement and Higher Order Thinking Through Computer Conferencing: We know Why but do we know How?, 2002.
12. *Kayumova L., Morozova M.* Using the Technology of Critical Thinking Development as a means of Forming Competencies of Students, Majoring in «Life Safety» // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol.11. No 8. P. 2113-2122.
13. *Lazyrina O.* Techniques of Critical Thinking Technology in Teaching Practice of Higher Education // Theory and Practice of Social Development. 2015. № 5. P. 156-157.
14. *Makarova L., Sharshov I.* Individual Trajectories Technology of Critical Thinking Development // Teacher and Student Gaudeamus. 2015. № 1 (25). P. 73-74.
15. *Ovcharenko V., Repina I.* Critical Thinking Development Technology // Problems and Prospects of Education in Russia. 2014. № 27. P. 125-126.

16. *Soon Yen Foo, Choon Lang Quek* Developing Students' Critical Thinking through Online Discussions // Literature Review. Malaysian Online Journal of Education Technology. 2019. Vol. 7. Issue 2.

17. *Reza Vahdani Sanavi, Samanah Tarighat.* Critical Thinking and Speaking Proficiency: A mixed-method Study // Theory and Practice in Language Studies. 2014. Vol. 4. No.1. P. 79-87.

БОРУНОВА ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА

*учитель французского языка
ГБОУ школа №1253*

Тематическая группа «образование» как один из способов группировки лексики для подготовки школьников к ЕГЭ по французскому языку

Аннотация: На сегодняшний день единый государственный экзамен (ЕГЭ) является самым важным испытанием для обучающихся по окончании школы. Выпускной экзамен представляет достаточно много трудностей для школьников, которые решили сдать иностранный язык и тем самым выбрали свой дальнейший профессиональный путь. Учителя все чаще обращают внимание на то, что лексическая сторона речи выпускников сильно страдает при подготовке к экзамену, следовательно, необходимо найти практичный и результативный способ расширения словарного запаса школьников. Для этого используются различные формы группировки лексических единиц. В качестве примера в данной статье рассматривается тематическая группа «Образование» для эффективного запоминания новых лексем, поскольку именно этой теме уделено большое внимание в кодификаторе ЕГЭ-2023.

Ключевые слова: урок, коммуникативная компетенция, ЕГЭ, учитель, обучающийся.

Thematic group "education" as one of the ways of grouping vocabulary to prepare students for the unified state exam in French

Abstract: Currently, the Unified State Exam (USE) is the most important test for children after graduation. The final exam presents quite a lot of difficulties for schoolchildren who have chosen a foreign language to take, and thus their further professional path. Teachers are increasingly paying attention to the fact that the lexical side of the speech of graduates suffers, therefore, it is necessary to find a practical and effective way to expand the vocabulary of schoolchildren. To do this, various ways of grouping lexical units are used. In this article, the thematic group "Education" is considered for the effective memorization of new lexemes, since much attention is paid to this topic in the USE-2023 codifier.

Keywords: lesson, communicative competence, USE, teacher, student.

Наиболее сложную задачу как для обучающихся, так и для обучающего представляет подготовка устной части ЕГЭ по иностранному языку, поскольку достаточно часто учитель сталкивается с нехваткой лексического материала по многим экзаменационным темам [3, с.4]. Именно поэтому многие преподаватели в процессе обучения испытывают значительные трудности, возникающие чаще всего в ходе обучения говорению, поскольку изложение собственных мыслей требует правильного включения в речь необходимого лексического и грамматического материалов, умения логично и лаконично выстраивать высказывание в соответствии с заданной темой.

Отметим, что язык динамичен, следовательно, словарный состав языка первый реагирует на изменения, происходящие в обществе. Возникновение новых предметов и явлений приводит к необходимости обозначить их, значит, к появлению новых лексических единиц [1, с. 54].

Основываясь на собственном опыте и опыте коллег, готовящих обучающихся к ЕГЭ по иностранным языкам, отметим, что достаточно часто выпускники школы не владеют не только нужным количеством лексических единиц по определенным темам, но и новыми словами, появившимся в последние годы во французском языке. Следовательно, школьники не могут в полной мере подготовиться к выпускному экзамену.

Изучив кодификатор ЕГЭ-2023, позволяющий педагогам отобрать необходимую лексику для успешной сдачи государственного экзамена, можно отметить, что темы, предложенные составителями контрольно-измерительных материалов, требуют более углубленного изучения и, следовательно, определенной тематической лексики, что, к сожалению, чаще всего не предусматривают школьные учебники. Итак, перед учителем очень остро встает вопрос, как правильно и эффективно донести до обучающегося такой огромный спектр тем и лексических единиц таким образом, чтобы новые слова надолго отложились в памяти выпускников.

При анализе и запоминании большого количества новых лексем достаточно удобно и практично использовать группировки слов, то есть объединять слова, обозначающие определенную предметную сферу. В качестве примера рассмотрим один из способов объединения слов, позволяющий эффективно подготовить обучающихся к экзамену.

Проанализировав кодификатор ЕГЭ-2023, стоит подчеркнуть, что довольно часто встречается тема «Образование». Например, «Общение в семье и школе», «Образовательные поездки», «Современный мир профессий», «Возможности продолжения образования в высшей школе», «Школьное образование. Изучаемые предметы, отношение к ним. Каникулы» [2]. Именно поэтому в статье уделяется особое внимание вышеуказанной теме.

Лексические единицы довольно легко объединяются в тематические группы и шире – в семантические поля, которое как более обширное понятие включает в себя тематические групп (ТГ), состоящие из множества тематических подгрупп (ТП).

Итак, именем нашей ТГ является слово «Образование», поскольку данная лексема не представляет собой эмоционально-окрашенную единицу и частотна по употреблению. В вышеуказанную ТГ могут входить такие ТП как «Формы письменных работ», «Школьная форма», «Школьные принадлежности», «Внешкольная деятельность», «Обозначение обучающегося», «Обозначение обучающегося». В нашей работе мы рассматриваем ТП «Обозначение обучающегося», в которую входят вспомогательный персонал, обучающие и сотрудники дополнительного сопровождения в школе.

В 50-60-е годы XX века русскому словосочетанию *учитель начальных классов* соответствовали следующие французские варианты: *le maître d'école ou la maîtresse d'école* (в зависимости от пола) – *personne qui enseigne, éduque à l'école, et, en particulier, instituteur* (согласно словарю Larousse) [6] и *un instituteur* – *les personnes chargées de l'enseignement dans écoles primaires* [6].

В настоящее время, например, словарь Le Petit Robert 2015 даёт следующую интерпретацию *le maître ou la maîtresse* – *personne qui enseigne aux enfants dans une école, ou à domicile* и *un instituteur* – *personne qui enseigne dans les écoles maternelles et élémentaires. (Les instituteurs, formés dans les anciennes écoles normales, sont appelés à être progressivement remplacés par les professeurs des écoles, formés depuis 1991 dans les instituts universitaires de formation des maîtres [I.U.F.M.])* [7].

Сейчас же в современных французских школах *выражение le maître d'école ou la maîtresse d'école* не употребляется совсем, а существительные *un instituteur ou une institutrice* – *personne qui enseigne dans une école primaire ou maternelle* [7] были официально заменены [9, с. 47] на словосочетание *professeur des écoles*, что вызвано стремлением поднять престиж учительской профессии.

Необходимо отметить, что существуют и сокращённые формы слов *professeur* и *instituteur*, очень распространённые в разговорной речи обучающихся: «prof» (употребляется в обоих родах: *le, la prof de maths*) и *instit* [4, с. 54].

Стоит подчеркнуть, что ранее, в 70-е годы XX века, согласно Ю.Е. Штейнсапиру, существовала некая оппозиция между существительными *instituteurs* и *professeurs*. Считалось, что *professeur* – человек, получивший высшее образование, в то время как *instituteur* – учитель со средним педагогическим образованием, имеющий право преподавать в начальной школе. Однако в настоящее время, чтобы стать учителем, неважно какого звена, необходимо сдать *un Bac général* и подготовиться к *le CRPE* (*concours de recrutement de professeurs des écoles*) [8]. Таким образом сегодня данная оппозиция отсутствует.

Также слову *professeur* свойственна и некоторая неопределённость, поскольку не только школьный учитель, но и любой преподаватель высших учебных заведений может быть назван *professeur*. Следовательно, вышеуказанная ЛЕ является более употребительной, за исключением тех случаев, когда необходимо уточнить квалификацию или служебное положение

преподавателя. Лексема *professeur* в речи часто сопровождается уточняющими словами. Например, *professeur de lycée, de seconde, d'éducation physique*.

Слово *pédagogue* изначально употреблялось в значении *лицо, занимающееся обучением и воспитанием детей*. Если вернуться в XVI в., то в это время вышеуказанная ЛЕ приобрела негативную окраску и обозначала учителя, злоупотребляющего своей властью над детьми. Однако в XIX в. в связи с признанием педагогики как науки, данное слово становится более употребительным [4, с. 57].

В настоящее время данная лексема употребляется исключительно с положительной коннотацией. Согласно электронному французскому словарю Larousse, *pédagogue* – 1) *enseignant, éducateur, spécialiste de pédagogie*; 2) *personne qui a les qualités d'un bon enseignant* [6]. Таким образом, *pédagogue* – это тот, кто получил специальную педагогическую подготовку; кто обучает и воспитывает, опираясь на данные педагогической науки.

Чтобы обозначить обучающего в целом, абстрагируясь от профессиональных и служебных различий, присущим отдельным категориям педагогического состава, используют гипероним *un enseignant ou une enseignante*. Согласно Larousse, *un enseignant - c'est une personne dont le métier est d'enseigner* [6]. Следует отметить, что данная лексема достаточно употребительна в современной французской школе, поскольку является более нейтральной по сравнению с вышеуказанными ЛЕ.

Необходимо подчеркнуть, что помимо преподавательского состава, к педагогическому персоналу школы относятся ещё две категории сотрудников: *personnel administratif, personnel de surveillance* и *auxiliaire de vie scolaire*.

1 *Personnel administratif*. Лицо, возглавляющее лицей, называется *proviseur* (*fonctionnaire chargé de la direction d'un lycée. (S'il s'agit d'une femme, elle est désignée sous le nom de directrice)*) [6], коллеж среднего образования – *principal*, однако в настоящее время данное слово не употребляется в этом значении. Например, словарь Le Petit Robert 2015 даёт следующее определение: *principal* – *celui qui dirige un collège (ancien)* [7]. Теперь, чтобы обозначить директора коллежа и начальной школы используется слово *directeur – directrice* (*directeur/directrice d'un collège, d'une école primaire*) [7]. Отметим, что часто используется родовое наименование *chef d'établissement* – глава учебного заведения.

2 *Personnel de surveillance*. В названии этой группы отразились взгляды на воспитание, царившие в наполеоновскую эпоху, когда только закладывались основы современной французской школы: учащиеся всё время находились под наблюдением взрослых, их нельзя было оставлять без присмотра ни на минуту. Как и сейчас, преподавательский состав нёс ответственность за обучающихся, пока те находились на уроке; всё, что происходило вне класса, всё, что касалось дисциплины и внутреннего порядка в учебном заведении, это входило в обязанности *personnel de surveillance*. В состав данной категории до 2003 года входили *surveillants d'externat* (SE) и *maîtres d'internat* (MI). В настоящее время эти два понятия заменены на *assistant d'éducation* (AD ou AED), основная

функция которых заключается в наставничестве и надзоре за обучающимися в течение учебного дня (следят за посещением, дисциплиной, помогают с домашним заданием, организуют экскурсии, поездки и т.д.).

3 *Auxiliaire de vie scolaire (AVS)*. На сегодняшний день система образования прокладывает сложный путь инновационного моделирования. Поэтому одна из главных задач – внедрение в практику инклюзивного образования. Цель – усовершенствовать сферу социальных отношений не только для детей-инвалидов, но и для всего общества в целом. *Les auxiliaires de vie scolaire* – это квалифицированные специалисты, работающие в начальных, средних и старших классах с детьми-инвалидами, поступившими в обычный школьный класс или специализированный класс, с целью облегчения их школьной интеграции [5]. Вышеуказанные сотрудники образовательной организации могут предоставлять индивидуальную поддержку обучающемуся, который учится с обычными детьми, или даже коллективную поддержку в такие классы, как *les classes d'intégration scolaire (CLIS)* или *les unités pédagogiques d'intégration (UPI)*.

В соответствии с законом от 11 февраля 2005 года «о равных правах и возможностях, участии и гражданстве людей с ограниченными возможностями», создание AVS является частью реализации индивидуального проекта зачисления в школу – *projet personnalisé de scolarisation (PPS)*, разработанного для каждого обучающегося с ограниченными возможностями. PPS устанавливает весь спектр услуг, необходимых для интеграции детей-инвалидов в школе [5].

Следует отметить, что существует несколько должностей, на которые может претендовать специалист дополнительного сопровождения в школе. Рассмотрим таблицу 1 [5].

Таблица 1

Специалисты дополнительного сопровождения в школе

Auxiliaire de vie scolaire (AVS)	– специалист, работающий с детьми как в специализированных, так и в обычных школах.
Auxiliaire de vie scolaire individuelles (AVSi)	– специалист, призванный сопровождать молодых людей с ограниченными возможностями в течение неопределенного периода времени, чтобы облегчить их интеграцию в школьной среде.
Auxiliaire de vie scolaire mutualisée (AVSm)	– специалист, уполномоченный ведомственным учреждением <i>Maison Départementale des Personnes Handicapées</i> сопровождать молодого человека с ограниченными возможностями в обычной школе.

Таким образом, мы рассмотрели один из способов группировки лексики, позволяющий выпускникам понять перевод новых для них слов, расширить их словарный запас и успешно подготовиться к государственному экзамену по иностранному языку. Стоит подчеркнуть, что сравнительный анализ лексических единиц XX и XXI вв. поможет обучающимся лучше понять семантическую разницу тех или иных лексем, а также корректно их употреблять в устной речи. Как отмечалось ранее, мы проанализировали тематическую группу «Образование», поскольку данная тема является актуальной в условиях глобализации, следовательно, часто встречается в контрольных измерительных материалах.

Список литературы

1. *Мурадова Л.А.* Новые слова во французских толковых словарях // Иностранные языки в школе. 2017. № 12. С. 54-61.
2. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13> (дата обращения: 06.02.2023)
3. *Фоменко Т.М., Николаева В.В.* Методическая система подготовки школьников к ЕГЭ по французскому языку: словообразование // Иностранные языки в школе. 2017. № 8. С. 2-14.
4. *Штейнсапир Ю.Е.* Пособие по французской лексике. М.: Высшая школа, 1974.
5. Auxiliaire de vie scolaire. Qu'est-ce qu'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) ? URL: <https://sante.lefigaro.fr/social/personnes-handicapees/auxiliaire-vie-scolaire/quest-ce-quun-auxiliaire-vie-scolaire-avs#:~:text=Les%20auxiliaires%20de%20vie%20scolaire,l'int%C3%A9gration%20scolaire%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves.> (дата обращения: 07.02.2023)
6. Dictionnaire de français Larousse: site officiel. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/école/27609> (дата обращения: 06.02.2023).
7. Dictionnaire de français Le Petit Robert. – Nouvelle édition : Paris, 2015.
8. Devenir professeur des écoles. URL: <http://www.imaginetonfutur.com/professeur-des-ecoles.html> (дата обращения: 06.02.2023)
9. *Chevrel A.* L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 1. Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 1992. URL: https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1716 (дата обращения: 07.02.2023)
10. L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 1. URL: https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1716 (дата обращения: 07.02.2023)

11. Les différents contrats des auxiliaires de vie scolaire. URL: <http://www.formationauxiliairedevie.org/differents-contrats-auxiliaires-de-vie-scolaire/> (дата обращения: 07.02.2023)

12. Professeur des écoles.

URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Professeur_des_%C3%A9coles (дата обращения: 07.02.2023)

VILDANOV EVGENY

doctorant

Université de Bourgogne, Dijon

enseignant contractuel de français en collège

Le croisement des approches pédagogiques lors de l'enseignement de la langue française : français langue maternelle (FLM) vs français langue étrangère (FLE)

Résumé : Après avoir enseigné le français destiné aux deux catégories de public complètement différentes, à savoir, les étrangers et les locuteurs natifs, l'auteur s'interroge sur plusieurs réflexions issues des observations en classe par rapport aux approches pédagogiques liées à la conception et à la transmission de l'information afin d'expliquer un thème ou un sujet aussi bien que aux manières de réceptions et de perception des messages par les apprenants afin de chercher et de trouver des moyens et des solutions capables d'améliorer la qualité et d'augmenter l'efficacité de l'enseignement des deux côtés grâce à l'analyse qui a pour objectif de comparer le fonctionnement cognitif d'un élève lors de l'apprentissage du français comme une langue étrangère et comme une langue maternelle en s'appuyant sur les idées fondées par Vygotski et développées par ses disciples ainsi que par d'autres spécialistes dans le domaine de l'enseignement de FLE et de FLM.

Mots-clés: Vygotski, Bélyaev, enseignement, apprentissage, psychologie, pédagogie, concepts spontanés et scientifiques, notions, aspects socioculturels, perception, manière inconsciente et consciente, fonctions cognitives, français langue étrangère (FLE), français langue maternelle (FLM).

The crossroads of pedagogical approaches while teaching the French language: French as a mother tongue (FLM) vs French as a foreign language (FLE)

Abstract: After having taught French intended for two completely different categories of public, namely, foreigners and native speakers, the author questions himself through several reflections resulting from observations in class in relation to the pedagogical approaches linked to the design and transmission of information in order to explain a theme or a subject as well as to the ways in which the messages are received and perceived by the learners in order to seek and find means and solutions capable of improving the quality and increasing the effectiveness of teaching on both

sides thanks to the analysis which aims to compare the cognitive functioning of a pupil when learning French as a foreign language and as a mother tongue, based on the ideas founded by Vygotski and developed by his disciples as well as other specialists in the field of teaching FLE and FLM.

Keywords: Vygotski, Bélyaev, teaching, learning, psychology, pedagogy, spontaneous and scientific concepts, notions, sociocultural aspects, perception, unconscious and conscious manner, cognitive functions, French as a foreign language (FLE), French as a mother tongue (FLM).

Une opportunité professionnelle d'enseigner le français comme une langue étrangère et comme une langue maternelle a permis à l'auteur d'observer *in vivo* les deux processus de l'apprentissage d'une langue décrits et expliqués par Vygotski et développés par ses disciples et d'autres experts du domaine qui ont bien démontré que les deux processus se passent et se développent d'une manière opposée : l'un, qui s'agit de la langue maternelle, du bas vers le haut, c'est-à-dire, des concepts spontanés vers les concepts scientifiques, et l'autre, qui s'agit d'une langue étrangère, du haut vers le bas [3, 4]. Cependant, il m'a paru intéressant d'analyser et de comprendre le fonctionnement cognitif, qui est étudié par la psychologie cognitive, des deux catégories d'apprenant afin de comprendre comment on peut changer ou compléter les explications fournies par l'enseignant compte tenu les particularités de leurs points forts et faibles et des fonctions cognitives et surtout des problèmes liés à la psychologie cognitive (cognition, concentration, mémoire) relevés par Luria [12] des élèves des deux côtés. Un des objectifs poursuivis par l'auteur est d'améliorer la qualité et d'augmenter l'efficacité de l'enseignement en s'appuyant sur la compréhension plus approfondie et détaillée des étapes enchaînées qui mènent un élève dès la première rencontre avec un nouveau fait de langue vers la maîtrise inconsciente [1, 2], voire automatique, en termes de « la reconnaissance visuelle et auditive » de cet élément faisant partie d'un thème ou d'un sujet aussi bien que de son application éventuelle lors de la production orale et écrite. Une des questions qui se posent dans cette analyse est de savoir si l'on peut transposer des éléments de l'approche pédagogique utilisés en français langue étrangère (FLE) qui ont montré leur efficacité du point de vue des fonctions cognitives lors de l'enseignement du français comme langue maternelle (FLM) et vice versa. Il est important de préciser que dans cette réflexion par rapport à l'enseignement d'une langue quelconque l'auteur part du principe qu'il faudrait viser en tant qu'objectif un niveau élevé qui se trouve entre le registre standard et soutenu. De plus, en cas de l'apprentissage d'une langue étrangère un des objectifs est de commencer à penser (former et formuler une pensée) dans cette langue [1, 2], car les moyens de former et formuler la pensée varient selon la langue.

Il convient de commencer notre analyse par le fait établi par Vygotski dans ses travaux, notamment, « Pensée et langage » [3], qui constate que l'apprentissage d'une langue maternelle et celui d'une langue étrangère représentent deux trajectoires opposées. En effet, un élève apprenant une langue étrangère commence là où l'apprentissage d'une langue maternelle se termine ce qui peut être paraphrasé de la manière suivante : l'apprentissage d'une langue maternelle passe des faits isolés,

concepts spontanés, accumulés au fur et à mesure vers les concepts scientifiques et les structures permettant d'expliquer les règles d'une manière intégrale tandis que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par l'introduction, voire l'initialisation, aux règles donnant un aperçu général sur la structure et sur le fonctionnement de la langue étrangère ciblée et continue vers les exemples et vers les applications dans des situations données. Une des questions qui nous intéressent dans cette comparaison est de savoir sur quoi, sur quels éléments du point de vue cognitive, un apprenant s'appuie dans les deux cas lorsqu'un enseignant explique un nouveau thème.

Selon les travaux de Vygotski et de ses disciples (par exemple, Leontiev, Luria, etc.) ainsi que selon les observations professionnelles, on peut constater qu'un locuteur natif s'appuie plutôt sur les faits de langue accumulés ce que l'on peut appeler sa « bibliothèque auditive et visuelle » accumulée à travers la perception auditive et visuelle qui peut avec certaine réserve en termes de l'exposition aux faits linguistiques et littéraires aider un locuteur natif à sortir un exemple déjà « vu ou entendu » mais qui n'est pas forcément correct alors qu'un apprenant d'une langue étrangère est obligé de chercher une règle en restant toujours dépendent (voire très dépendent surtout au début de l'apprentissage) de son bagage lié étroitement à sa langue maternelle ce qui ne lui permet pas de trouver une solution appropriée sans avoir un vocabulaire assez riche et une bonne compréhension des règles grammaticales et phonétiques aussi que sans savoir les appliquer correctement selon une situation donnée. Autrement dit, dans le cas d'un locuteur natif la probabilité de donner une bonne réponse sans appuie sur une règle appropriée (qui, à son tour, n'a pas été apprise ou qui a été négligée) n'est pas élevée sauf les cas des érudits et dépend fortement de l'environnement du point de vue socio-culturelle (Vygotski [3], Luria [13], Leontiev [11], Gloukhov [5]) qui permet d'appréhender honorablement la langue maternelle et de la maîtriser correctement d'une manière inconsciente, alors que un apprenant d'une langue étrangère risque de ne jamais sortir des frontières d'un niveau linguistique délimitées par son entourage linguistique lors de l'apprentissage et prédéterminées par les différences existant entre sa langue maternelle l'interférence de laquelle reste dominante au début de l'apprentissage et la langue étrangère ciblée sans apprendre le vocabulaire et les règles d'une manière consciente afin de remédier les différences entre la langue maternelle et la langue étrangère et, en conséquence, de devenir capable de maîtriser automatiquement la langue étrangère d'une manière inconsciente [1, 2]. Cette observation met en évidence l'importance de l'apprentissage accompagné des explications visant une compréhension consciente laquelle approche est souvent sous-estimée laissant une place privilégiée aux communications et aux contacts d'un élève avec son environnement (entourage) linguistique et à l'apprentissage implicite qui est souvent mal structuré. De plus, l'idée répandue parmi certains didacticiens de FLE de rendre l'apprentissage d'une langue étrangère ludique et moins focalisé sur les règles et sur les aspects grammaticaux ne favorise pas l'apparition d'une vision globale, bien fondée et bien structurée de la langue ciblée. A titre d'exemple, il convient de remarquer l'absence de livre au collège et aux cours de FLE car la place a été octroyée aux photocopies tirées de manuels selon le choix d'un enseignant. Autrement dit, un

collégien ainsi qu'un apprenant de FLE s'appuient sur l'information fragmentée qui l'empêche de former une vision globale et structurée.

Selon Zimnyaya [8], on peut identifier les unités suivantes qui permettent de former, de formuler et de transmettre un message : phonétique et phonologique, logico-syntaxique, sémantique et leurs liens entre les mots, grammaticale et leurs structures et modèles, lexicale en tant que mot, unité minimale, portant un sens. Selon Vygotski [3, 4], lors de l'apprentissage d'une langue maternelle une personne apprend intuitivement toutes les unités. Selon mes observations, les trois unités : logico-syntaxique, sémantique et leurs liens entre les mots, grammaticale et leurs structures et modèles, représentent des difficultés pour les locuteurs natifs faute de contacts quotidiens avec les sources référentielles (surtout, avec la grammaire complète (série « Grevisse », par exemple) et les œuvres littéraires classiques) où le natif pourrait puiser des exemples, alors que pour les étrangers toutes les unités restent à comprendre et à apprendre dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Luria [13], Leontiev [11], Zimnyaya [8, 9, 10], Gloukhov [6], il y a trois niveaux principaux pour former et formuler une pensée : motivation qui incite/stimule une activité langagière, formation et formulation d'un sens y compris « la grammaire d'une pensée » selon Vygotski [3], réalisation (production orale et écrite). Il me semble que le manque de savoirs, de compréhension et, en conséquence, de maîtrise des unités logico-syntaxique, grammaticale et, parfois, liens sémantiques, empêchent les locuteurs natifs d'éviter les erreurs et les fautes. En ce qui concerne les étrangers, leur défi est encore plus grand car il faut comprendre et commencer à maîtriser toutes les unités ce qui ne semble pas envisageable sans le recours aux sources riches, fiables et bien structurées car les contacts quotidiens avec les locuteurs natifs grâce à l'immersion dans la zone langagière ne garantissent pas automatiquement la réussite dans l'apprentissage qui doit être complété par une partie théorique approfondie les explications de laquelle théorie doivent être explicites afin d'être appris d'une manière consciente. Donc, dans le cas d'un locuteur natif on peut constater le manque d'appui sur les sources qui sont censées enrichir et structurer les savoirs et les faits accumulés de la langue maternelle afin de diminuer le nombre d'erreur, alors qu'un étranger doit comprendre la structure et établir une base au début de l'apprentissage afin que le progrès dans toutes les unités soit harmonieux et en conformité avec les règles.

En effet, les cas où un natif ou un étranger sont capables de s'exprimer mais leur discours à l'oral et à l'écrit, qui reste, d'ailleurs, compréhensible, ne peut pas être accepté comme « grammaticalement correct » du point de vue des règles nous amènent à la question portant sur l'acceptabilité d'un niveau pour les deux catégories d'élève. Faut-il se contenter d'un niveau soi-disant « compréhensible » malgré les erreurs et les fautes et leur gravité ou il vaut mieux poursuivre l'objectif qui présume un niveau en toute conformité avec les règles exigées par la langue ?

Il me paraît logique de croire que l'apprentissage d'une langue quelconque devrait avoir pour objectif un niveau élevé (voire, le plus élevé possible) car une mauvaise maîtrise d'une langue maternelle ou étrangère ne peut pas garantir l'absence d'ambiguïté et de malentendu à cause de fautes et d'erreurs orthographiques, syntaxiques, sémantique, phonétiques, etc. qui force de répétition peuvent prendre une

telle ampleur dans une société donnée que les anormalités puissent être considérées comme une norme acceptable.

Cette question est applicable aux deux côtés, un natif et un étranger, les points de départ desquels sont diamétralement opposés alors que les parcours vers l'objectif passent par un point commun, à savoir, un moment donné qui impose la nécessité de se référer aux règles et de s'appuyer sur une compréhension d'une manière consciente des exigences grammaticales imposées par un niveau soigné ce qui ne peut pas être atteint différemment, par exemple, à travers l'apprentissage implicite ou, soi-disant, naturel au fil du temps.

Du fait que dès la naissance un locuteur natif se trouve dans la zone linguistique de sa langue maternelle il a tendance à croire que son bagage personnel accumulé dans la mémoire en formes auditives et visuelles est suffisant et infaillible force de contacts quotidiens. En vérité, l'exactitude des faits de langue spontanément accumulés n'est pas toujours mise en question scrupuleusement ou vérifiée profondément au cours des années scolaires afin de, soi-disant, « faire l'état des lieux » et diagnostiquer les inexactitudes. En conséquence, les failles restent inaperçues et non pas corrigées. Du fait que malgré les erreurs et les fautes à l'oral et à l'écrit le discours reste compréhensible pour les autres locuteurs natifs, l'apprentissage des règles grammaticales et surtout phonétiques paraît au locuteur natif inutile au dehors des tests, des examens et des concours qui commencent à jouer un rôle déterminant à partir du brevet collègue ayant lieu à la fin de 3^{ème}, c'est-à-dire, au bout de neuvième année des études à l'école. Afin de passer les épreuves les locuteurs natifs commencent à prendre au sérieux les règles et les exigences, mais ce facteur reste le seul en tant qu'élément capable de motiver les élèves.

Un élève apprenant une langue étrangère est privé du privilège, surtout au début, d'avoir une bibliothèque auditive et visuelle aussi extensive que celle-ci d'un locuteur natif. Donc, l'apprenant doit à la fois enrichir son vocabulaire et apprendre les règles grammaticales et phonétiques. Si cet apprentissage ne se déroule que sous l'influence de son entourage linguistique lequel apprentissage ne prévoit que l'absorption et la mémorisation des mots, des structures et des phrases utilisés par les locuteurs natifs constituant son cercle des contacts quotidiens, l'apprenant risque de recopier un modèle défectueux car l'étranger n'est pas en mesure de distinguer une version conçue en conformité avec les règles d'une version agrammaticale, mais compréhensible. Il est impossible d'atteindre un niveau élevé sans recours méthodique et régulier aux sources de référence, c'est-à-dire, aux livres et aux dictionnaires reconnus en tant que référentiels.

Il convient de souligner que selon mes observations le nombre de livres et de manuels conçus pour le domaine FLE est supérieur au nombre d'ouvrages utilisés dans l'enseignement de FLM. D'ailleurs, les explications théoriques et les exercices qui couvrent tous les aspects (grammaire, phonétique, lexicale, orthographe, etc.) pour les apprenants de FLE sont plus extensifs et plus approfondis que ceux fournis aux locuteurs natifs. Donc, les locuteurs natifs ont moins d'ouvrages de références à leur disposition qu'ils peuvent consulter lors de leur travail quotidien et, en conséquence, ils ne sont pas exposés à tous les faits de langue appartenant au registre standard élevé,

voire soutenu. Ayant regardé la statistique disponible en termes d'erreurs et fautes fréquentes s'agissant du Brevet lors de ma mission au collège, on peut constater que les phrases construites par les collégiens possèdent des faiblesses qui ont apparues faute d'apprentissage approfondi des aspects nécessaires afin de combler toutes les lacunes.

Donc, en ce qui concerne les locuteurs natifs, bien qu'ils aient une bibliothèque auditive et visuelle accumulée au fil du temps, il leur manque une appuie sur une base bien fondée et structurée contenue dans les ouvrages référentiels, mais non pas dans les manuels proposés qui couvrent et expliquent partiellement les thèmes et les règles, alors que les étrangers ayant plus de choix et de possibilité préfèrent se contenter des échanges avec les locuteurs natifs faisant partie de leur entourage sans travailler assez avec les sources de référence en étant persuadés que les modèles entendus au quotidien sont corrects a priori car ils ont été produits par les locuteurs natifs ce qui n'est pas toujours vrai. Finalement, la boucle est bouclée et on voit que les élèves des deux types n'accordent pas assez d'importance aux sources de référence lors de l'apprentissage ce qui ne leur permet pas d'enrichir leur bagage, de structurer les concepts accumulés et de construire les concepts scientifiques consolidés grâce au recours perpétuels aux sources de référence.

Il va de soi que la lecture joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue maternelle aussi bien que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car les œuvres littéraires, surtout les classiques proposent de bons exemples qui enrichissent le vocabulaire et favorisent la connaissance de la syntaxe ainsi que des autres règles grammaticales. Toutefois, il est utile de préciser que le choix d'un œuvre fait l'impact sur la qualité, sur la profondeur et sur la vitesse de l'apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère. En effet, selon mes observations au collège la plupart des élèves n'ouvrent que les bandes dessinées et la majorité absolue des collégiens n'aime pas lire du tout, car le contenu des livres surtout classiques leur paraît difficile et ennuyeux. Les livres parus auparavant sont rejetés à cause du préjugé selon lequel un vieux livre ne peut pas être intéressant et le texte est difficilement compréhensible car les savoirs historiques et littéraires qui doivent être fournis normalement avant la lecture leur manquent complètement. Autrement dit, les élèves n'ont pas d'aperçu général sur l'histoire générale et sur l'histoire de la littérature en particulier l'entrelacement desquelles permet de se préparer mieux d'une manière préalable à la lecture effective, c'est-à-dire, de comprendre et de savourer l'œuvre. D'ailleurs, l'appauvrissement du vocabulaire même de la langue maternelle, l'absence de l'habitude de consulter un dictionnaire lors de la lecture et la manque de persévérance lesquelles tendances on peut constater parmi les élèves rend la compréhension des phrases très difficile ce qui les amène à renoncer à cette activité qui est pourtant indispensable afin d'atteindre un bon niveau de la maîtrise de la langue.

Un autre aspect qui a attiré mon attention en faisant une analyse comparative entre les deux approches pédagogiques s'agit des exigences et des mesures d'évaluation adoptées dans le FLM et le FLE qui ne sont pas les mêmes ce qui, d'un côté, paraît logique et naturel, mais, de l'autre côté, montre les similitudes en termes des niveaux considérés suffisants voire, acceptables. Un regard plus attentif aux détails peut montrer que la note 12 sur 20 ou bien 10 sur 20 au collège est considérée dans la

société comme acceptable en termes d'efforts mis aux études. D'ailleurs, la note moyenne 12 sur 20 est suffisante pour être admis à l'université y compris aux programmes master et aux études doctorales (sauf les programmes au sein des grandes écoles françaises le nombre desquelles est restreint). En ce qui concerne les apprenants de FLE, le niveau B2 est exigé pour faire les études supérieures alors que le niveau B1 est considéré suffisant pour demander la nationalité française. Bien que les moyens d'évaluation soient différents dans les deux cas, l'objectif visé, voire souhaité, par les élèves en termes de note finale et de niveau reste plutôt vers la moitié inférieure du niveau « intermédiaire » ou « moyen » si l'on essaie de le positionner ou le classer. Cela peut nous faire penser que le niveau avancé ou élevé, voire soutenu, n'est pas même visé ou souhaité car le niveau défini par la note passable satisfait aux exigences du système et permet aux apprenants d'atteindre leurs objectifs. Donc, les efforts supplémentaires requis pour atteindre un niveau supérieur ne donnent les avantages concurrentiels ni au cours des études, ni sur le marché de travail après avoir reçu un diplôme. En conséquence, il est difficile de trouver des arguments afin de convaincre les élèves d'aller au-delà du minimum et de perfectionner la maîtrise de la langue.

Une autre question qui me paraît importante et qui a provoqué beaucoup de débats dans le domaine de l'enseignement d'une langue maternelle ou étrangère concerne les deux approches opposées et constamment abordées dans les travaux dédiés à la didactique, à savoir, l'apprentissage implicite et explicite. Sans vouloir rentrer dans les arguments pour et contre l'une et l'autre, je voudrais m'appuyer sur les résultats observés au cours de mon expérience professionnelle lors de l'enseignement du FLM et du FLE. Selon mes observations confirmées par les résultats des tests et des contrôles continus dans les deux cas, les élèves comprennent les nouveaux thèmes et atteignent les objectifs visés par le programme plus vite lorsque l'enseignant présente et explique en détails un nouveau thème en faisant les liens avec la structure globale de la discipline afin que les apprenants puissent se repérer plus facilement et intégrer le nouveau thème dans les savoirs déjà acquis. Autrement dit, les explications sont données tant de fois et de telle manière à ce que les élèves puissent absorber le nouvel élément d'une manière consciente sans oublier de revenir au sujet plusieurs fois (selon Zimnyaya [8], suivant une courbe en forme opposée à l'exponentielle) plus tard et de réviser les points difficiles, voire faibles, découverts lors de contrôles continus afin de le fusionner au fur et à mesure avec une base existante. Donc, le contrôle de la vitesse des explications fournies et de la fréquence aussi bien que de la profondeur des répétitions du nouvel thème reste entre les mains de l'enseignant suivant les observations et les résultats. D'ailleurs, l'enseignant doit toujours pousser chaque élève vers la frontière de sa capacité sur un stade donné car selon Vygotski [3, 4] l'apprentissage doit être en avance des savoirs déjà acquis.

Bien que l'apprentissage implicite soit nécessaire en tant qu'approche permettant de chercher, de trouver et de relier l'information reçue lors de l'apprentissage, l'apprentissage explicite visant une compréhension consciente est censé combler les lacunes, dévoiler les erreurs et corriger les éléments mal compris ce qui permet de mieux structurer et consolider les savoirs acquis. D'ailleurs, bien qu'un locuteur natif ayant une base accumulée au fil du temps en termes des faits de langue ait plus de possibilité de rassembler les faits divers lors de l'apprentissage implicite qu'un étranger surtout au début de l'apprentissage d'une langue étrangère qui intègre

mécaniquement les éléments sans avoir une véritable possibilité de vérifier si un exemple entendu est, en conséquence, retenu est correct et approprié, il n'est pas en mesure d'apprendre sans faille et de combler complètement les lacunes sans avoir vraiment compris un thème et l'intégré d'une manière consciente afin de commencer à maîtriser correctement la langue automatiquement. Donc, l'apprentissage d'une manière consciente devient une approche incontournable si l'on veut atteindre un niveau élevé dans l'enseignement du FLM ou du FLE ce qui peut être considéré comme un point commun des deux approches pédagogiques.

En guise de conclusion, on peut constater que l'apprentissage d'une manière consciente grâce aux explications et aux exercices (y compris la lecture) qui s'appuient sur les sources de référence complètes et approfondies permet aux élèves des deux processus opposés, FLM et FLE, de déminuer l'impacts des problèmes liés au fonctionnement cognitif, qui est étudié par la psychologie cognitive, lors de l'apprentissage et d'atteindre un niveau élevé dans les deux parcours.

Références

1. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965.
2. *Беляев Б.В.* О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. Психология в обучении иностранному языку, Сборник статей. М., «Просвещение», 1967.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1934 (Vygotski L.S. Pensée et langage. Paris. La dispute. 2019)
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2008.
5. *Глухов В.П.* Основы психолингвистики. Учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов. М.: АСТ: Астрель, 2008.
6. *Глухов В.П., Ковшиков В. А.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов. М., АСТ: Астрель, 2007.
7. *Зимняя И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж, НПО «МОДЭК», 2001.
8. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
9. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., «Просвещение», 1991.
10. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
11. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
12. *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. СПб: Питер, 2006.
13. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979.

ВОРОБЬЕВА АЛЕКСАНДРА АНДРЕЕВНА

ассистент

Московский государственный юридический университет им.

О.Е. Кутафина (МГЮА)

О необходимости обучения иностранных учащихся русской интонации как средству выражения модусных смыслов

Аннотация: О свободном владении иностранным языком можно говорить в том случае, если учащийся способен понимать скрытые, модусные смыслы высказывания, т.е. если он владеет навыками считывания имплицитного содержания.

Чтобы научить инофона воспринимать, адекватно ситуации реагировать и продуцировать высказывания с такими имплицитными, модусными смыслами, преподавателю необходимо понимать, при каких условиях эти смыслы возникают, какова их структура и с помощью каких средств они выражаются.

В статье мы покажем, что интонация, будучи важной составляющей коммуникации на русском языке, является своеобразным средством экспликации модусного содержания, скрытых смыслов высказывания.

Ключевые слова: русская интонация, скрытый смысл, РКИ, модус, имплицитное содержание.

The importance of teaching foreign students Russian intonation as a means of expressing implicit meanings

Abstract: A student knows a foreign language if he understands the hidden meanings of the utterance.

In order to teach a foreigner to understand, respond adequately to the situation and produce statements with implicit meanings, the teacher must understand how and when these meanings arise, what their structure is and how they are expressed.

We will show that intonation is an important component of communication in Russian, that it is a kind of means of explication of the hidden content of an utterance.

Keywords: Russian intonation, implicit meanings, Russian as a foreign language, modus.

Первым о модусе в лингвистике заявил швейцарский ученый Ш. Балли. Он выделил два компонента содержания предложения: диктум и модус, где диктум представляет собой объективное содержание, которое всегда представлено вербально, а модус – субъективное начало, которое исходит от самого говорящего по отношению к сообщаемому [1, с. 43-48], собеседнику, ситуации общения. Модус может быть выражен эксплицитно, но имплицитность свойственна ему в большей степени [5, с. 21; 9]. В данной работе под модусом понимается отражение того, что говорящий сообщает о диктуме. Модусными

смыслами мы будем называть невыраженные, имплицитные смыслы, различные эмоциональные оттенки, которыми говорящий наделяет свое высказывание.

Основной сферой возникновения модусных смыслов является разговорная речь. На выбор имплицитного высказывания оказывают влияние коммуникативная и социальная ситуация, время и место коммуникативного акта, фоновые знания коммуниканта и его эмоциональное состояние. В связи с этим имплицитность невозможно обнаружить в изолированном высказывании, вне речевой ситуации.

Ряд отечественных и зарубежных ученых (Т.В. Шмелева, В.Г. Гак, Делл Х. Хаймс, У. Лабов), придерживается следующей позиции: модус преимущественно имплицитен, но проявляется в случае нарушения речевой ситуации.

Модус выражается благодаря широкому спектру языковых средств от лексических и грамматических до суперсегментных: это синтаксические [2] и лексические фразеологизмы, коммуникативы [6; 7], дискурсивные формулы [8], изменение порядка слов и интонационного типа высказывания. Мы остановимся на суперсегментном средстве, а именно на интонации.

В середине XX в. в СССР сложились благоприятные условия для международного научного и культурного обмена. В связи с возросшей потребностью в изучении иностранных языков в российские вузы хлынул поток студентов, нацеленных на изучение русского языка. Стало очевидно, что традиционные грамматики из-за отсутствия учета функционально-коммуникативного аспекта, где бы язык рассматривался с точки зрения его функционирования в речевой ситуации, решают задачи по обучению инофонов неудовлетворительно. Потребность в создании грамматик, учебников и учебных пособий, в том числе национально-ориентированных, проявилась довольно резко.

Существовал ряд типологий интонации в зависимости от изменения высоты тона, длительности, интенсивности, скорости и др. Однако впервые именно Брызгуновой Е.А. [3, 4] была предложена система типов интонации (7 типов ИК) с учетом семантического критерия. Работы лингвиста по-прежнему занимают главенствующие позиции в процессе обучения иностранцев. На её основе предлагаются новые теории обучения русскому языку в рамках вводного или корректирующего курса фонетики. В частности, это учебники «Дорога в Россию» Антоновой Е.В., «Русский сезон» Нахабиной М.М., пособия «Звуки. Ритмика. Интонация» под редакцией Одинцовой И.В., «По-русски - с хорошим произношением» Бархударовой Е.Л., «По-русски – без акцента!» Коротковой О.Н. и многие другие.

В нашей работе за основу берется данная концепция 7 типов ИК, согласно которой интонация – это конкретное сочетание компонентов интонации (движения тона, силы звука, тембра, длительности), которое выражает смысловую и эмоциональную сторону речи.

Традиционно в контексте разговора о скрытых, имплицитных смыслах, в представлении возникают прецедентные явления, обыгрывание аббревиатур,

понятий, использование эвфемизмов, отсылка к каким-то реалиям действительности, для понимания которых необходимо знание широкого социокультурного контекста. К примеру, высказывание *Сформировавшееся в эпоху Б. Ельцина олигархическое сословие просто замаскировалось под ёжиков в тумане*. В данном случае без знания мультипликационного фильма, особенностей восприятия и отношения общества к персонажам, условий на период создания и выхода на экран понимание сути завуалированной информации невозможно.

В нашей статье мы хотим обратить внимание на тот факт, что даже такие базовые глаголы, как *сказать* и *говорить*, единицы более низкого порядка, нежели чем прецедентные явления или метафоры, способны передавать имплицитные смыслы в определенных конструкциях с определенным интонационным рисунком. Покажем на примерах.

Как мы уже говорили, модусные смыслы часто возникают в диалогической устной речи, характерной для разговорного стиля речи. Так, одним из способов выразить несогласие с собеседником, обозначить свою готовность ему возражать, является конструкция с фиксированным порядком слов *Скажешь тоже!*

Данная структура произносится с центром ИК-2 на слове *скажешь*. Она имеет значение резкого по характеру отрицания, где сказанное собеседником не только неверно, но даже удивляет своим несоответствием действительности: *Толстая женщина мельком глянула и пренебрежительно скривилась: – Вы, папа, скажете тоже! Какая там Дания, когда это наша каменная Надька с мальчиками из охраны отдыхает...* (А. Кабаков) – *Нравится! Скажете тоже! Да кому же может нравиться такое пришествие?!* (М.А. Шолохов)¹³.

Отметим также, что анализируемая конструкция может употребляться с ИК-7 и центром на том же слове. В таком случае отрицание становится менее категоричным: – *Фу, ну и скажете тоже, – умело застеснялась она, удаляясь.* (Ю. Черниченко).

В составе конструкции могут употребляться частицы *ну, да ну*: *Перед тобой красуется, – добавил Ванька. – Да ну, скажешь! – пресекла его разоблачения Валентина.* (В. Пронин).

В качестве еще одного яркого примера выражения скрытого смысла может послужить конструкция, в которой проявляется явление транспозиции по наклонению, то есть использование формы императива в несвойственном для него значении приказа или совета – это конструкция *Не скажи!* В диалоге встречаем – *Скучный он! – Не скажи!*

Возможен вариант употребления с частицей *ну* в позиции непосредственно перед отрицанием: *Ну не скажи. / Павлин. Дай-то Бог! Женское дело, сударь... От женского ума порядков больших и требовать нельзя. Чугунов. Ну, не скажи! У Меропы Давыдовны ее женского ума на пятерых мужчин хватит.* (А.Н. Островский).

¹³ Примеры взяты из Национального корпуса русского языка

Модусный смысл структуры *Не скажи!* можно описать следующим образом: 'я абсолютно не согласен с тобой и даже удивлен и возмущен'.

Семантически *сказать* и *говорить* близки, однако в конструкции ***И не говорите!*** с той же отрицательной частицей *не*, структура приобретает противоположное значение, значение полного согласия с мнением собеседника, абсолютное принятие и солидарность с его мнением.

Произнесенное с ИК-2 *И не говорите!* может употребляться как обычный императив, выражение требования молчать. Однако если конструкция произносится с ИК-1 или ИК-7 и центром на глагольной форме *говорите*, вся структура обозначает согласие с собеседником. При употреблении с ИК-7, своеобразной смычкой, выражение солидарности с адресатом более эмоционально.

Приведем еще один пример: выражение ***Сказать легко***. Настоящая конструкция может входить в состав синтаксически разных предложений.

Во-первых, она может быть частью бессоюзного сложного предложения, где вторая часть является сообщением о том, что именно оценивается как сложное, трудно достижимое. В таком случае конструкция употребляется с ИК-2 и центром на слове *легко*. ***Ле²гко сказать: быть Гамлетом!*** (И. Гончаров). ***Ле²гко сказать: писать!*** *На это нужен навык, нужна какая-то сноровка.* (А.Н. Островский). Семантика конструкции: 'реализовать то, о чем говорит собеседник сложнее, чем просто сказать'.

Во-вторых, употребление данной конструкции возможно в составе сложноподчиненного предложения с союзом *а*. Тогда предложение приобретает значение противопоставления, где вторая часть – некоторый вызов, предложение попробовать осуществить действие и убедиться в справедливости точки зрения горящего. В таком случае структура будет употребляться с центром ИК-2 на слове *сказать*. *Это бы еще полбеды, но Марии и самой по-доброму надо было оберегаться, потому что она лечилась, и врачи не велели ей делать тяжелую работу, да ведь это только сказа²ть легко, а где в колхозе найдешь ее, легкую работу?* (В. Распутин). ***Сказа²ть легко, а ты попробуй сделай. Это сказа²ть легко, а ну, попробуй, доберись туда, да спили, да приволоки ее.*** (Ч. Айтматов)

Перейдем к следующей структуре. Конструкция с префиксом *до-* и постфиксом *-ся* ***Договоришься ты мне / у меня***. Рассматриваемая структура имеет значение предостережения. Говорящий, используя ее в разговорной речи, указывает на возможность возникновения неприятных последствий для адресата в том случае, если он продолжит свои действия в отношении третьего лица.

Структура употребляется с ИК-7 или ИК-2, выражающей наибольшую степень угрозы, и центром на слове *договоришься*. ***Министру финансов самому захотелось поторговать!*** – *Ох, посмотрю я на тебя!* – *стонала Настасья Петровна.* – ***Договори²шься ты!*** *Загонят тебя, куда ворон костей не таскал!* (И.А. Бунин)

Отметим следующее: форма глагола с префиксом *до-* и постфиксом *-ся* (например, *договоришься, добегаешься, доиграешься* и др.), указывающая на предельность и избыточность действия, может входить в состав синтаксического

фразеологизма с постоянным компонентом *(ты)у меня/(ты)мне* и указанной формой глагола. В таком случае употребление данного фразеологизма будет свидетельствовать о том, что и угроза, и предостережение исходят от самого говорящего. *Слушок по селу ходил – Лизавета Васильевна, теща, помогла посадить и мужа и зятя. – Молчать! – строго осадила Лизавета Васильевна. – А то договоришься у меня!* (В. Шукшин)

Анализируемая конструкция обладает нефиксированным порядком слов. В устной речи естественного общения носителей русского языка можно встретить варианты конструкции с разным порядком слов, но тем же интонационным центром: *Ты у меня договоришься!* / *Договоришься ты у меня!* / *Ты мне договоришься!* / *Договоришься ты мне!*

Однако следует указать на то, что вариант употребления структуры с ИК-7 более частотен в том случае, если слово *договоришься* стоит в препозиции по отношению к компоненту *(ты) у меня/(ты) мне*. *Договоришься ты у меня!* В таком случае рассматриваемая конструкция приобретает оттенок иронии, а угроза выражена не столь категорично.

Еще одна иллюстрация того, каким образом интонация может повлиять на появление модусного смысла, это структура с фиксированным порядком слов ***Скажи⁷те, пожалуйста.***

Конструкция, произнесенная с ИК-1/2, может употребляться в нейтральной ситуации в роли запроса на получение информации, ее уточнения и не нести в себе имплицитных смыслов. Однако при употреблении с ИК-7, тональность и смысл высказывания трансформируется. Модусный смысл можно описать следующим образом: 'я не считаю твое мнение важным, а тебя равным себе'.

Конструкция служит для передачи возмущения и издевки. употребляется в разговорной речи преимущественно с центром ИК-7 на форме *скажите*, что придает большую экспрессивность при передаче возмущения говорящего. *Когда они проходили мимо гордоновского купе, кутая углы плеч в накидки и превращая тесноту коридора в источник нового кокетства, Мише казалось, что они шипят или, судя по их поджатым губам, должны шипеть: «Ах, скажи⁷те, пожалуйста, какая чувствительность! Мы особенные! Мы интеллигенты!* (Б.Л. Пастернак)

Последняя рассматриваемая нами структура ***Я кому сказала.***

Данная конструкция используется в разговорной речи при выражении приказа. Имплицитные смыслы можно описать следующим образом: 'я выше тебя по статусу, поэтому делай то, что я говорю'. ***Я кому сказала слезть с подоконника?*** [Инт.] *Пойдем, Коля, я тебе что скажу. Пойдем. (Иванову.) Я кому сказала идти домой. Ну?* (Л.С. Петрушевская).

Используя данную конструкцию, говорящий тем самым рассчитывает на немедленное выполнение своего требования. Структура обладает нефиксированным порядком слов и употребляется в речи с центром ИК-2 на слове *кому*. ***Больной, я кому² сказала: вернитесь сейчас же в палату!*** (В. Шукшин). *«Эй! – вдруг изо всех сил закричала она сыновьям, увидев, что те*

наконец сумели подловить Митьку и уже наладились его мутузить. – Кончай, кому² я сказала! Совсем доломаете мне пацана. (А. Геласимов).

Также данная конструкция может употребляться с ИК-6 и передавать значение припоминания, она часто произносится в свой адрес: *Кому я сказала? Ей-богу не помню.*

В заключении скажем: исследование показывает необходимость дальнейшего изучения средств выражения модуса в целях преподавания иностранным учащимся, а также ставит проблему разработки учебников и учебных пособий, в которых работа над восприятием имплицитных смыслов носила бы системный характер.

Список литературы

1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955.
2. *Величко А.В.* Предложения фразеологизированной структуры в русском языке: дис. ... доктора филол. наук. М., 2016.
3. *Брызгунова Е.А.* Интонация // Русская грамматика. Т. I. М.: Наука, 1980. §150-168. С. 880-884.
4. *Брызгунова Е.А.* Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: Изд-во МГУ, 1984.
5. *Гак В.Г.* Предложение и текст в семантическом аспекте. О категориях модуса. Калинин: Калининский университет, 1978.
6. *Киприянов В.Ф.* Проблемы теории частей речи и слова-коммуникативы в современном русском языке. М.: Московский обл. пед. ин-т, 1983.
7. *Рахилина Е.В., Кузнецова Ю.Л.* Грамматика конструкций: теория, сторонники, близкие идеи // Лингвистика конструкций / Под ред. Е. В. Рахилиной. М.: Азбуковник, 2010. С. 18–79.
8. *Шаронов И.А.* Дискурсивные слова и коммуникативы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2016». URL <https://www.dialog-21.ru/media/3423/sharonovia.pdf> (дата обращения: 20.12.2022).
9. *Шмелева Т.В.* Семантический синтаксис: Текст лекций из курса: "Современный русский язык". Красноярск, 1988.

ГАЛИЦКАЯ ВЕРА АЛЕКСАНДРОВНА

аспирант

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель:

Милованова Людмила Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор

Методический потенциал современных учебников по каталанскому языку

Аннотация: Статья посвящена обзору и анализу современных учебников по каталанскому языку. Автор дает обобщенную характеристику каталоноязычных регионов Европы, где данный язык является официальным. Прослеживается становление и организация процесса обучения каталанскому языку в России. Значительное внимание уделяется анализу отечественных и зарубежных учебников по каталанскому языку. Доказывается необходимость создания новых российских учебников и учебных пособий по каталанскому языку.

Ключевые слова: каталанский язык, учебные пособия, учебник, второй язык, каталонистика в России.

The methodological potential of modern Catalan learning books

Abstract: The article is devoted to the review and analysis of modern learning books of the Catalan language. The introduction tells about the Catalan-speaking regions in Europe where this language is official. The following is a brief history of the teaching of the Catalan language in Russia. In the actual review of learning books Russian and foreign teaching materials are analyzed. It is proving the necessity of creating new Russian teaching books of the Catalan language.

Keywords: catalan language, learning book, student's book, second language, catalonism in Russia.

В России каталанский язык традиционно преподаётся в ведущих вузах страны (МГУ, СПбГУ, КГУ), выпускающих квалифицированных филологов, преподавателей иностранного языка, лингвистов, переводчиков. История изучения и преподавания каталанского языка в отечественных вузах насчитывает почти 50 лет.

Ю.Л. Оболенская пишет, что теоретическое изучение каталанского языка на филологическом факультете МГУ началось в 1970х годах со спецсеминаров по грамматике каталанского языка, которые вела Е.М. Вольф. В 1978 г. благодаря инициативе и помощи посла Испании в СССР Х.А. Самаранча началось преподавание каталанского языка, была создана библиотека испанской и каталанской художественной и специально-научной литературы. Первым в

истории Московского университета каталанистом-практиком, преподавателем каталанского языка стала И.О. Бигвава [2, с. 218].

Каталанский язык является единственным государственным языком Андорры и вторым государственным языком в нескольких автономных сообществах Испании (Каталония, Валенсия, Балеарские острова), на нём ведётся преподавание в школах и вузах Испании и Андорры, выпускается художественная и научная литература. Книги каталонских авторов активно переводятся и выпускаются на русском языке.

Однако, несмотря на все вышеперечисленные факты, каталанский обычно преподаётся в российских вузах в качестве факультативной дисциплины, в связи с чем ощущается нехватка как зарубежных, так и отечественных учебников, учебных пособий и дидактических материалов.

Рассмотрим имеющиеся современные учебники каталанского языка с методической точки зрения. Принципиальные характеристики учебника иностранного языка описывались в работах таких отечественных методистов как И. Л. Бим, Е.И. Пассов, А. А. Миролотов, И. В. Рахманов и другие. Основными положениями в теоретической концепции учебника иностранного языка в данном обзоре мы будем считать следующие: учебник соответствует требованиям программы, учитывает возраст учащихся, учитывает опыт и интеллектуальные возможности учащихся, в том числе навыки и умения в родном языке, обеспечивает овладение иноязычным общением во всех его функциях, основывается на современной методической концепции, ориентирован на личность обучаемого, имеет социокультурную направленность обучения, обеспечивает обучение всем видам речевой деятельности, создаёт мотивы изучения иностранного языка [3, с. 31-32].

Первым и единственным в России учебником каталанского языка является выпущенный более 20 лет назад «Учебник каталанского языка» И.О. Бигвава и М.А. Харшиладзе, перевыпущенный в 2018 году под названием «Vinga, amunt! Curs inicial de llengua catalana» и дополненный фото- и аудиоматериалами.

Среди несомненных положительных характеристик данного учебника можно отметить наличие большого количества страноведческих материалов, наличие аудиотекстов, озвученных носителями, а также описание грамматических правил каталанского языка (особо подчеркнём, что на данный момент это всё ещё единственное учебное пособие, в котором представлены правила каталанского языка на русском).

И всё же из-за того, что данный учебник создавался скорее в филологических, чем в методических традициях и являлся «первопроходцем» в своей области, у него имеется ряд существенных недостатков.

В описании учебника говорится, что он «ставит своей целью получение учащимися базовых знаний по каталанскому языку (уровень А2) и рассчитан как на студентов соответствующих отделений вузов, так и на самый широкий круг лиц, желающих выучить этот язык». Из данной формулировки уже можно сделать вывод, что учебник построен без учёта таких важных особенностей, как возраст учащихся и их сфера деятельности, а также опирается на знаниевую, а не

на компетентностную образовательную парадигму, в то время как именно компетентностный подход является определяющим в современной российской системе образования.

По нашему мнению, учебник перегружен теорией и не вписывается в концепцию коммуникативного или коммуникативно-когнитивного подходов. Последний подход, предлагаемый методистами для преподавания второго иностранного языка, включает, помимо прочих, функциональный принцип обучения, т.е. обучение учащихся решению определённых коммуникативных задач [4, с. 148]. Коммуникативные задачи (представиться, извиниться, согласиться, рассказать о своём дне и т.д.) представлены в виде второстепенных по значимости и не закрепляются необходимыми упражнениями, мало упражнений на ситуативно-обусловленные фразы. Структура учебника также игнорирует этот принцип: так, например, формулы приветствия, необходимые с первых минут занятия по иностранному языку, изучаются только в 6 уроке [1, с. 45].

В учебнике много черт устаревшего грамматико-переводного метода обучения иностранному языку, который замедляет процесс обучения и снижает мотивацию, что неприемлемо при небольшом количестве часов, выделяемых на освоение факультативной программы по каталанскому языку. Среди черт грамматико-переводного метода в учебнике отметим подавляющее количество переводных упражнений, в которых используются не связанные по смыслу предложения, ставящие целью отработку грамматических правил. Вот несколько примеров фраз для перевода: 1. Сколько стоит жемчужина? Девочка написала нуль. 3. Положи это в карман, если хочешь поиграть немножко. 4. Полдник Карлеса стоит три евро [1, с. 40].

Несмотря на большое количество грамматических правил и общую структуру подачи материала через грамматические категории, упражнения на формирование грамматических навыков представлены в учебнике в небольшом количестве и не демонстрируют разнообразия: практически отсутствуют задания для работы в паре/ групповые, мало творческих заданий, мало упражнений с множественным выбором.

Таким образом, мы видим, что данный учебник может использоваться на занятиях в вузе скорее в качестве грамматического справочника, чем как полноценный учебник иностранного языка, способствующий формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Обратимся к обзору современных зарубежных учебников каталанского языка. Современными мы будем считать учебники, выпущенные после 2018 года и учитывающие предписания новой грамматики каталанского языка.

Основными учебниками каталанского языка для иностранцев на данный момент являются учебные комплекты “*Veus. Curs comunicatiu de català*” и “*A punt. Curs de català*”, состоящими из собственно учебника, тетради с упражнениями и книги для преподавателя, материал в обоих комплектах разделён на уровни.

Главным недостатком данных учебников, на наш взгляд, является то, что они представляют собой учебники не иностранного, а второго языка, то есть рассчитаны на учащихся, живущих в стране изучаемого языка и изучающих его в естественных условиях. Цели, структура и упражнения учебника второго языка принципиально отличаются от учебника иностранного языка, рассчитанного на учащихся, познающих язык вне языковой среды.

Так, например, первый урок учебника “Veus” (уровень A1) начинается с задания прослушать сообщение в аэропорту и ответить на вопрос «В какие города каталонских земель прибывают рейсы?» [6, с. 9]. Данное упражнение повышает мотивацию учащихся, живущих на территории распространения каталонского языка, так как они сами сталкиваются с данной ситуацией в аэропортах, и им нужно знать, как звучат названия городов, в которые они могут направиться в ближайшем будущем. Однако для студентов, которые только знакомятся с каталонским языком в России, это задание не представляет большой значимости, так как эта информация не является для них первостепенной. Затем, однако, следует нужная всем учащимся, как в России, так и за рубежом, тема «Знакомство» и формулы приветствия и прощания [6, с. 12].

Нулевой урок в учебнике “A punt” (A1) начинается с задания, которое направлено на включение учащихся в совместное обсуждение элементов каталонской культуры. Представлены фотографии праздников, традиционных блюд и танцев, архитектурных сооружений (*correfoc, castellers, coca de Sant Joan, espardenyets* и др.), которые знакомы людям, живущим в Каталонии, и знание которых проверяется, например, на собеседовании для получения вида на жительство. Однако данные культурные элементы могут быть абсолютно непонятны российским студентам, ни разу не бывавшим на празднике в Каталонии [5, с. 8]. Информацию о них людям, изучающим иностранный язык, следует давать дозированно, сопровождая текстами и упражнениями.

Положительной характеристикой данных учебных комплектов можно считать то, что они написаны на основе коммуникативного метода, и упражнения направлены на решение коммуникативных задач, а лексико-грамматический материал служит лишь инструментом. В упражнениях представлено большое количество жизненных ситуаций, диалогов, разговорных фраз. Сами упражнения достаточно разнообразны: имеются задания для самостоятельной работы, работы в паре и в группе, присутствуют творческий и игровой компонент (например, игра в лото при изучении цифр – рабочая тетрадь “Veus”).

Еще одним положительным моментом является тот факт, что оба анализируемых учебных комплекта обеспечивают обучение всем видам речевой деятельности: есть задания на чтение, говорение, аудирование и письменную речь. Тексты составлены и озвучены носителями языка и отражают современное состояние каталонского языка.

Наличие аутентичных материалов, а также большое количество страноведческой и культуроведческой информации создаёт мотивы для

изучения каталанского языка, что также является достоинством данных учебных комплектов.

Таким образом, мы видим, что как российский учебник “Vinga amunt!”, так и зарубежные аналоги имеют свои достоинства и существенные недостатки при использовании на занятиях по каталанскому языку в российских вузах. В связи с тем, что единого учебника каталанского языка, отвечающего всем требованиям современных образовательных стандартов, на данный момент не существует, видна явная необходимость создания новых учебников, учебных и учебно-методических пособий по каталанскому языку для студентов российских вузов.

Список литературы

1. *Бигвава И.О., Харшиладзе М.А.* Vinga, amunt! Curs inicial de llengua catalana. Начальный курс каталанского языка. М.: Изд. дом ВКН, 2018.

2. *Оболенская Ю.Л.* Иберо-романистика в МГУ: от штудий М. В. Ломоносова к созданию школы // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2019. № 1. С. 213-222.

3. *Потрикеева Е.С.* К вопросу оценивания учебника иностранного языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Vol. 2. № 1. С. 31-36.

4. *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2005.

5. A punt. Curs de català. Llibre de l'alumne. Nivell A1/ Albert Vilagrassa Grandia (coordinador) Alba Garcia Travé Martina Zanolli. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, S.A., 2018.

6. Veus. Curs de català. Llibre de l'alumne. Nivell 1/ Marta Mas Prats; Albert Vilagrassa i Grandia. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, S.A., 2020.

ГУЛОВ АРТЕМ ПЕТРОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент

*Московский государственный институт международных отношений
МИД России*

К вопросу о создании цифровой среды для организации и проведения лингвистических олимпиад

Аннотация: Современные цифровые технологии проникают во все аспекты преподавания языков в общеобразовательных учреждениях, в том числе при организации различных форм контроля успеваемости. Цифровизация организации муниципального тура всероссийской олимпиады школьников становится реальностью. В статье изучается московский опыт проведения ВСОШ по гуманитарным предметам, в частности, по английскому языку. Анализируются особенности процедуры данного интеллектуального состязания,

рассматриваются вопросы прозрачности и объективности, описываются плюсы и минусы переноса конкурсов в цифровую среду.

Ключевые слова: олимпиада школьников, языковое тестирование, подготовка к олимпиаде, критерии оценивания, одарённые дети.

On the issue of creating a digital environment for organising and holding linguistic Olympiads

Abstract: Modern digital technologies penetrate all aspects of teaching languages in educational institutions, including organisation of various forms of monitoring academic performance. Digitalization of the organization of the municipal stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren is becoming a reality. The article examines the Moscow experience of conducting the Olympiad in humanitarian subjects, in particular, in English. The peculiarities of the procedure of this intellectual competition are analysed, the issues of transparency and objectivity are considered, the pros and cons of transferring contests to the digital environment are described.

Keywords: Olympiad exam, language assessment, Olympiad preparation, assessment criteria, gifted children.

Современное гуманитарное образование в России остро нуждается в осмыслении своей роли в системе общего и высшего образования. Несмотря на повышенный запрос общества на обучение и воспитание специалистов, которые могут повлиять на научно-технический прогресс в отдельно взятых прикладных сферах, не следует преуменьшать роль изучения мировых языков, используемых для межкультурной коммуникации во всем мире [8]. Глобальная роль английского как языка науки обуславливает необходимость его изучения на повышенном уровне. Цифровизация отечественного образовательного пространства набирает обороты, давая почву для сдержанного оптимизма в рамках оценивания перспектив повсеместного использования современных технологий в российской школе [5]. Постпандемийная обстановка предполагает резкий рост цифровой грамотности среди учительской общественности, так как вынужденная необходимость переноса занятий в виртуальную реальность и создания онлайн-курсов благоприятно сказываются на последующем внедрении и использовании технологий в образовательном процессе [3].

Среди прочих нововведений отметим более активную эксплуатацию компьютерных классов, которые состоят на балансе общеобразовательных организаций. Учителя начинают использовать школьные компьютеры для проведения уроков не только по естественно-научным, но и по социогуманитарным дисциплинам [8]. Известен опыт проведения государственных экзаменов, а также различных этапов всероссийской олимпиады школьников с использованием технического оборудования [7]. Так, в городе Москва муниципальный тур по английскому языку в 2022-23 учебном году был практически полностью переведен в электронную среду, включая взаимодействие школьников с экспертами жюри. С 2020 года тестировалась и

внедрялась подобная система проведения на различных предметах, с целью выявления лучших методик тестирования онлайн [6].

Рассмотрим более подробно существующие практики организации. Функционирует портал vos.olimpiada.ru, на страницах которого публикуются объявления и актуальная информация для московских олимпиадников [10]. Благодаря подобной информационной поддержке, обучающиеся могут вовремя узнавать организационные моменты, например, даты и места проведения конкурсов, а также знакомиться с заданиями прошлых лет и разборами от членов команды разработчиков олимпиадных комплектов. Данный сайт функционирует в режиме открытого доступа, поэтому представители образовательных учреждений других регионов также могут перенимать накопленный опыт.

Для написания олимпиады, просмотра результатов и сканов работ, а также взаимодействия с жюри, создан ресурс reg.olimpiada.ru, в экосистеме которого и проходит официальное общение с экспертами. После регистрации на сайте школьники имеют возможность увидеть допущенные ошибки и оспорить выставленные баллы в процессе заочной апелляции. Отметим, что для авторизации на ресурсе участникам необходимо получить код подтверждения в своих школах, что исключает несанкционированный доступ к персональной информации. Изначально данный портал задумывался как площадка для загрузки сканов работ регионального этапа, однако со временем его функционал был расширен.

На сегодняшний день процедура проведения муниципального этапа также предполагает использование онлайн-технологий. Существующие бюджетные программы прокторинга показали себя не очень эффективными с точки зрения обеспечения прозрачности проведения тура, что привело как к ответственному росту результатов, так и увеличению количества жалоб со стороны честных участников, которым не хватило несколько баллов для прохода на следующий этап. В связи с этим в 2022-23 году участники олимпиады были приглашены на площадки различных школ города, где они выполняли задания в компьютерных классах под видеонаблюдением. Важным фактором видится размещение олимпиадников на площадках не их собственных школ, а на базе других учебных заведений, которые выполняли функции пункта проведения интеллектуальных состязаний. Работая в стенах «чужой» школы, участники испытывают дополнительный стресс и волнение, что может негативно повлиять на их итоговый результат [9]. Тем не менее, данное условие является логичным требованием к организации проведения олимпиады, и, в конечном счете, конкурсная деятельность в незнакомой обстановке учит ребят справляться с волнением, что благоприятно сказывается на их эмоциональном интеллекте и стрессоустойчивости [1; 2]. Напомним, что участие во всероссийской олимпиаде школьников является добровольным мероприятием, в отличие от государственных экзаменов при окончании школы. Данный олимпиадный опыт способствует получению дополнительной мотивации к исследовательской деятельности, равно как и поднятию самооценки на фоне творческой самореализации личности подростка [4; 11; 12].

Отметим, что владение базовыми навыками работы на компьютере не является достаточным, чтобы справиться со всеми конкурсами успешно. Так, на муниципальном этапе предполагается написание развернутого письменного высказывания в режиме ограниченного времени, что требует от участников владеть техникой быстрого набора текста, а также умением пользоваться текстовыми редакторами для его правки и организации.

Таким образом, перенос интеллектуального состязания по гуманитарному предмету в дистанционный режим является вызовом как для организаторов, так и для участников олимпиады, чьи технические умения не всегда находятся на высоком уровне. Тем не менее, подобный опыт организации муниципального этапа всероссийской олимпиады школьников можно считать успешным и достойным масштабирования. Помимо очевидной экономии ресурсов, сам факт цифрового размещения заданий и хранения работ упрощает процедуру проведения конкурсов, а также его прозрачность и объективность. Быстрый доступ к сканам работ в электронном виде позволяет участникам либо убедиться в правильности оценивания, либо дистанционно обратиться к экспертам жюри за разъяснениями. При необходимости, контролирующие органы могут дистанционно перепроверить итоговые результаты, так как олимпиадные достижения учащихся являются важным компонентом ранжирования образовательных учреждений в Москве.

Нам видится возможным говорить о необходимости использования подобного опыта цифровизации как на других этапах олимпиады (региональном и заключительном), так и в других регионах России. Прежде всего, автоматическая проверка тестовых заданий существенно облегчает труд проверяющих комиссий, что актуально для любого субъекта федерации. Кроме того, использование единой платформы в масштабах всей страны позволит унифицировать подходы к организации интеллектуальных состязаний на всероссийском уровне. Вопросы единообразия при проведении ВСОШ стоят остро на повестке дня, поэтому мы считаем, что вышеописанный московский опыт организации важен для анализа и внедрения удачных практик, способствующих повсеместному развитию олимпиадного движения.

Список литературы

1. Ансимова Н.П., Беляева О.А. Метапредметные образовательные результаты школьников как основа формирования универсальных компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. 2018. №5. С. 57-70.

2. Богатырева Е.Н., Лигновская Е.Н. Применение технологии развития критического мышления при подготовке курсантов высших военных образовательных организаций высшего образования к олимпиадам по иностранному языку // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. № 6. С. 74-77.

3. Богданова О.Н. Как подготовить к олимпиаде: обучение педагогической команды // Народное образование. 2019. № 5. С.198-204.

4. *Верedyк О.В., Черных Е.А.* Олимпиадники поколения Z: поведенческие установки на рынке труда // Уровень жизни населения регионов России. 2022. Том 18. № 1. С. 79-91.

5. *Винокурова С.А.* Применение интерактивных образовательных технологий как неотъемлемая составляющая современного образовательного процесса в вузе и организации олимпиадной подготовки // Современное среднее профессиональное образование. 2022. № 1. С. 13-15.

6. *Гулов А.П.* Методические и нормативно-правовые основы подготовки к Всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку: учебно-методическое пособие. Обнинск: Титул, 2023.

7. *Гущина Э.В., Варганова И.В.* Дистанционный формат защиты экологических проектов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников: опыт Санкт-Петербурга // Биология в школе. 2022. № 2. С. 47-53.

8. *Румянцева М.В.* Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.

9. *Самойлова И.В.* Олимпиады школьников в аспекте психологического благополучия ребенка // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 3. С. 81-86.

10. Этапы всероссийской олимпиады в г. Москве. URL: <https://vos.olimpiada.ru> (дата обращения: 21.12.2022)

11. *Oliver M., Venville G.* An exploratory case study of Olympiad students' attitudes towards and passion for science. *International Journal of Science Education*. 2011. № 33 (16). P. 2295–2322.

12. *Steegh A., Höffler T., Höft L., Parchmann I.* Exploring science competition participants' expectancy-value perceptions and identification: A latent profile analysis // *Learning and Instruction*. 2021.

ЖАРКОВА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент

Южно-Уральский технологический университет

Коммуникативность как ключевое понятие современной методики обучения иностранным языкам

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы коммуникативности и коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам; даны определения понятий «коммуникативность», «коммуникативный подход», данные в «Тематическом словаре методических терминов по иностранному языку» Т.И. Жарковой, Г.В. Сороковых; показана значимость знания иностранных языков, а значит, и методики обучения иностранным языкам в эпоху глобализации.

Ключевые слова: принцип коммуникативности, иноязычное образование, методика обучения иностранному языку, глобализация.

Communicativeness as a key concept of modern methods of teaching foreign languages

Abstract: The article deals with the problems of communication and communicative approach in teaching foreign languages; definitions of the concepts «communicativeness», «communicative approach» are given, given in the «Thematic Dictionary of Methodological Terms in a Foreign Language» by T.I. Zharkova, G.V. Sorokovych; the importance of knowledge of foreign languages, and hence the methodology of teaching foreign languages in the era of globalization, is shown.

Keywords: principle of communication, foreign language education, methodology of teaching a foreign language, globalization.

Цель обучения – коммуникативное владение языком.

Г.В. Колшанский

На сегодня, в эпоху глобализации, «процесса интеграции человечества в единое целое», характеризующее новую эпоху развития человечества – эпоху глобального мира» (М.М. Акулич) [4, с. 10], наиболее остро ставятся условия и предъявляются требования к качеству знаний иностранного языка будущих специалистов в любой сфере деятельности, тем более лингвистов-переводчиков.

Глобальной целью обучения иностранному является развитие поликультурной языковой личности, готовой и желающей участвовать в межкультурной коммуникации. И первостепенной задачей преподавателя на современном этапе является формирование и развитие средствами иностранного языка поликультурной языковой личности. «Языковая личность – это личность, выступающая в качестве медиатора культур, обладающего умением представлять свою родную культуру, а также способствовать тому, чтобы партнеры по деловой коммуникации, участники диалога культур не теряли своей национальной самоидентификации. Поликультурная языковая личность обучающегося – это его способность к межкультурной коммуникации, к успешной реализации диалога культур на высоком профессиональном уровне, личности, способной к анализу окружающей действительности, анализу целостному и системному, личности, обладающей гуманитарной грамотностью» [3, с. 62].

Мы не случайно в качестве эпиграфа взяли высказывание доктора педагогических наук, профессора, одного из крупнейших лингвистов в области германского и общего языкознания Г.В. Колшанского (1922-1985): «Цель обучения – коммуникативное владение языком». Именно коммуникативное владение иностранным языком необходимо сегодня будущему специалисту любой сферы деятельности.

Мы хотим вновь и вновь обратиться к принципу коммуникативности, ведущему, основному принципу обучения иностранным языкам, и коммуникативному методу и посвятить этому нашу статью. Кажется, так много сказано и написано много работ по этому вопросу. Но находятся еще

преподаватели иностранных языков и даже преподаватели с ученой степенью [6], которые до сих пор не знают, где и когда зародился этот метод.

Еще в начале 90-х гг. Е.И. Пассов (1930-2019), заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор выступал на конференциях и убедительно доказывал, что родиной коммуникативности является Россия. Позже он посвятил ряд своих работ данной проблеме: «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» (1991), «Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования)» (1998), «Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования» (2000), «Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур» (2003) [7], [8], [9], [10].

Автор статьи «Некоторые подходы к преподаванию французского языка как второго иностранного на основе зарубежных методик» Л.В. Куценко убеждает читателя в том, что коммуникативный метод возник в Британии в 60-70 гг. [6, с. 41], но ссылок не дает. Откуда автор взял данную информацию, остается только догадываться. Далее автор обращается к самому термину «коммуникативность», к его трактовке Е.И. Пассовым, ссылаясь на стр. 65 его работы «Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования» [6, с. 41]. Тут же возникает вопрос, а держал ли в руках автор вообще эту работу, так как уже на стр. 3 в предисловии «Слово к учителю» Е.И. Пассов пишет: «Любой *грамотный методист* (курсив наш – Т.Ж.), изучавший объективный курс методик, знает, что в России коммуникативность зародилась и начала разрабатываться **по крайней мере на 10 (!) лет раньше**, чем за рубежом» [10, с. 3]. Далее Е.И. Пассов в качестве доказательства перечисляет авторов изданных в 60-е гг. работ: Э.П. Шубин, П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, В.Л. Скалкин, Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев, А.П. Старков, Е.И. Пассов. Работы вышеперечисленных ученых-методистов, по словам Е.И. Пассова, «прямо или косвенно способствовали тому, что уже к 70-му (!) году коммуникативное направление оформилось весьма отчетливо. Но вся беда в том, что мы-то (наши методисты) читаем на европейских языках и знаем, что делается в зарубежной науке (несмотря на сложности – раньше политические, теперь финансовые – в добыче информации); зарубежные же коллеги, к сожалению, наших работ не читают (очевидно, не считая достойным снизойти до изучения русского языка... Наша страна всегда была серьезной *методической державой* (курсив наш – Т.Ж.)» [10, с. 3].

В нашем «Тематическом словаре методических терминов по иностранному языку» мы приводим определения, данные коммуникативному подходу:

Коммуникативный подход – формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию (просьбу, согласие приглашение, отказ, совет, упрек и т.д.).

Коммуникативный подход – подход, требующий дополнений в связи с образованием новой Европы, а именно:

➤ расширение границ иммерсионного обучения, в ходе которого изучаемый иностранный язык используется для обучения на нем другим предметам школьной программы;

- использование модели рецептивного многоязычия;
- увеличение роли языков специальности (экономический русский, медицинский испанский и т.д.), основа которых должна закладываться уже в школе;
- увеличение роли общеучебных навыков и умений в связи с задачами непрерывного образования, а также выбор различных стратегий обучения в зависимости от психофизиологического типа обучающегося. При этом увеличивается роль интерактивных форм обучения;
- увеличение роли мультимедийных средств обучения в ходе самостоятельной работы учащихся;
- объективизация и стандартизация контроля обученности учащихся;
- возрастание роли и места родного языка и родной культуры при изучении иностранного (А.Л. Бердичевский) [4, с. 205-206].

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению – методическая основа системы обучения, постулирующая необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере (А.В. Щепилова) [4, с. 205-206].

Общеизвестно, что обучение иностранным языкам зиждется на принципе коммуникативности: **Коммуникативность** – принцип построения процесса обучения, согласно которому процесс обучения, где это целесообразно и возможно, строится адекватно процессу общения, т.е. как его модель (Е.И. Пассов) [4, с. 75-76]. О коммуникативной направленности обучения иностранному языку пишет и Г.В. Колшанский, согласно которому, коммуникативная направленность предполагает независимо от степени ограниченности практических целей такое обучение, которое позволило бы обучающемуся адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, т.е. выполнять в той или иной степени роль действительного коммуниканта в рамках конкретного фрагмента общения [5].

Нельзя не согласиться с Е.И. Пассовым, что у нашей методики свое «коммуникативное лицо». И именно с ним надо входить в Европу [10].

И еще нам бы хотелось подчеркнуть, что задача преподавателя воспитать из студента «вдумчивого читателя» (Л.В. Щерба), но прежде всего он сам должен **БЫТЬ** таковым. Преподаватель должен научиться читать и цитировать первоисточники, а не черпать информацию из Интернета. И не только. Нужно уметь и анализировать прочитанное. Все должны знать и помнить, что цитируемая ложная информация дисквалифицирует преподавателя и тем более остепененного.

Мы не можем не привести в качестве примера слова нашего известного поэта П. Антокольского (1896-1978): «Знать иностранный язык – «это значит быть вдвойне богатым в любом труде, в любой специальности и квалификации – благодаря возможности общаться с другими людьми, хорошо понимать их изнутри...» [1]. И будущий учитель /преподаватель должен методически грамотно помочь обучающимся в овладении знаниями иностранного языка,

используя при этом знания, полученные в вузе и при чтении и анализе методической и научной литературы.

Нельзя не отметить также, что последние годы свидетельствуют о значительном повышении интереса к изучению иностранного языка как *инструмента межкультурной коммуникации*. Социальный заказ заставляет образовательные услуги расширять сферу услуг по изучению иностранного языка через его культурное пространство. Такие ученые-методисты, как А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева разработали методику межкультурного иноязычного образования, «выделив следующие уровни межкультурной компетенции: 1) когнитивный – владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах; 2) аффективный – владение умением встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры; 3) коммуникативно-поведенческий – владение умениями осуществлять конкретные действия в межкультурной ситуации» [2].

И закончить статью мы хотим высказыванием Е.И. Пассова, что наша страна всегда была серьезной методической державой. Нам есть чем гордиться: наше среднее образование при всех своих бедах и недостатках, по главным параметрам – лучшее в мире. Это относится и к содержанию, и к его уровню, и к его развивающему и воспитательному аспектам – к его духовности [10].

Список литературы

1. *Антокольский П.Г.* О знании иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1965. № 3.

2. *Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г.* Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / под общ. ред. А.Л. Бердичевского. М.: Флинта, 2020.

3. *Жаркова Т.И.* О роли воспитательного потенциала иноязычной культуры в развитии личности студента неязыкового вуза // Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика. Монография / Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, А. С. Бобунова [и др.]. / Под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2021. С. 53-80.

4. *Жаркова Т.И., Сороковых Г.В.* Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. М.: Флинта: Наука, 2017.

5. *Колшанский Г.В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1.

6. *Куценко Л.В.* Некоторые подходы к преподаванию французского языка как второго иностранного на основе зарубежных методик // Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов. Выпуск 10 / отв. ред. А.Я. Найн. Челябинск: УралГУФК, 2010. С. 39-44.

7. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: Лексис, 2003.

8. *Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: ЛГПИ-РЦИО, 2000.

9. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.

10. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М.: Просвещение, 2000.

11. *Пассов Е.И., Девуреченская Т.А.* Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). Липецк: ЛГПИ, 1998.

ЗЫКОВА АНАСТАСИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный институт международных отношений

МИД России

СОРОКОВЫХ ГАЛИНА ВИКТОРОВНА

доктор педагогических наук, профессор

Московский городской педагогический университет

Урбанонимы и их ресурсные возможности для формирования лингвострановедческой компетенции в неязыковом вузе

Аннотация: В статье представлен анализ использования урбанонимов в учебных текстах и показана их дидактическая возможность в формировании коммуникативной, социокультурной и страноведческой компетенций студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: урбанонимы, ресурсные возможности учебных текстов.

Urbanonyms and their resource opportunities for the formation of linguistic and regional competence in a non-linguistic university

Abstract: The article presents an analysis of the use of urbanonyms in educational texts and shows their didactic ability in the formation of communicative, sociocultural and country-specific competences of students of a non-linguistic university.

Keywords: urbanonyms, resource possibilities of educational texts.

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью [6, с. 347]. В настоящее время в связи с политическими и социально-экономическими изменениями в обществе, в эпоху расширения

межнациональных и углубления кросс-культурных отношений, в эпоху бурного развития науки и техники, расширения единого информационного пространства заметно усилился интерес к французскому языку как языку межкультурного общения [2, с. 167]. Глобальной целью обучения иностранным языкам на сегодня является не только формирование, развитие и совершенствование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, одной из составляющих которой является лингвострановедческая, но и воспитание личности [1]. «Лингвострановедение – аспект языка, изучающий национально-культурный компонент языкового материала, т.е. лексические единицы, обозначающие национальные реалии или отражающие национально-культурные особенности тех или иных межнациональных понятий (Р.К. Миньяр-Белоручев)» [4, с. 46.].

Как показывает практика, урбанонимы представляют большой интерес для изучения, так как анализ процесса номинации данных географических названий внутри города помогает получить информацию о культуре и истории народа в целом, и конкретно – о различных известных личностях, имена которых послужили для обозначения тех или иных городских объектов. Думаем, что в данном случае возможно отнести такие урбанонимы к прецедентным топонимам, которые квалифицируем как сигнально-символические компоненты, создающие в сознании носителей языка не просто представления об исторических лицах, связанных с тем или иным географическим объектом, но и целый комплекс ассоциаций [6]. В когнитивной базе носителей языка хранятся прецедентные имена (широко известные имена собственные) и то, что за ними стоит: совокупность дифференциальных признаков и атрибутов. Прецедентные имена начинают использовать в качестве культурного знака, символа определенных качеств, исторических событий, судеб. При этом не требуются комментарии или расшифровка прецедентного имени, ситуации, текста, объекта, в которых они функционируют. Само имя как культурный знак становится самодостаточным для выражения значения при назывании географического объекта, в частности урбанонима.

Общеизвестно, что урбанонимы как языковые единицы обладают способностью к хранению общественно-исторического опыта и культурно-исторической информации. Понятие же культурно-исторической информации включает несколько взаимосвязанных блоков: информацию об этнической истории, о социальной жизни, о материальной культуре народа и его духовной культуре [3, с. 18].

Можем говорить о том, что урбанонимы как прецедентные топонимы выступают в качестве ресурса формирования лингвострановедческой компетенции при обучении ИЯ, в частности, французскому языку, «относящемуся к числу наиболее распространенных западноевропейских языков. 130 млн человек говорят на французском языке, языке межкультурного общения» [2, с. 167].

Проведя анализ материалов, представленных в учебниках по французскому языку для неязыкового вуза «Festival 1» и «Le nouveau sans

frontières», на предмет наличия прецедентных урбанонимов и заданий, связанных с ними, мы выявили, что в большинстве случаев прецедентные урбанонимы приводятся только информативно, без контекста, в качестве ознакомительных примеров или в качестве примеров в грамматических или фонетических упражнениях. При этом авторы учебников почти не дают ни справок о тех известных личностях, в связи с которыми данный объект получил свое имя, ни различного рода заданий, связанных с поиском дополнительной информации о данной личности. Тем не менее, подсчет употребления урбанонимов как прецедентных топонимов показывает, что их количество в текстах и заданиях учебника достаточно для более развернутой работы с ними. Полагаем, что возможно более детальное ознакомление с прецедентными топонимами, их можно использовать в качестве ресурса для формирования лингвострановедческой компетенции.

Приведем соответствующие примеры информативного обозначения прецедентных имен в текстах учебника:

1. В уроке 2 указанного учебника в диалоге «*Tu vas au Luxembourg*» в качестве примера, излюбленного туристами и парижанами парка приведено название *Luxembourg*, где находится непосредственно Люксембургский дворец, в котором заседает французский сенат, и названных так в честь государства Люксембург.

2. В уроке 7 в тексте «*Le métro parisien a plus de cent ans*» для ознакомления находим урбанонимы: *Voltaire*, *Gambetta*, *Monge*, *Jaurès*, названные так в честь великих французских деятелей; *Bir-Hakeim*, *Solférino*, *4-septembre*, напоминающие нам исторические события; и *Bastille*, *Opéra*, *Concorde*, указывающие на места.

3. В уроке 8 авторы учебника предлагают пройти путь до нужного места через *Boulevard Saint-Michel*, названный в честь Святого Михаила и знаменит фонтаном Святого Михаила (Сен-Мишель), построенным французским архитектором Габриэлем Давиу в 1855 году. Первоначально фонтан намеревались посвятить Наполеону Бонапарту, но, в конце концов, победило нынешнее название.

4. В уроке 15 авторы учебника предлагают диалог «*Découvrir Paris en bus avec l'Open tour*». При этом упоминается прецедентный урбаноним *La Tour Eiffel* (Эйфелева башня, получившая имя в честь её главного конструктора Гюстава Эйфеля (Gustave Eiffel, 1832-1923)), *Place de la Madeleine* – площадь святой Магдалины, *Hôtel des Invalides* – Дворец инвалидов, архитектурный памятник, строительство которого было начато по приказу Людовика XIV от 24 февраля 1670 года как дом призрения заслуженных армейских ветеранов («инвалидов войны»)

Теперь проанализируем учебник «*Le nouveau sans frontières*», являющийся самым покупаемым курсом для иностранцев. Он состоит из двух частей: «*Le nouveau sans frontières 1*» и «*Le nouveau sans frontières 2*». Просмотрев все задания и тексты, представленные в учебниках, мы выявили, что большинство прецедентных урбанонимов дано авторским коллективом также в порядке

ознакомления или в качестве примеров в текстах, грамматических или фонетических упражнениях к ним.

Приведем несколько примеров:

1. Так в учебнике «Le nouveau sans frontières 1» в Unité 1 в задании обучающимся предлагаются установить соответствие между фотографиями достопримечательностей Франции и их названиями:

- *Vous connaissez?*

Среди названий объектов встречаем:

– *La Tour Eiffel* (Эйфелева башня, в честь главного конструктора Гюстава Эйфеля (Gustave Eiffel, 1832-1923)),

– *centre Georges-Pompidou* (центр искусства и культуры Жоржа Помпиду, названный в честь бывшего президента Франции Жоржа Жана Раймона Помпиду (Georges Jean Raymond Pompidou, 1911-1974)).

2. Далее трижды в учебнике в разных разделах упоминается урбаноним *place Monge* (площадь названа в честь известного французского математика и государственного деятеля, морского министра Франции Гаспара Монжа (Gaspard Monge, 1746-1818)):

– в Unité 1 этот прецедентный топоним употребляется в фонетическом задании:

- *Phonétique [ã] – [õ]*

Valérie habite place Monge. Roland rencontre Nicolas Legrand. Sylvie comprend l'anglais [8, с. 20];

– название этой же площади видим в образце опросника, где оно указано в графе *adresse* в качестве адреса проживания:

- *Vacances sans frontières. Questionnaire* [8., с. 24];

– третье упоминание этой же площади находим в фонетическом задании Unité 3:

- *Consonne + [l] S'il vous plaît? Où est la place Monge?* [8, с.126].

3. В задании Unité 1 мы встречаем урбаноним с прецедентным именем *statue de Jeanne d'Arc* (статуя Жанны д'Арк (Jeanne d'Arc, около 1412-1431), в честь национальной героини Франции, командовавшей французскими войсками в Столетней войне):

- *Est-ce que vous connaissez?* [8, с. 37].

В задании необходимо установить соответствие между фотографиями внутригородских объектов, представленными в учебнике и их названиями.

4. Далее в Unité 3 в теме «Activités» авторы учебника размещают программу посещения различных мест Парижа:

• *Au mois de février, M.Dupuis a invité un client américain, M.John Mead. Nicole Barbier a fait le programme de son séjour en France* [9].

В задании упоминается урбаноним *Roissy-Charle de Gaulle* (крупнейший международный аэропорт Парижа, известный также под названием Руасси – Шарль-де-Голль, носящий имя французского военного и политического деятеля, основателя и первого президента Пятой республики, Шарля де Голля (Charles André Joseph Marie de Gaulle, 1890-1970)).

5. Следующее задание, продолжающее программу посещения интересных мест в Париже, связанное с указанием маршрута, находим в Unité 4 первой части учебника:

• *Répondez. Vous êtes à la gare. Ils vous demandent leur chemin:*

– *Pardon Monsieur, pour aller au théâtre? L'Agence des Étuves, c'est par là? Où est le centre commercial du Polygone? Pouvez-vous m'indiquer où est l'hôtel Métropole* [8, с. 166].

Ниже размещена карта с указанием улиц, бульваров и площадей французской столицы. Среди указанных на карте городских объектов внимание обучающихся обращают на:

– *boulevard Victor Hugo* (бульвар Виктора Гюго (Victor Marie Hugo, 1802-1885), названный в честь французского писателя и драматурга), на котором расположен необходимый героям театр,

– *rue Jules Ferry* (улица, названная в честь французского политического деятеля, министра просвещения Жюль-Франсуа-Камиля Ферри (Jules François Camille Ferry, 1832-1893)), на которой расположен отель *Métropole*.

6. в Unité 1 в грамматическом упражнении снова встречаем *le boulevard Victor-Hugo* (в честь знаменитого французского писателя Виктора Гюго (Victor Marie Hugo, 1802-1885)):

• *Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé ou à l'imparfait* [9].

В задании представлен диалог, где один из участников вспоминает события, произошедшие на бульваре Виктора Гюго.

7. В тексте, посвященном политической системе Франции «Les Lieux du pouvoir» в Unité 2, среди других государственных зданий авторами отмечен *Le Palais Bourbon* (Бурбонский дворец. Бурбоны – европейская династия, младшая ветвь королевского дома Капетингов). Городской объект отмечен не случайно авторами учебника: в этом дворце происходят заседания депутатов Национальной ассамблеи, о чем дана небольшая справка в тексте. Для наибольшей визуализации данного учреждения в учебнике размещена фотография зала заседаний Национальной ассамблеи в Бурбонском дворце, что дает возможность обучающимся увидеть дворец изнутри, прочувствовать важность принимаемых там решений.

Отметим, что наряду с простым упоминанием прецедентных урбанонимов в учебниках «Festival 1» и «Le nouveau sans frontières» имеются и другие виды заданий, которые подразумевают более детальное знакомство с теми или иными внутригородскими объектами. К сожалению, в этих заданиях также не дано дополнительных справок об известных личностях, в честь которых получил свое название тот или иной объект. Авторы предлагают найти дополнительные сведения о самих объектах. Имена собственные, ставшие маркером этих объектов, в заданиях озвучены и видны, но о самих прецедентных личностях, чьи имена послужили своеобразным культурным знаком, символом определенных исторических событий нет ни упоминаний, ни справок, ни заданий.

Приведем пример такого задания из учебника «Le nouveau sans frontières 2». В Unité 6 находим задание по составлению диалога с описанием конкретной ситуации:

• *Situation. Vous êtes dans un office de tourisme à Paris. Ci-dessous les prospectus des horaires des musées, des prix, etc. Choisissez ce qu'il vous faut et achetez le billet.*

В качестве внутригородских объектов для анализа предлагаются *Musée Rodin* (музей Родена, названный в честь французского скульптора Франсуа Огюста Рене Родена (François-Auguste-René Rodin, 1840-1917)) и *Musée national d'art moderne Centre Georges-Pompidou* (Национальный центр искусства и культуры Жоржа Помпиду, названный в честь бывшего президента Франции). Данное задание содержит иллюстративный материал, который приобретает поликодовый характер, сочетая и текст, и изображение, несет важную смысловую нагрузку, помогая учащимся получить образное представление об указанных объектах. Поликодовый характер таких текстов, где сочетаются вербальный и визуальный коды, реализуется на уровне, когда можно говорить не только о наглядности, но и о многозначности учебного издания. Думаем, что авторы учебника активно реализуют «деятельностный подход в обучении французскому языку, предполагающий самостоятельные действия обучаемых по извлечению учебной информации при четком понимании задач учебной деятельности».

Полагаем, что такого рода задание стимулирует интерес в поиске информации о конкретном объекте, потребность узнать о нем больше и желание его посетить в будущем, способствуя приобщению учеников к иной национальной культуре. Однако и здесь мы не находим информацию о тех исторических личностях, в честь которых названы оба музея.

Отметим, что при анализе учебных изданий, нами было обнаружено только два задания в аутентичном учебнике «Le nouveau sans frontières 2», связанные не просто с упоминанием прецедентных урбанонимов. В Unité 3 и 4 находим справочный материал о тех известных личностях, чьи имена носят данные объекты. Приведем примеры этих заданий:

1. В ознакомительном тексте о юго-западной части Франции «L'inconnu du sud-ouest – bilan» в Unité 3 учащийся встречается с небольшим текстом «*La place Stanislas à Nancy*» (площадь в Нанси, названная по имени последнего лотарингского герцога, Станислава Лещинского (1677-1766)) [8, с. 148]. В конце повествования авторы приводят информацию о короле Польши Станиславе I Лещинском, по инициативе которого была построена в XVIII веке эта площадь в честь Людовика XV.

2. Из текста-диалога «*Les fantômes du métro*» в Unité 4 [8, с. 184] читатель узнает интересную информацию о станции метрополитена в Париже *la station Parmentier*. Герой текста – машинист поезда рассказывает об агрономе и фармацевте Антуане Огюсте Пармантье, имя которого носит данная станция. Из рассказа обучающиеся узнают о биографии знаменитого француза, о том, что агроном Антуан Огюст Пармантье придумал в XVIII веке первый в истории

«пиар-ход» (opération publicitaire) для популяризации культуры картофеля, развеяв миф о его вредности, что частично помогло решить проблему голода. Считаем, что такое изложение материала нацелено на понимание проблемы, как отдельные личности могут влиять на ход исторического развития, что, несомненно, усиливает личностную значимость в обучении и социализации обучающегося [1].

Таким образом, сравнительный анализ текстов и заданий учебников «Festival 1» и «Le nouveau sans frontières» показал, что в учебных изданиях достаточно часто встречаются названия внутригородских объектов, связанных с прецедентными именами собственными. Однако прецедентные урбанонимы используются, в основном, в качестве примеров или их названия даны при ознакомлении с самими объектами. Практически отсутствует информация об известных личностях, имена которых и послужили для их наименования, что, несомненно, могло бы выстраивать диалог культур более эффективно [5].

В заключение хотелось бы отметить, что «урбанонимы, отражая определенную историческую эпоху, помогают проследить историю развития города и являются источником ценной лингвострановедческой информации, другими словами, как часть нашей истории и культуры, являются в то же время и отражением российско-французских отношений» [3, с. 20]. Считаем также, что данные урбанонимы как прецедентные топонимы, тесно связанные с именами собственными, являются тем культурно-образовательным ресурсом, вокруг которого может строиться преподавание французского языка. Более того, часто в проанализированных учебниках встречаются имена, ставшие знаковыми в обеих культурах. Полагаем, что их систематизация, употребление в контексте более детального ознакомления с прецедентными именами в соответствующих темах позволит использовать их как ресурс для формирования лингвострановедческой компетенции, повышения общего культурного уровня обучающихся, активизирует их творческий и познавательный потенциал. При этом перед преподавателем стоит важная задача, когда необходимо пояснять, что действия великих исторических деятелей в каждую определенную эпоху были обусловлены задачами, стоявшими тогда перед всем французским обществом. Как показывает практика, все это возможно благодаря тем инновационным функциям, которые выполняет современный учебник: аналитическую, диагностическую, педагогической поддержки, фасилитации и др. [7] при решении глобальных задач современного иноязычного образования.

Список литературы

1. Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика / Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, А. С. Бобунова [и др.]. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2021.

2. *Жаркова Т.И.* Немного о французском языке – языке межкультурного общения // Экономика и социум на рубеже XX-XXI веков: тезисы участников научной конференции, посвященной 40-летию ЧИ(Ф) МГУК. Челябинск, 2001. С.167-168.

3. *Жаркова Т.И., Зайнуллина Э.К.* Урбанонимы в зеркале российско-французских отношений // Языковое пространство города: материалы Всероссийской научно-практической конференции (18 ноября 2010 г.). Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2010. С. 18-20.

4. *Жаркова Т.И., Сороковых Г.В.* Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. М.: Флинта: Наука, 2017.

5. *Сороковых Г.В., Жаркова Т.И.* Диалог культур на уроке иностранного языка как средство воспитания нравственных качеств студента // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты : материалы II Международной научно-практической конференции, Будва, 25 сентября – 01 октября 2016 года. Будва: Московский городской педагогический университет, 2017. С. 59-66.

6. *Сороковых Г.В., Зыкова А.В.* Расширение лингвокультурологического кругозора обучающихся на основе сопоставление реалий в языке и культуре (на примере французского и русского языков) // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам III-й международной конференции. М.: Спутник +, 2018. С. 347-350.

7. *Сороковых Г.В., Зыкова А.В.* Воспитательная функция современного учебника иностранного языка - реальная цель или миф? // Гуманизация образования. 2022. № 3. С. 99-113.

8. *Dominique P., Girardet J. M., Verdelhan M.* Le Nouveau Sans Frontieres. Paris: Clé International, 2007.

9. *Poisson-Quinton S., Mahéo-le Coadic M., Vergne-Sirieys A.* Festival 1. Méthode rapide pour adultes 2ème édition. Paris: Clé International, 2005.

КАЩУК СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

*доктор педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой иностранных языков
факультета государственного управления*

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Посредничество и коммуникация в рамках обучения иностранным языкам

Аннотация: Термин «посредничество» используется в разных областях человеческих взаимоотношений. Контекст посредничества может быть социальным, учебным, лингвистическим или профессиональным. Посредничество может проходить в межъязыковом пространстве (с одного языка на другой/другие языки) или в монологическом пространстве (в рамках одного языка). В современной лингводидактике различаются три вида деятельности в рамках посредничества: передача текста, передача концепта, коммуникационное

посредничество. В статье будут рассмотрены эти виды деятельности, направленные на эффективное формирование языковых компетенций в реальном и цифровом пространствах.

Ключевые слова: формирование языковых компетенций, посредничество в рамках обучения ИЯ, современная лингводидактика.

Mediation and communication in the framework of teaching foreign languages

Abstract: The term "mediation" is used in various areas of human relationships. The context of mediation can be social, academic, linguistic or professional. Mediation can take place in an interlingual space (from one language to another/other languages) or in a monolingual space (within one language). In modern linguodidactics, there are three types of mediation activities: text transfer, concept transfer, communication mediation. The article will consider these types of activities aimed at the effective formation of language competencies in real and digital spaces.

Keywords: formation of language competencies, mediation in the framework of teaching a foreign language, modern linguodidactics.

*Communiquer consiste donc, en première approximation, à faire passer des informations sur ce que l'on a dans l'esprit. A dessein, l'expression « avoir dans l'esprit » reste vague...[2].
Christian Baylon*

Мы живем в эпоху стремительного развития цифрового коммуникационного пространства. Язык, являясь средством коммуникации, в том числе и в цифровом пространстве, приобрел новые формы и функции. Это не могло не отразиться на подходах в области лингводидактики. Сегодня при разработке педагогических технологий иноязычного образования обращается внимание не только на формирование языковых компетенций, но и на формирование способности использования языка в качестве инструмента для посредничества.

Отметим, что посредничество, как вид коммуникативной деятельности, используется в разных областях. Иногда мы являемся посредниками, даже не замечая этого. Например, мы стараемся объяснить ребёнку непонятное для него слово, мы пытаемся примирить двух спорящих людей или рассказываем иностранцу о культурных особенностях своей страны. Есть коммерческие посредники, налаживающие взаимоотношения в сфере бизнеса, политические посредники, пытающиеся урегулировать противоречия в области взаимоотношений между странами, посредники в семье, старающиеся наладить хорошие взаимоотношения между родственниками. Ну и конечно педагоги являются посредниками между учащимися и передаваемыми им знаниями, умениями и навыками.

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» вопросу посредничества уделялось особое внимание. В первой версии этого

документа 2001 года авторы отмечали, что «*посредничество предполагает три вида в основном переводческой деятельности:*

- *перевод письменного текста с одного языка на другой;*
- *устный перевод с одного языка на другой;*
- *передача основного смысла информации, которая не требует детального литературного перевода»* [1; 3, с. 96].

Как мы видим, в это время посредничество рассматривается в основном как возможность более или менее детально передать смысл с одного языка на другой.

В новой версии 2018 «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» посредничество рассматривается более широко, а именно, как вид деятельности в повседневных и профессиональных ситуациях общения. Что касается учащегося, то он определяется как социальный субъект: «*Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à l'autre (médiation inter-langues). Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel*» («При посредничестве пользователь/учащийся действует как социальный субъект, создавая возможные пути и средства для выстраивания и передачи смысла с одного языка на другой, либо внутри одного языка. Контекст посредничества может быть социальным, учебным, лингвистическим или профессиональным») [4, с. 106].

В отличие от первой версии, предполагается, что посредничество может осуществляться не только в межязыковом контексте, но и с использованием только одного языка. Кроме того, посредничество предполагает наличие как нескольких коммуникантов, так и одного (когда слушатель, например, делает для себя записи, конспектирует речь интересного выступающего, это также является одним из видов посредничества).

В новой версии «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» (2018) различаются два вида деятельности в рамках посредничества:

- передача текста;
- передача концепта.

Передача текста:

При рассмотрении вопроса передачи текста необходимо уточнить, что в современной лингводидактике подразумевается под понятием «текст». В эпоху аналоговых технологий текст определялся как «*suite de signes linguistiques constituant un écrit ou une œuvre*» [6] (последовательность лингвистических знаков, составляющих письменное сообщение или произведение). В начале второго тысячелетия появилась первая версия «Общевропейских компетенций», в которой было дано следующее определение: «...под понятием «текст» подразумевается любой фрагмент как в устной, так и в письменной форме, который воспринимают, получают или которым обмениваются использующие / изучающие язык. Таким образом, любой акт коммуникации с использованием языка приводит к возникновению текста; виды речевой деятельности и языковые процессы анализируются и классифицируются в

соответствии с позицией использующего / изучающего язык и любого собеседника(ков) относительно текста.» [1, с. 190] Спустя два десятилетия понятие «текст» было уточнено: *tout document oral, écrit, visuel ou télévisuel, y compris les textes créatifs* (любой устный, письменный, визуальный документ, включая креативные тексты) [4, с. 190].

Согласно авторам новой версии «Общеввропейских компетенций» передача текста предполагает:

1. передачу конкретной информации;
2. объяснение данных;
3. пересказ текста;
4. перевод письменного текста;
5. конспектирование;
6. высказывание личного мнения по поводу креативных текстов;
7. анализ и оценивание креативных текстов.

Как видно из представленных выше видов речевой деятельности в рамках передачи текста, креативным текстам уделяется особое внимание. Во-первых, даётся определение креативных текстов, к которым относят *roman ou nouvelle, conte, pièce de théâtre, poème, film, comédie musicale ou autre spectacle, peintures ou sculptures dans une galerie, objets culturels dans un musée* (роман или новеллу, сказку, театральную пьесу, поэму, фильм, рок оперу или иную театральную постановку, живопись, скульптуру на выставке, а также любой музейный экспонат») [4, с.220]. Во-вторых, анализ и оценивание креативных текстов выделяют в отдельный вид речевой деятельности. При оценивании креативных текстов (фильм, видео, скульптура, литературное или музыкальное произведение) предлагается изучать произведение в целом, оценивать как его форму, так и содержание. Так, например, начиная с уровня A2 учащимся предлагается кратко описать тему произведения, главных героев, цвета или музыкальные инструменты если речь идет о картине или музыкальном произведении. Можно предложить представить себя радиоведущим или гидом в музее и аргументировать выбор песни или картины для представления ее слушателям и зрителям. С повышением уровня владения иностранным языком анализ креативного текста детализируется, достигая уровня эксперта на ступени C2. На этом уровне можно предложить проанализировать литературное произведение и сравнить его, например, с фильмом, снятым по мотивам данного литературного произведения.

Отметим, что хотя уточнения по работе с текстами были внесены в «Общеввропейские компетенции» в 2018 – 2020 годах [4; 5], практически все эти виды речевой деятельности были не только описаны в отечественной методической науке ещё в середине прошлого века, но и использовались все это время в практике формирования знаний, умений и навыков в области овладения иностранным языком. По настоящему новым является уточнение понятия «креативный текст» и внесение в список креативных текстов произведений живописи, скульптуры, музыкального искусства, которые стали легкодоступны

для использования в качестве дидактических материалов с развитием цифровых технологий.

Передача концепта

Передача концепта предполагает виды деятельности, свойственные как для учащегося, так и для педагога:

- сотрудничество в группе;
- управление деятельностью группы;
- коммуникационное посредничество.

Сотрудничество в группе предполагает формирование у учащегося умения выступать посредником при организации коммуникации внутри учебной группы во время учебной деятельности, быть так называемым *facilitateur dans les échanges*. Кроме того, он должен принимать непосредственное активное участие в реализации совместного проекта – *coopérer pour construire du sens*.

Управление деятельностью группы также предполагает владение педагогом двумя профессиональными умениями. Первое – *gérer les interactions* (управление взаимодействием в группе), то есть правильная организация и проведение занятия по иностранному языку, соблюдение всех этапов: от объяснения целей, правильной постановки коммуникативных задач, до побуждения учащихся к активным действиям, определение ролей внутри учебной группы и т.д. Второе умение – *susciter un discours conceptuel* (стимулирование концептуального дискурса), основной целью которого является формирование у учащихся умений помочь собеседнику сформулировать, развить, уточнить свои идеи. Например, начиная с уровня A1 – A2 учащиеся могут овладеть простыми фразами, а также невербальными средствами общения чтобы продемонстрировать интерес к высказанной идее, спросить мнение собеседника. На уровне B1 преподаватель должен предоставить в распоряжение учащихся такой языковой инструментарий, который позволит им побуждать собеседников к высказываниям собственных мыслей и развитию идей.

Коммуникационное посредничество

Нужно отметить, что термины «коммуникация» и «посредничество» ранее совместно не встречались в лингводидактике.

Согласно Национальному центру текстовых и лексических ресурсов, коммуникация определяется как: «le processus par lequel une personne (ou un groupe de personnes) émet un message et le transmet à une autre personne (ou groupe de personnes) qui le reçoit, avec une marge d'erreurs possibles.» («процесс, посредством которого лицо (или группа лиц) выпускает сообщение и пересылает его другому человеку (или группе людей), который получает, с учетом возможных ошибок» [6]).

В новой версии 2020 «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» была впервые подана идея коммуникативного посредничества, которое определяется как: *toute activité consistant à établir les conditions permettant de fournir «un effort de transposition de sa propre perspective à celle de l'autre, en gardant présentes à l'esprit les deux perspectives» effort nécessaire*

à la compréhension de l'autre» (любая деятельность, заключающаяся в создании условий для «возможности перейти от собственной точки зрения к точке зрения другого человека, сохраняя основной смысл обеих точек зрения»), усилия, которые необходимы для понимания собеседника») [5, с. 120].

Коммуникационное посредничество направлено на поощрение и облегчение общения между людьми, говорящими на разных языках и принадлежащих к разным культурам. Учащиеся должны освоить многоязычную и многокультурную компетенцию, что позволит в будущем облегчать общение в деликатных ситуациях и разрешать разногласия, понимать и принимать культурные реалии другой нации.

В качестве примера постановки коммуникативной задачи в рамках коммуникационного посредничества на уровне A2 можно попросить две группы учащихся создать талисманы на удачу в соответствии с русскими и французскими / бельгийскими / канадскими / тунисскими / алжирскими etc. традициями. Каждая группа объясняет, какие в каждой культуре есть любимые предметы и традиции, называет талисманы удачи во Франции / Бельгии / Канаде / Тунисе / Алжире etc. Затем каждая группа придумывает счастливый предмет, его инструкцию по применению, его историю и название, изображение.

Начиная с уровня B1 можно поставить коммуникативную задачу по разработке правил поликультурного пространства в международной корпорации. Например: вы являетесь частью международной компании, и вам поручено написать внутренний регламент, который будет учитывать все культурные особенности сотрудников. Таким образом, создается поликультурное пространство, в рамках которого возможна коммуникация между людьми, принадлежащими к разным культурам и верованиям.

В заключении отметим, что в настоящее время в лингводидактике наблюдается четкая тенденция перехода от преподавания языка как системы к преподаванию языка как средства коммуникации. Именно поэтому в новой версии 2018/2020 года «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» формированию умения учащегося применять полученные знания на практике для решения поставленных перед ним коммуникативных задач уделяется такое же внимание, как и формированию непосредственно языковых компетенций.

Список литературы

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. М: МГЛУ, 2005.
2. *Baylon Ch., Mignot X.* La communication. Paris: NATHAN, 1999.
3. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. 2001. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (дата обращения: 01.02.2023)
4. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. 2018.

URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (дата обращения: 01.02.2023)

5. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. 2020. URL : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (дата обращения: 01.02.2023)

6. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr> (дата обращения: 01.02.2023)

КИРИЛЛИНА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный лингвистический университет,

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ*

**Опыт развития умений публичного выступления участников
регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по
французскому языку**

Аннотация: В статье представлен опыт организации подготовки школьников старших классов к конкурсу устного выступления в рамках Регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку. Автор выявляет типичные трудности участников олимпиады, формулирует группу необходимых умений и предлагает комплекс заданий для планомерного развития умения эффективно строить монологическое высказывание и диалогическое взаимодействие в рамках конкурсного задания с учетом ограниченного числа часов, выделенных на подготовку учащихся. Предлагаемая система упражнений носит универсальный характер и может быть использована для развития умений выступать публично на иностранном языке в разных возрастных группах и в разных типах учебных заведений.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, публичное выступление, компетентностный подход, обучение иноязычному общению, конкурс устного выступления.

**Experience in developing public speaking skills of participants of the
regional stage of the Russian Olympiad of schoolchildren in French**

Abstract: The paper presents the experience of organizing the preparation of senior schoolchildren for the oral presentation competition in the framework of the Regional stage of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in French. The author identifies the typical difficulties of the Olympiad participants, formulates a group of necessary skills and offers a set of tasks for the systematic development of the ability to effectively build a monological utterance and dialogic interaction within the framework of a competitive task, taking into account the limited number of hours

allocated for the preparation of students. The proposed system of exercises is universal in nature and can be used to develop the skills to speak publicly in a foreign language in different age groups and in different types of educational institutions.

Keywords: intercultural communication, public speaking, competence approach, teaching foreign language communication, oral presentation competition.

В настоящее время предметные олимпиады, в том числе в рамках всероссийского движения школьных олимпиад, способствуют выявлению и дальнейшему развитию одаренных в определённых областях учащихся. Также можно отметить, что целью школьных олимпиад входит повышение мотивации учащихся к изучаемому предмету, стимулирование интереса к процессу обучения, самообразование и саморазвитие. Олимпиада по иностранному языку позволяет учащимся не только получить оценку уровня владения ИЯ, но в рамках подготовок и прохождения конкурсных заданий в целом повысить свой уровень владения иностранным языком, расширить лингвокультурные знания о стране изучаемого языка, получить практический опыт выполнения заданий разного формата на иностранном языке и развить так называемые мягкий навыки, а именно – коммуникативную компетенцию, способность выступать публично, кооперацию в процессе выполнения групповых заданий, критическое осмысление своей и чужой деятельности, креативность в процессе выполнения олимпиадных заданий [2; 4]. Как отмечает Г.И. Бубнова, Всероссийская олимпиада по французскому языку позволяет объективно установить степень соответствия лингвистической (языковой) и коммуникативной (речевой, дискурсивной) компетенции конкурсантов выбранному уровню сложности; создать условия для активизации их творческих способностей, лингвистического мышления, логики, языковой догадки; отобрать лучших для участия в конкурсе на следующем этапе олимпиады [1].

В нашей работе речь пойдет об опыте подготовки школьников Подмосковья к Региональному этапу Всероссийской олимпиады школьников (далее РЭ ВСоШ) по французскому языку, которое проходило осенью 2022 года на базе учебного центра Взлет гимназии им. Е. М. Примакова. В подготовке принимали участия 20 лучших учащихся 9-11 классов подмосковных лицеев и гимназий, как имеющие опыт участия в олимпиадах по французскому языку, так и без опыта подготовки. Средний уровень подготовки школьников соответствовал уровню В1+ Общеввропейской шкалы владения иностранным языком, общее время интенсива составило 72 часа, из них 20 часов были посвящены подготовке к конкурсу устного выступления, который является частью РЭ ВСоШ наряду с конкурсом понимания устного текста, письменного текста и лексико-грамматическим тестированием.

Конкурс устного выступления, рассматриваемого РЭ ВСоШ предполагает «способность участников проанализировать проблематику коротких информативных статей и обсудить ее с членами жюри» [1, с.4] Критериями оценки эффективности устного выступления выступают: определение тематики, интерпретация содержания, определение полученной информации по шкале

положительная/нейтральная/отрицательная и аргументированное объяснение сделанного вывода. Среди указанных критериев отмечаются такие параметры, как соблюдение временного режима; четкая структура выступления; формулирование темы; реакция на вопросы; вступление в диалог с членами жюри; уточнение своих мыслей; грамотное грамматическое оформление высказывания; разнообразное лексическое наполнение выступления, позволяющее избегать повторов и перефразировать свои мысли; экспрессия речи, четкость, естественность, адресованность [1, с.43]

Таким образом, конкурс устного выступления предполагает как монологическую, так и диалогическую речь, а параметры оценки сфокусированы не только на внутренней стороне высказывания (структуре и содержании), но и внешней стороне, предполагающей владение и управление участниками невербальными и паравербальными средствами общения. Такая многокомпонентность требований сопряжена с рядом трудностей, в том числе психологического характера, которые могут испытывать участники, а именно:

- страх выступать публично, стать «видимым»;
- отсутствие опыта быть в центре внимания;
- опасение высказать свое собственное мнение.
- отсутствие навыка аргументированно отстоять свою позицию в диалоге.

Кроме того, участники испытывают затруднения, связанные с выполнением задания непосредственно в рамках заданного формата по содержанию и форме высказывания. Как показал опрос школьников, имеющих опыт участия в РЭ ВСОШ, а также входное тестирование, данные затруднения связаны со следующими параметрами:

1. трудность раскрыть тему, «отсутствие мыслей по затрагиваемому сюжету»;
2. затруднение найти аргументацию для 4 минут выступления;
3. сложность соблюдать временной режим – как найти достаточно аргументов, так и вовремя остановиться;
4. бедный словарный запас, неспособность перефразировать мысли; повторы;
5. неумение поддерживать визуальный контакт с жюри и сохранять ясность изложения мыслей;
6. монотонность речи, напряжение, состояние сильного стресса.

Безусловно, у конкурса устного выступления существует свой формат и свои требования, на которые следует ориентироваться при подготовке участников. Однако, на наш взгляд, целесообразно развивать необходимую компетенцию в более широком контексте, а именно – в рамках развития умений выступать публично, так как, как отмечалось выше, овладение необходимой для конкурса устного выступления компетенцией сопряжено не только со знанием и умением конструировать текст в рамках заданного формата, но и с преодолением психологических барьеров, которые особенно проявляются в подростковом возрасте. В связи с тем, что количество часов на подготовку школьников в рамках интенсива довольно ограничено, это не позволяет организовать

всестороннее развитие соответствующих коммуникативных умений. Задача обучения в этом случае видится нами, в первую очередь, в том, чтобы выделить элементы, непосредственно отвечающие цели и задачам подготовки к конкурсу устного выступления, и разработать систему заданий, направленную на достижение поставленных целей.

Так, среди основных задач подготовки нами были выделены следующие:

1. развитие чувства времени во время выступления (как наполнение своего высказывания необходимыми аргументами, так и сокращение и завершение выступления в соответствии с временными рамками);
2. автоматизация необходимой структуры высказывания;
3. расширение аргументативной базы;
4. повышение эмоциональности и интонационной выразительности речи;
5. обогащение словарного запаса по той или иной теме;
6. овладение техниками управления эмоциональным стрессом.

Анализ литературы по развитию умений публичного выступления при ограниченном количестве учебных часов с акцентом на развитие аргументативной компетенции на иностранном языке позволил нам предложить следующую последовательность заданий [3; 5; 6].

1. Этап наблюдение. Учащимся было предложено просмотреть 3 коротких (до 40 секунд) выступления школьников в рамках конкурса ораторского искусства телевикторины «Умники и умницы», проводимую профессором МГИМО Ю.П. Вяземским, и оценить, кому из конкурсантов и почему они предложили бы то или иное место. Затем участники сравнили результаты с мнением эксперта и увидели, что их точки зрения отличаются. Это задание позволило вывести на более осознанный уровень размышления и оценку тех факторов, которые влияют на степень влиятельности устного выступления на мнение жюри. В результате данного задания группа пришла к выводу, что помимо уровня содержания высказывания важно то, как на невербальном и паравербальном уровнях происходит взаимодействие выступающего и экспертного жюри. Учащиеся смогли опытным путем выделить группу факторов, оказывающих позитивное влияние на восприятие выступления. Среди них – контакт глаз, расслабленные жесты, приветливое (без напряжения) выражение лица, спокойный темп речи и интонационная окраска высказывания, логика изложения аргументов, а также наличие примеров, иллюстрирующих основные идеи высказывания, ссылок и других стилистических приемов.

2. На втором этапе нашей задачей было снятие психологических трудностей участников и адаптация к стрессу. Для этого школьникам было предложено выбрать любую тему и приготовить групповое выступление (в минигруппах), изобразив основные идеи в виде общего рисунка (афиши). Целью данного этапа было снятие психологических трудностей в процессе группового выступления в противовес индивидуальному, а также использование творческой составляющей, в частности рисуночной техники, позволяющей снять эмоциональное напряжение и «спрятаться» за плакатом.

3. Третий этап включал в себя работу по снятию напряжения при индивидуальном выступлении и параллельно работу с эмоциональной стороной высказывания. Учащимся было предложено сформировать мини-группы по 5 человек и в рамках группы представить рекламу любого предмета длительностью 1 минута. Затем группа выбирала путем голосования лучшее рекламное выступление. Данное задание позволило, с одной стороны, в игровой форме выступить перед минаудиторией индивидуально, получить оценку от своих партнеров по команде и поддержку, а с другой – увидеть варианты успешных и низкоэффективных выступлений.

4. Следующий этап предполагал работу со структурой высказывания и расширением базы аргументов. Что касается структуры выступления, то практика показала, что учащиеся с ней в целом знакомы, однако, находить необходимое количество аргументов для иллюстрации своего высказывания вызывало затруднения. Для решения данной задачи было предложено упражнение «таблица аргументов», которое представляло из себя поле из 9 квадратов. В центральном квадрате находился тезис или антитезис, связанный с выбранным утверждением. Учащимся, соответственно, было предложено подобрать 8 аргументов в пользу и 8 в противовес выбранному утверждению.

5. Пятый этап предполагал работу по расширению словарного запаса, избеганию повторов, а также так называемых слов «*passé-partout*»:

- в частности, участникам был предложен список слов, к которым было необходимо подобрать синонимы и антонимы. Например, синонимы к глаголу «aider» (*soutenir, assister, épauler, donner un coup de main*) или существительному «une chance» (*occasion, opportunité, aubaine*);

- подобрать синоним к выражению «les plus pauvres» (*les plus démunis/ les populations vulnérables/ les plus défavorisés/ les personnes avec les revenus faibles/ à faible pouvoir d'achat*);

- заменить глагол «faire» глаголом из списка, подходящим по заданному контексту (*suivre (un cours); réaliser (un documentaire); rédiger (un rapport); construire (son nid); pronocer (un discours); parcourir (un chemin ensemble)*);

- заменить глагол «donner» на возможные варианты в контексте (*accorder, attribuer, apporter, communiquer, confier, décerner, dévoiler, indiquer, procurer, transmettre*);

- заменить глагол «voir» в контексте (варианты: *apercevoir, comprendre, noter, constater, déceler, réaliser, relever, remettre, rencontrer*).

6. На шестом этапе участникам было предложено в течение 1 минуты написать список слов, которые ассоциируются с выбранной темой. Затем в течение еще одной минуты участники могли дополнить свой список, используя различные источники информации. Далее в течение 10 минут участники готовили высказывания в соответствии с форматом конкурса. По истечении 10 минут участникам было предложено записать свое высказывание на диктофон. Целью данного задания являлась способность уложиться в определенное время; проговорить высказывание в условиях отсутствия визуального контакта с кем бы то ни было; прослушать запись и самостоятельно оценить свое выступление по

критериям оценки. Данное упражнение позволило учащимся развить чувство времени и осознать, сколько по времени и каким образом по содержанию нужно выступать для требуемого формата конкурса временного отрезка. Именно на данном этапе проявилась трудность с подбором аргументов и избеганием повторов, а также с соблюдением временного регламента.

7. На седьмом этапе участникам было предложено выступить в парах и подготовить рассказ по двум микротемам для отработки, с одной стороны, формата выступлений, близкого к конкурсу, а с другой – для адаптации к стрессу в условиях выступления перед группой 20 человек.

8. На восьмом этапе участникам было предложено составить список тем, которые, на их взгляд, наиболее часто встречаются в рамках конкурсов и экзаменов по французскому языку. Далее в подгруппах участники сформулировали подтемы и подготовили индивидуальное выступление по выбранной теме. В роли экспертного жюри выступили другие участники и приглашенные преподаватели, которые оценивали каждое выступление в соответствии с критериями конкурса и задавали вопросы, близкие к его формату.

Результаты финального среза показали, что по окончании интенсива у участников в среднем на 25% улучшилось управление высказыванием в рамках отведенного времени, расширилась аргументативная база, обогатился словарный запас и на 10% улучшилось управление стрессом. Это показывает, на наш взгляд, эффективность проведенной подготовки, а также необходимость продолжать целенаправленную и планомерную работу над развитием умений публичного выступления среди школьников старших классов, что достигается благодаря тщательно продуманной и выстроенной программе подготовки, в том числе в рамках подготовки к РЭ ВсОШ.

Подводя итог, отметим, что идентичные трудности при устных выступлениях на иностранном языке встречаются и среди студентов. Разработанная нами система упражнений была использована в рамках спецкурса по развитию навыков публичного выступления на факультете французского языка МГЛУ, где показала свою эффективность и универсальность, что позволяет, на наш взгляд, ее использовать полностью или частично на разных этапах обучения иностранному языку применительно к учащимся разных профилей и разных возрастных групп.

Список литературы

1. *Бубнова Г.И.* Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку. Санкт-Петербург: Люмьер, 2020.

2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации/авт.-сост. М.А. Пинская, А.М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019.

3. *Borie A., Dugay N., Lefèvre D.* Petit cahier d'exercices pour convaincre facilement et dans toutes les situations. Clamecy: Jouvence éditions, 2016.

4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2001.

5. *Holleville S. Débattre B1-C2: Français langues étrangères*. Paris: Edition Ellipses, 2021.

6. *Je veux parler en public. Comment s'exprimer?* Lyon: Chronique sociale, 2020.

КРАВЦОВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ

доктор филологических наук, профессор

Южный федеральный университет

**Лингвокультурология сквозь призму аксиологии
(на материале французской и русской фразеологии)**

Аннотация: В статье рассматриваются французские и русские фразеологизмы, объективирующие национально-культурный опыт их носителей. Внимание фокусируется на фразеологизмах, транслирующих как нематериальные, так и материальные ценности представителей французского и русского этнических сообществ. Определяются универсальное и идиоэтническое во французской и русской ценностных картинах мира. Универсальная составляющая исследуется как посредством семантики фразеологизмов, так и посредством семантики отдельных компонентов в их составе, а идиоэтническая составляющая – посредством семантики фразеологизмов. Выявляются безэквивалентные фразеологизмы, репрезентирующие различия во французской и русской ценностных парадигмах.

Ключевые слова: лингвокультурология, аксиология, ценность, ценностная парадигма, универсальное, идиоэтническое, фразеология, фразеологическая единица.

**Linguoculturology through the prism of axiology
(based on the material of French and Russian phraseology)**

Abstract: The article is devoted to French and Russian phraseological units that objectify the national and cultural experience of their speakers. The attention is focused on phraseological units that convey both intangible and material values of representatives of the French and Russian ethnic communities. The universal and idioethnic in the French and Russian value pictures of the world are determined. The universal component is studied both through the semantics of phraseological units and through the semantics of individual components in their composition and the idioethnic component – through the semantics of phraseological units. Non-equivalent phraseological units are revealed, representing the differences in the French and Russian value paradigms.

Keywords: linguoculturology, axiology, value, value paradigm, universal, idioethnic, phraseology, phraseological unit.

В современном мире, характеризующемся интенсивной динамикой развития, культура, понимаемая как «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей» [13, с. 313], неизменно относится к объективной действительности и формирует её важнейшую составляющую. Духовные и материальные достижения определённого социума, отражающие его культуру, неизбежно фиксируются в языке, который реализуется в различных видах речевой деятельности, обладающих материальностью, что позволяет интерпретировать язык как ещё одну составляющую действительности.

Существование культуры и языка в объективном мире способствует развитию лингвокультурологии, которая, вслед за Н.Ф. Алефиренко, трактуется нами как научная дисциплина, изучающая способы и средства репрезентации в языке объектов культуры, особенности представления в языке менталитета того или иного народа, закономерности отображения в семантике языковых единиц ценностно-смысловых категорий культуры [1]. Приведённая дефиниция предполагает, что комплексное изучение лингвокультурологии невозможно без исследования языковых единиц с точки зрения объективации ими реалий, т.е. предметов или явлений, представляющих ценность для носителей определённой культуры. Таким образом, весьма актуальным является исследование лингвокультурологии сквозь призму аксиологии, понимаемой как философское учение о духовных, моральных, эстетических и других ценностях [5]. Фокусирование внимания учёных на выявлении ценностей представителей того или иного этнического сообщества побуждает их не только определить его ценностную картину мира, но и подходить к анализу языковых единиц, прежде всего раздельнооформленных, с точки зрения плана содержания и плана выражения.

К языковым единицам, разностороннее исследование которых даёт возможность устанавливать ценностную парадигму лингвокультурного сообщества, относятся фразеологические единицы (далее – ФЕ). Аксиологический подход к их изучению стимулируется прежде всего сложностью их семантической структуры, включающей в себя предметно-логический и эмоционально-экспрессивный компоненты. Экспрессивность фразеологизма предполагает оценочность его плана содержания, а оценка представляет собой «мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-н.» [13, с. 486]. Как видно, семантика ФЕ привлекает внимание исследователей для изучения фразеологии в аксиологическом аспекте.

Сложность семантической структуры ФЕ обуславливает неоднозначность их интерпретации и существование различных подходов к их исследованию в современном языкознании. Представители широкого подхода к пониманию фразеологии включают в неё предикативные сочетания, равные предложению и выражающие завершённую мысль, то или иное суждение или фразы, образующиеся реализацией несвободных значений слов [6; 18]. Странники узкого подхода к пониманию фразеологического фонда рассматривают в его

составе лишь идиомы, т.е. фразеологические сращения и единства, являющиеся в плане своей структуры чаще всего словосочетаниями [3; 16].

В нашем исследовании, вслед за Е.И. Дибровой, В.М. Мокиенко и другими учёными, применяется синкретичный подход к изучению фразеологии [2; 10]. Таким образом, фразеологизм интерпретируется нами как относительно устойчивый, воспроизводимый в речи, раздельнооформленный (чаще всего в виде непредикативного сочетания слов), содержащий хотя бы один переосмысленный компонент знак языка, обладающий целостным значением. В соответствии с приведённой дефиницией ФЕ в данном исследовании рассматриваются идиомы (сращения и единства) и фразеологические сочетания, однако, исключаются пословицы, поговорки и крылатые слова, так как в структурном отношении они являются завершённым предложением и в силу своих синтаксических особенностей не могут быть связаны со словом.

Основываясь на принятом понимании фразеологии, мы попытаемся определить французскую и русскую ценностные картины мира, связанные с нематериальной и материальной составляющими культуры, с учётом того, что каждая из интересующих нас ценностных картин мира содержит универсальное и идиоэтническое. Поскольку фразеологизм представляет собой языковую единицу вторичной номинации, он способен аксиологически актуализироваться либо сквозь призму своей семантики, либо сквозь призму лежащего в его основе первоначального денотата. Значение ФЕ, как правило, непосредственно объективирует ту или иную ценность, в то время как лексические компоненты первоначального денотата, прямо не связанные со значением ФЕ, косвенно указывают на ценность.

Сначала рассмотрим репрезентацию универсальной составляющей французской и русской ценностных картин мира сквозь призму плана содержания фразеологизмов. В качестве практического материала отобраны ФЕ из авторитетных французских и российских лексикографических источников, среди которых использовались толковые и фразеологические словари. В значении ряда французских и русских ФЕ объективируются некоторые универсальные нематериальные ценности, в частности моральные, связанные с нормами нравственности, такими как оказание помощи людям, гостеприимство, угощение людей пищей, откровенность, бережное отношение к своей семье, и духовные ценности, связанные с суеверием, а также некоторые универсальные материальные ценности.

Отношение носителей обеих культур к помощи окружающим как к моральной ценности закреплено в плане содержания фразеологизмов, имеющих интегральную сему «помогать кому-либо». Приведём примеры: *tendre une main secourable* à qqn, *donner un coup d'épaule* à qqn, *amener (apporter) de l'eau au moulin* de qqn [20], *подавать (протягивать) руку помощи* кому-л. *подставлять плечо* кому-л., *лить воду на мельницу* кого, чью и т.д. [1] и другие.

Такая моральная ценность французов и русских, как гостеприимство, объективируется в значении ФЕ с общей семой «принимать кого-либо с угощением». Рассмотрим примеры: *faire bonne chère* à qqn, *tenir table ouverte* pour

qqn [20], *встречать хлебом-солью* кого-л., *приглашать на пирог* кого-л. [17; 14] и другие.

Ценностное отношение к тому, чтобы угощать людей пищей, делиться с ними ею, фиксируется в семантике ФЕ с интегральной семей «делиться пищей с кем-либо». Приведём примеры: *partager le pain et le sel de l'amitié* avec qqn, *rompre le pain* avec qqn [20]; *делить хлеб-соль* с кем-л., *быть на хлебах* у кого-л. [13] и другие.

Восприятие представителями обеих культур искренности как одной из моральных ценностей подтверждается значением фразеологизмов с общей семей «откровенность». Рассмотрим примеры: *ouvrir son cœur* à qqn, *vider son cœur*, *parler à cœur ouvert* à qqn [20]; *раскрывать душу* кому-л., *отводить душу* с кем-л., *облегчать сердце* [17] и другие.

Такая моральная ценность, как семья, предполагающая любовь и уважение по отношению к ней, материализуется в плане содержания французской и русской ФЕ с интегральной семей «не предавать огласке семейные проблемы, ссоры». Подтверждением служат фразеологизмы *laver son linge sale en famille* [20] и *не выносить сор из избы* [17].

К духовным ценностям, эксплицитно выраженным в семантике французских и русских ФЕ, относится вера в приметы, предзнаменования. Интегральной семей подобных фразеологизмов является сема «предотвратить неудачу». Приведём примеры: *croiser les doigts*, *toucher du bois* [20], *плевать через левое плечо*, *стучать по дереву* [13]. Первоначальные денотаты данных фразеологизмов обозначают суеверные по своему происхождению жесты, которые могут актуализироваться носителями обеих культур при употреблении ими приведённых ФЕ.

Универсальные материальные ценности обоих этнических сообществ ассоциируются прежде всего с деньгами, в частности с необходимостью делать финансовые сбережения. Рассмотрим ФЕ, значение которых подтверждает это: *amasser (économiser) sou après sou*, *faire des économies de bouts de chandelles*, *mettre de côté* [20], *копить на чёрный день* [17], *набить деньгу*, *скопить (сколотить) деньжонки* [14].

К универсальным материальным ценностям по-прежнему относятся до сих пор существующие как во Франции, так и в России довольно большие рынки, где продаются различные бывшие в употреблении вещи, охотно приобретаемые некоторыми покупателями. Существование данной реалии в обеих культурах фиксируется в семантике ФЕ-эквивалентов *marché aux puces* [20] и *блошинный рынок* [13].

Ценностная картина мира определённого лингвокультурного сообщества устанавливается более полно и объективно, если учитывать также то, что его представителями воспринимается как антиценность. Подобно ценности антиценность идентифицируется посредством значения фразеологизма, интерпретирующегося в словаре. Например, пресмыкание, унижение перед кем-либо является антиценностью для носителей французской и русской культуры, что подтверждается планом содержания таких ФЕ, как *lécher les bottes* à qqn и

лизать пятки (ноги, руки) кому-л., *courber (plier, tendre) l'échine* и гнуть спину перед кем-л. Во фразеологических словарях первая пара ФЕ имеет дефиницию «угодничая, унижительно лыстить кому-либо», вторая пара ФЕ обладает дефиницией «унижаться, раболепствовать перед кем-либо» [20; 17]. Весьма негативная оценка действий, обозначаемых данными фразеологизмами, свидетельствует о том, что представители французской и русской культуры относятся к ним как к антиценным реалиям.

Рассмотрим теперь универсальное во французской и русской ценностных парадигмах, актуализирующееся при помощи отдельных компонентов ФЕ, косвенно указывающих на определённые нематериальные и материальные ценности. Результаты исследования практического материала свидетельствуют о том, что лексические компоненты французских и русских фразеологизмов чаще всего указывают на общие нематериальные, прежде всего духовные ценности, связанные с историей, языком, литературой, религией. К общим материальным ценностям, с которыми ассоциируются компоненты ФЕ, относится национальная кухня.

Место национальной истории в парадигме духовных ценностей французского лингвокультурного сообщества актуализируется, например, выделенным компонентом ФЕ *boire comme un templier* (пить много спиртного). Лексема *un templier* восходит к истории духовно-рыцарского католического ордена тамплиеров (от слова *un temple*, дословно означающего «храм»), созданного в Иерусалиме в 1119 году. После неудачного окончания крестовых походов тамплиеры перебрались в Европу и обосновались во Франции. Являясь членами религиозного ордена, они, однако, проводили время в постоянных кутежах, устраивали пьяные оргии, что мотивирует значение ФЕ [11, с. 143].

В русской парадигме духовных ценностей национальная история также занимает важное место, что подтверждается, например, ФЕ *кричать во всю ивановскую* (очень громко кричать). Речь идёт об Ивановской площади, расположенной на территории Московского Кремля. На ней находится колокольня Ивана Великого, громкий звон которой возвещал о великих событиях не только церковной, но и государственной жизни. Здесь во всеуслышание (на всю Ивановскую площадь) оглашали царские распоряжения, что мотивирует значение данной ФЕ [12, с. 211].

К духовным ценностям, объективирующимся компонентами многих французских и русских ФЕ, следует отнести национальный язык и национальную литературу. Язык как ценная реалия репрезентируется, например, в таких фразеологизмах, как *l'abc du métier* (начальные сведения о профессии), *droit comme un I* (о человеке с очень прямой осанкой) [20], *изучать азы* (осваивать основы, то, что является самым простым), *стоять фертлом* (стоять в гордой позе, подбоченившись) [14]. Выделенные компоненты обозначают буквы современного французского языка и старинные названия русских букв «а», «ф».

Национальная литература может актуализироваться не только отдельным компонентом фразеологизма, но и всем его лексическим составом. Например, ФЕ *revenons à nos moutons* (обращение к человеку, напоминающее ему о теме,

от которой он отвлекается) имеет в качестве первоначального денотата цитату из анонимного фарса «Адвокат Пьер Патлен», написанного во второй половине XV века. В данном литературном произведении судья прерывает речь суконщика, возбудившего дело против пастуха, похитившего у него овец. Суконщик, забывая о своей тяжбе, осыпает упреками защитника пастуха, адвоката Патлена, который не рассчитался с ним за сукно. Кроме того, во французском языке существуют ФЕ *avare comme Harpagon* (об очень жадном человеке), *hypocrite comme Tartuffe* (об очень лицемерном человеке) [19]. Выделенные компоненты называют главных персонажей комедий Мольера «Скупой» и «Тартюф», первый из которых отличался чрезмерной скупостью, а второй – лицемерием.

Русские ФЕ также могут восходить к литературным источникам либо частично, либо всем компонентным составом. Так, например, ФЕ *возвращаться к разбитому корыту* (возвращаться к положению, когда всё приобретённое утрачено) содержит компоненты, восходящие к «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, а ФЕ *тришкин кафтан* (ситуация, когда устранение одних недостатков влечёт за собой возникновение новых недостатков) представляет собой название басни И.А. Крылова [17].

Такая духовная ценность, как религия, материализуется не только в религиозных праздниках и уважении религиозных традиций в обеих культурах, но и в многочисленных ФЕ, компоненты которых непосредственно связываются с данной ценностью. Наиболее частотными компонентами подобных французских и русских ФЕ служат лексемы *dieu, бог* в значении «верховное всемогущее существо, управляющее миром» и *paradis, рай* в значении «место, где, согласно религиозным представлениям, души умерших праведников пребывают в вечном блаженстве». Рассмотрим примеры: *dieu merci* (благодарность богу), *dieu seul le sait* (одному богу известно), *jurer ses grands dieux* (торжественно утверждать), *paradis perdu* (очень приятное утраченное положение, о котором жалеют) [20], *молить бога* (выражать свою глубокую благодарность кому-либо), *дай бог* (выражение пожелания чего-либо), *ради бога* (выражение усиленной просьбы, мольбы), *рай земной* (красивое место, где можно счастливо и безмятежно жить) [17] и другие. С религиозными праздниками и традициями ассоциируются компоненты таких межъязыковых синонимов, как *à Pâques ou à la Trinité* (неизвестно когда), *face de carême* (грустное и бледное лицо) [20], *постное лицо* (грустное и бледное лицо) [13], *морковкино заговенье* (время, которое никогда не наступит) [17] и другие.

Объективация посредством компонентов ФЕ национальной кухни как одной из основных материальных ценностей может быть проиллюстрирована при помощи межъязыковых синонимов *vivre comme un coq en pâte* и *кататься как сыр в масле* (жить в полном довольстве, пользоваться жизненными благами). Выделенные лексемы в составе французской ФЕ связываются с представлением о петухе, которого откармливают перед тем, как запечь его в тесте. Сочетание мысли о том, что такому запечённому петуху очень тепло и комфортно внутри мягкого теста, с предвкушением удовольствия, которое доставит человеку это вкусное блюдо, мотивирует значение фразеологизма [20]. Выделенные

компоненты русской ФЕ восходят к представлению народа о сыре-твороге, получаемого из молока при его сквашивании и отделении сыворотки. Народное сравнение с сыром, катающимся в масле, отражает два вида переработки молока. Если сыр-творог получался путём сквашивания молока, то масло – результат более длительного и трудоёмкого процесса: с молока снимали сливки, а из сливок в особом деревянном сосуде сбивали масло. Сыр-творог и коровье масло являются крестьянскими символами жизненного благополучия, сытости и довольства, что обуславливает семантику данной ФЕ [9].

Идиоэтническое в ценностных картинах мира, значительно уступая по своему объёму универсальному, рассматривается сквозь призму общих ценностей с учётом различий в степени их реализации в поведении носителей французской и русской культуры. Так, согласно мнению носителей русской культуры, которое представлено В.А. Масловой, к наиболее значимым для них национальным категориям культуры относятся (даны в порядке от большей к меньшей частотности) гостеприимство, радушие, душевность, открытость, талантливость и т.д. [8, с. 116]. Очень близкие к ним стереотипы русской культуры – щедрость, простодушие, широкая натура – отмечают И.М. Кобозевой, которая приводит данные другого аналогичного опроса российских информантов [4, с. 189-194].

Что касается главных стереотипов французской культуры, то Ю.С. Степанов, например, к их числу относит эротизм, в то время как, по его мнению, целомудрие – «концептуализованный мотив» русской культуры, в которой «... концепт «Любви» понятийно не развит... или целомудренно не обсуждается» [15, с. 412]. Справедливость выделения эротизма в качестве одного из главных стереотипов французской культуры подтверждается знатком национального характера французов Сальвадором Мадарьяга, который считает, что «... любовь во Франции не встречает никаких препятствий при движении по откровенно гедонистическому пути. В коллективной сфере все эти тенденции удачно гармонируют с тенденцией к моральной терпимости, присущей французскому народу» [7, с. 188].

Представленные сведения о ценностных предпочтениях носителей французской и русской культуры подтверждаются семантикой фразеологизмов. Несмотря на универсальность такой ценности, как гостеприимство, угощение, она в большей степени и с большей щедростью реализуется в поведении русских. По данной причине в русской фразеологии существуют единицы, не имеющие эквивалентов во французской фразеологии, например, *заходить на огонёк* к кому-л. (заходить мимоходом к кому-либо), *наготовить как на Маланьину свадьбу* (приготовить в изобилии) [17], *устроить пир горой*, *устроить пир на весь мир* (с изобилием и торжественно угощать многих гостей) [13].

Большая степень значимости для французов чувственности, обращённости к половой жизни подтверждается безэквивалентностью в русской фразеологии таких единиц, как *monter le chapiteau* (о мужчине в состоянии полового возбуждения), *boîte à ouvrage* (женский половой орган), *carte de France* (следы ночной поллюции на простыне), *s'envoyer en l'air* (испытывать оргазм), *faire une*

pire à (un homme) (орально ласкать мужской половой орган) [20]. Отметим, что данные ФЕ, несмотря на их значение, содержатся не в специальном фразеологическом словаре, а во фразеологическом словаре общего типа. Первые три квалифицируются в нём как разговорные, а последние две не сопровождаются стилистической пометой, что свидетельствует о более свободном отношении французов к речевому этикету по сравнению с русскими.

Итак, полученные результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что, во-первых, во французской и русской ценностных картинах мира содержатся универсальное и идиоэтническое; во-вторых, универсальное определяется с учётом семантики фразеологизмов или семантики отдельных компонентов в их составе, а идиоэтническое – с учётом семантики фразеологизмов; в-третьих, универсальное преобладает по своему объёму над идиоэтническим; в-четвёртых, различия во французской и русской ценностных парадигмах объективируются в безэквивалентных фразеологизмах.

Список литературы

1. *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта, Наука, 2010.
2. *Диброва Е.И.* Вариантность фразеологических единиц в современном русском языке. Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1979.
3. *Жуков В.П.* Русская фразеология. М.: Высшая школа, 1986.
4. *Кобозева И.М.* Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
5. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2009.
6. *Ларин Б.А.* История русского языка и общее языкознание. М.: Просвещение, 1977.
7. *Мадарьяга С.* Англичане, французы, испанцы. СПб.: Наука, 2003.
8. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2001.
9. *Мелерович А.М., Мокиенко В.М.* Фразеологизмы в русской речи. Словарь. М.: Астрель, 2001.
10. *Мокиенко В.М.* Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1989.
11. *Назарян А.Г.* Идиоматические выражения французского языка. М.: Просвещение, 1978.
12. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1989.
13. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008.
14. Словарь современного русского литературного языка. Тт. 1-17. М.-Л.: АН СССР, 1948-1965.
15. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001.
16. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

17. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М.: Русский язык, 1987.
18. *Шанский Н.М., Иванов В.В.* Современный русский язык. М.: Просвещение, 1987.
19. Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Ed. Dictionnaires Le Robert, 1994.
20. *Rey A., Chantreau S.* Dictionnaire des expressions et locutions. Paris: Ed. Les Usuels du Robert Poche, 1997.

МАКСИМОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

доцент

Московский педагогический государственный университет

**Особенности применения европейских стандартов к оценке
грамматической стороны речи при определении уровня владения
французским языком**

Аннотация: В статье рассматриваются следующие проблемы, связанные с применением европейских стандартов к оценке грамматической стороны речи: применение европейского уровневого подхода в российской системе образования, особенности отбора и распределения элементов грамматического материала по видам речевой деятельности согласно отечественной или европейской модели. Особенностью оценки уровня сформированности грамматической компетенции по российским стандартам является то, что она рассматривается с точки зрения планируемых результатов освоения определённой образовательной программы, тогда как европейские стандарты направлены на оценку владения иностранным языком вне зависимости от образовательных программ. Анализ показывает, что европейские стандарты применяются к оценке уровня владения французским языком выпускников российских школ и вузов, но их применение нельзя назвать систематическим. Анализ нормативных документов и справочных материалов показал также различия в отборе элементов грамматического материала и особенностей его распределения по видам речевой деятельности согласно российской или европейской модели.

Ключевые слова: французский язык, система образования, уровневый подход, грамматическая сторона речи, элементы содержания.

**Features of the usage of European standards to access the grammar aspect
of speech in French proficiency level assessment**

Abstract: This article examines the following issues that pertain to using the European standards to assessing the grammar aspect of speech: the usage of the European approach to language proficiency levels in the Russian educational system,

the considerations for selection and distribution of grammatical material across types of speech activity in Russian and European models.

One feature of the Russian standards of accessing the grammatical competence level is that they view this assessment in connection with the projected outcomes of a specific educational program, while European standards aim to assess language proficiency without it being tied to educational programs.

This analysis shows that European standards are used in assessing the French proficiency level of Russian high school and university graduates, however, one cannot say that this usage has been systematized. The analysis of normative documents and reference materials has also shown differences in the selection of grammatical material and features of its distribution across types of speech activity in accordance to the Russian and European models.

Keywords: French language, educational system, level approach, grammar aspect of speech, elements of content.

Оценка грамматической стороны речи занимает важное место как при оценке уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции согласно российским стандартам, так и при определении уровня владения иностранным языком по европейским стандартам. Несмотря на существование различных моделей структуры иноязычной коммуникативной компетенции взгляды большинства исследователей на роль и место грамматической компетенции среди её компонентов сходны. В европейской традиции в коммуникативную компетенцию обычно входят лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая и социальная компетенции, тогда как российские учёные обычно выделяют в структуре коммуникативной компетенции языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. Не останавливаясь на сравнительном анализе этих моделей, отметим, что грамматическая компетенция, наряду с лексической, фонологической, орфографической и орфоэпической компетенциями рассматривается в числе составляющих компетенции, называемой лингвистической или языковой. В отечественной методике термины «лингвистическая» и «языковая» рассматриваются как синонимы: «Языковая (лингвистическая) компетенция определяется как владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексическому, синтаксическому» [1].

Оценка сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по российским образовательным стандартам рассматривается с точки зрения планируемых результатов освоения определённой образовательной программы и не предусматривает уровневой шкалы владения иностранным языком. Отличие европейского подхода заключается в том, что иноязычная коммуникативная компетенция оценивается вне зависимости от образовательных программ и предусматривает соответствие определённому уровню владения иностранным языком.

Потребность определения этого уровня вне системы образования возникает достаточно часто, например, при самостоятельном изучении языка, на языковых курсах, при указании в резюме и т.д. На данный момент уровень владения французским языком рекомендуется указывать в соответствии с европейской шкалой владения иностранными языками от A1 до C2.

Описание европейской уровневой шкалы общеизвестно, но вопрос её применения в различных системах образования, в частности в российской, менее изучен. Кроме того, как преподаватели, так и обучающиеся, не всегда понимают требования к элементам содержания грамматической компетенции и распределению этих элементов по уровням шкалы. Поэтому, остановимся очень кратко на описании общеевропейской системы уровней владения иностранным языком и более подробно на её применении в российской системе образования и распределении грамматических элементов согласно этим уровням.

Как известно, описание шкалы уровней владения европейскими языками дано в монографии Совета Европы «Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer», изданной в 2001 году, сокращённо CEFRL, чаще CEFR (от английского Common European Framework of Reference for Languages) [3], переведённой в 2003 году на русский как «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», и в приложении к ней, вышедшем в 2018 году [9], в котором 6 уровней от A1 до C2 были дополнены самым низким уровнем Pré-A1. Диплом C3 (Diplôme supérieur d'études françaises) выдаётся Университетом Сорбонны вне рамок данной шкалы успешно сдавшим во Франции экзамен на степень бакалавра, соответствующий полному среднему образованию.

Уровень владения французским языком иностранного абитуриента, желающего получить высшее образование во Франции, должен быть подтверждён сертификатом об успешной сдаче соответствующего экзамена, как правило, это экзамены Французского министерства образования: DELF B1, DELF B2 или DALF C1, в зависимости от требований университета.

Большинство министерств образования в Европе включают в образовательные цели для всех выпускников средней школы достижение соответствующего системе CEFR уровня: обычно, B2 для первого иностранного языка и B1 для второго. Во Франции в выпускном классе лицея (полное среднее образование) уровень владения европейским иностранным языком должен соответствовать B2, а для филологической специализации (Terminale L) – C1.

В России разработана собственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным, которая довольно значительно отличается от общеевропейской и по количеству уровней, и по соответствующему им содержанию иноязычной коммуникативной компетенции. Что касается требований к уровню подготовки по иностранным языкам, они определяются Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), содержащими требования к результатам освоения основных образовательных программ как среднего, так и высшего

государственного образования. Рассмотрим, применяются ли общеевропейские уровневые стандарты в нормативных документах российского образования.

В Универсальных кодификаторах как основного, так и среднего общего образования отмечается: «Учитываются «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» [6]. Однако, соответствие указывается только для отдельных проверяемых предметных требований к результатам обучения в 9 классе основного общего образования: метапредметные результаты 1.9, 2.1, 2.2, 2.3 должны соответствовать допороговому уровню по общеевропейской шкале – А2. Для 10-11 классов такие соответствия не указаны. «Примерные программы по иностранным языкам. Французский язык. Базовый уровень. 10-11 классы» и «Примерные программы по иностранным языкам. Французский язык. Второй язык» не содержат указания на соответствие европейским уровневым стандартам. Вместе с тем, Примерная рабочая программа по французскому языку на уровне среднего общего образования (углублённый уровень) указывает уровни изучения иностранного языка: «Иностранный язык в общеобразовательной школе изучается на двух уровнях: базовом и углублённом». При этом, «Требования к предметным результатам для среднего общего образования констатируют необходимость к окончанию 11 класса владения умением общаться на иностранном (французском) языке в разных формах (устно и письменно, непосредственно и опосредованно, в том числе через Интернет) на уровне, превышающем пороговый уровень, достаточном для делового общения в рамках выбранного профиля» [5, с.4] Понятие «порогового» уровня встречается далее среди требований к аудированию в 11 классе: «Языковая сложность текстов для аудирования должна соответствовать уровню, превышающему пороговый (B1+ по общеевропейской шкале)» [5, с.24].

Составители контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ, официального испытания, определяющего уровень подготовки выпускников средней школы, отмечают, что задания ориентированы на «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» и указывают, каким образом осуществляется корреляция уровней: «Базовый, повышенный и высокий уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определёнными в документах Совета Европы, следующим образом: базовый уровень – А2+, повышенный уровень – В1, высокий уровень – В2» [7].

Важно также, что европейские стандарты учитываются и при составлении школьных учебников. Например, авторы учебника для школ с углублённым изучением французского языка «Le français en perspective. Méthode de français» ставят целью подготовку к сдаче «экзаменов на получение международного диплома по французскому языку уровня B2/B2+» [2].

Таким образом, мы видим, что европейские стандарты применяются в оценке уровня владения французским языком выпускников российских школ, но их применение нельзя назвать систематическим.

Согласно ФГОСам ВПО (высшего профессионального образования), требования к результатам обучения по отдельным дисциплинам (модулям) организация устанавливает самостоятельно с учетом требований

соответствующих примерных основных образовательных программ. Рабочие программы языковых дисциплин, как правило, учитывают общеевропейские стандарты (обычно, уровень В1-В2). Вместе с тем многочисленные исследования отмечают значительное расхождение реальной оценки уровня владения иностранным языком студентами непрофильных вузов и выпускниками средней школы с требованиями международных стандартов.

В государственных стандартах, относящихся к профильному высшему образованию (направления Лингвистика, Педагогическое образование), уровни владения французским языком при окончании высшего учебного заведения не указываются, но Рабочие программы вузов профильных специальностей, как правило, включают подготовку к сдаче сертификационных экзаменов DELF B2 и DALF C1.

Что касается распределения элементов грамматического материала по уровням владения французским языком, в российской системе среднего образования созданы универсальные кодификаторы распределённых по классам проверяемых требований к результатам освоения соответствующих образовательных программ, которые содержат все элементы грамматического материала по ступеням образования и по классам, что представляется огромным достижением отечественных методистов.

В содержательном аспекте грамматическая компетенция подразумевает владение грамматическим материалом, включающим активный и пассивный грамматические минимумы, т.е. грамматические формы и конструкции, отбираемые на основе ряда принципов, разработанных в отечественной методике (распространённость в устной речи, образцовость и исключение синонимических грамматических явлений для активного минимума и распристраненность в книжно-письменном стиле речи и отбор наиболее распространенных значений многозначных форм для пассивного минимума).

Общеевропейская шкала компетенций представляет собой метод оценки, применимый для всех европейских языков, поэтому в описание грамматической составляющей лингвистической компетенции не входят требования к освоению определённых грамматических форм и конструкций. Компетенции описываются посредством дескрипторов, соответствующих уровням владения иностранным языком. Грамматической стороны речи касаются дескрипторы диапазона (*étendue linguistique générale*) – термин, заменивший в приложении 2018 года к монографии Совета Европы *compétence grammaticale* – и точности (*correction grammaticale*). Лингвистический диапазон для уровня C1 описывается так: «Умеет с большой гибкостью использовать широкий спектр сложных грамматических структур» (*«Peut utiliser une gamme étendue de structures grammaticales complexes de façon appropriée et avec beaucoup de souplesse»*). Уровню В2 соответствует меньший диапазон: умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции *«quelques formes grammaticales complexes»* [9, с. 137, 139]. Таким образом, документ Совета Европы даёт опорные понятия, но не может служить справочником для отбора грамматического материала. В качестве спецификации грамматических

элементов по французскому языку авторы уровневой шкалы рекомендуют справочники «*Les référentiels*», выпущенные для каждого уровня издательством Didier, и «*Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*» образовательной ассоциации EAQUALS [8], которые содержат перечень основных элементов грамматического материала, предназначенного как для активного, так и для рецептивного усвоения или первичного ознакомления. Например, согласно *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* грамматическое время *passé simple* подлежит рецептивному усвоению на уровне B2, но относится к ключевому контенту уровня C1. Употребление каждой из грамматических структур проиллюстрировано примерами. Так, уровню B1 соответствует владение всеми формами пассивного залога, включая пассивно-возвратный (*Un étudiant s'est fait voler son portable*), умение употреблять два местоимения-дополнения (*Les pommes ? Oui, donne-les-moi*), двойные эмфатические конструкции (*Ce qui me plaît, c'est sa façon de parler*) и многое другое, а согласование времён в плане прошедшего (*J'ai compris qu'ils déménageaient et qu'ils allaient vivre en province*) подлежит усвоению на рецептивном уровне.

Эти справочники можно рекомендовать преподавателям, разработчикам образовательных программ, желающим провести параллель между европейскими и российскими требованиями к уровню владения французским языком, составителям кодификаторов в системе общего образования. Это позволило бы избежать некоторых противоречий. Так, например, Примерной рабочей программой основного общего образования (Французский язык. Второй иностранный язык) предписано «распознавание в звучащем и письменном тексте и употребление в устной и письменной речи прошедшего законченного времени (*passé simple*) и согласование времён в косвенной речи» [4] – в 7-ом классе. Возникает вопрос, насколько эти умения соответствуют допороговому уровню.

При формировании грамматической компетенции грамматический материал распределяется не только по уровням владения изучаемым языком, но тематически и по видам речевой деятельности, что имеет свои особенности. В отечественной методической концепции это виды речевой деятельности аудирование, говорение, чтение, письмо, а в европейской – виды коммуникативной деятельности продукция, рецепция, интеракция, медиация. Проиллюстрируем такое распределение грамматического материала на упражнениях из практики преподавания в языковом вузе.

Вид коммуникативной деятельности	Грамматический навык	Коммуникативная задача
Продукция (говорение): рассказ о распорядке дня: что я делаю, делал(а), сделал(а) ... - обычно - на каникулах	Употребление местоименных глаголов в разных временных планах: - <i>le présent</i> - <i>l'imparfait</i> - <i>le passé composé</i>	Рассказ о распорядке дня: упражнение «снежный ком». Учащиеся по очереди повторяют все предыдущие фразы и добавляют новую,

- сегодня утром		чтобы получился рассказ
Продукция (письмо): Эссе «Раньше было лучше?»: сравнение эпох (технический прогресс, интернет, общение и тд).	Употребление <i>imparfait</i>	Выражение мнения, согласия/несогласия. Написание эссе, аргументативного текста - комментария к песне <i>C'était mieux avant (Mikaël Vigneau)</i>
Интеракция: 1) диалог 2) обмен письмами	Употребление <i>passé composé/ imparfait</i> Употребление вопросительных конструкций	Запрос и сообщение информации: 1) построение диалога о событиях и впечатлениях во время каникул (путешествия); 2) Написание письма другу и ответа на письмо друга о каникулах (путешествии)
Медиация: взаимодействие в группе и между группами: <i>Самый лучший сюрприз, который вам устраивали или устраивали вы</i> (работа в парах или небольших группах)	Употребление времён плана прошедшего (<i>passé composé/ imparfait/ plus-que-parfait</i>)	Посредничество в передаче информации. Учащиеся готовят по 2 рассказа: один правдивый, второй вымышленный; собеседники угадывают, какой из них вымышленный и передают информацию другой группе
Рецепция: угадывание знаменитого человека по фактам из его биографии (чтение и решение загадок, составленных товарищами)	Употребление времён (<i>présent/ passé composé/ imparfait</i>) Конструкция <i>C'est ... / Il est (était) ...</i>	Поиск фактологической информации и составление загадок - презентаций с вопросами в <i>passé composé</i> для угадывания (форма Гугл); чтение и решение загадок

При выполнении каждого из упражнений используются различные виды коммуникативной деятельности. Например, при подготовке небольшими группами учащихся презентаций и решении загадок о знаменитых людях используются рецепция, продукция, интеракция и медиация. Контролируемыми

компетенциями при этом является не только употребление времён, но и умение правильно структурировать презентативные обороты и употреблять артикль с существительным в функции предикатива. У обучающихся формируется навык употребления грамматических структур *C'est ... / Il est ...: C'est un célèbre peintre français / Il était peintre et designer*, а также орфографический навык использования прописных и строчных букв в написании существительных, обозначающих национальность: *Il est français / C'est un Français*.

Сравнительный анализ показывает также различие объёма грамматического материала в российских и французских источниках. Например, в примерах справочника *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* фигурируют литературные формы наклонения *Subjonctif: J'avais allumé mes deux lampes et les huit bougies de ma cheminée, comme si j'eusse pu, dans cette clarté, le découvrir* (отрывок из новеллы «Орла» Ги де Мопассана). Частотность употребления этих форм во французской классической и современной литературе очень высока, особенно, как в приведённом примере, в значении, называемом в классической грамматике *Conditionnel passé 2e forme*. Поэтому представляется полезным включать данные формы в содержание рецептивного грамматического минимума при обучении грамматике в языковом вузе. Студентам можно предложить, в качестве дополнительного задания, найти такие примеры в литературе. При этом очень важно научить распознавать эти формы в зависимости от типа придаточного предложения и разграничивать значения *Conditionnel* и *Subjonctif*, а также уметь отличать сходные грамматические формы *Subjonctif imparfait/ Passé simple*.

В заключение хотелось бы отметить, что оценка грамматической компетенции предполагает наличие перечня элементов содержания, составленного на основе тщательного отбора грамматического материала и его распределения по уровням владения изучаемым языком и по видам речевой деятельности. Грамматическая сторона речи играет важную роль при оценке уровня владения французским языком, однако применение европейских стандартов в российской системе образования требует дальнейшего изучения и систематизации.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
2. Бубнова Г.И., Тарасова А.Н. Le français en perspective – Французский в перспективе. Учебник. Углубленный уровень. М.: 2019.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. М.: МГЛУ, 2003.
4. Примерная рабочая программа основного общего образования. Французский язык. Второй иностранный язык. М.: 2022. URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения: 05.02.2023)

5. Примерная рабочая программа по французскому языку на уровне среднего общего образования (углублённый уровень). М.: 2022. URL: <https://edsoo.ru/> (дата обращения: 05.02.2023)

6. Универсальный кодификатор распределённых по классам проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания по французскому языку. URL: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/univers-kodifikatory-oko#!tab/241959901-13> (дата обращения: 05.02.2023)

7. Федеральный институт педагогических измерений. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2022 года / М.В. Вербицкая и др. М., 2022.

8. Les Descriptions des niveaux de référence réalisées. URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far> (дата обращения: 05.02.2023)

9. Cadre européen commun de référence pour les langues. URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 05.02.2023)

РЯБЦЕВА НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА

*доктор филологических наук
заведующая отделом прикладной лингвистики
Институт языкознания РАН*

«Дополненная лингвистическая реальность» и современная терминография: межъязыковой аспект

Аннотация: В статье обсуждаются новые фундаментальные задачи, связанные с использованием лингвистических знаний и лексикографических принципов их представления в новых видах цифровых ресурсов, использующих технологии искусственного интеллекта в системах «дополненная лингвистическая реальность» класса Writing Assistants (WA), Augmented Writing (AW) и др. Показано влияние цифровых технологий на создание лексикографических двуязычных, особенно терминологических ресурсов, а также их способность к интеграции с формализованными лингвистическими и энциклопедическими знаниями.

Ключевые слова: «дополненная лингвистическая реальность», терминография, цифровые ресурсы, новые цифровые технологии, перевод.

Augmented Linguistic Reality and Contemporary Terminography: A Cross-linguistic Perspective

Abstract: The paper exposes new fundamental problems provoked by using linguistic knowledge and its lexicographic representation in advanced bilingual resources based on Artificial Intelligence technologies, such as Writing Assistants (WA), Augmented Writing (AW) et al. The paper tracks the way how bilingual lexicographic translation-oriented terminological resources are created and their «capacity» to integrate with formalized linguistic and encyclopedic knowledge.

Keywords: augmented linguistic reality, terminography, digital resources, new digital technologies, translation.

Владимир Григорьевич Гак и современная лексикография. В.Г. Гак был замечательным лингвистом и уникальным лексикографом. Его «Французско-русский словарь активного типа» [1] стал образцом совмещения обширной лингвистической и энциклопедической, в первую очередь, культурологической информации. Особое внимание в «Словаре» уделено также сочетаемости, наиболее лингвоспецифичному аспекту любого языка. Этот словарь прекрасно вписался в «новую лексикографическую культуру» (new lexicographic culture [9, с. 155]) и даже опередил ее, показав, что словарь может давать не только «традиционную» лингвистическую информацию, но и принципиально новую – энциклопедическую. Кроме того, «Словарь» В.Г. Гака обладает еще одним уникальным свойством – «многофункциональностью», которая, как и другие достоинства указанного словаря, особенно ценятся в современной цифровой лексикографии и терминографии [13].

Так, идеи многофункциональности и совмещения лингвистической и экстралингвистической, энциклопедической информации, развитые В.Г. Гаком в области лексикографии, были «подхвачены» современными разработчиками автоматизированных цифровых продуктов: обучающих родному или иностранному языку систем класса (1) *Computer-assisted language learning* (CALL) [6, с. 3-11; 16], а также систем нового типа – (2) *Writing Assistants, Augmented Writing* и др. класса «искусственный интеллект» / «дополненная лингвистическая реальность» [17; 3], предназначенных для активной поддержки порождения текста на родном / иностранном языке (text producing). В результате современные лексикографы подчеркивают, что их «продукция» сегодня представляет собой не обычный словарь, а сложно устроенную базу лексикографических данных (БД), которая может быть определенным образом интегрирована в различные цифровые лингвистические инструменты, платформы, порталы и службы («Decisions that have to be taken to prepare a database to feed both this tool and a series of online dictionaries» [14, с. 88]). В этом случае она должна отвечать определенным требованиям, главными из которых выступают многофункциональность, совмещение лингвистической и энциклопедической информации и др.

Приоритетные направления современной лексикографии и терминографии. В настоящее время приоритетными направлениями современной лексикографии и терминографии становятся качественные приложения по переводу с родного языка на английский (и обратно), которые

особо востребованы в Скандинавии, на Пиренеях, в Китае, Юго-восточной Азии и, по сути, во всех других регионах, где английский язык не является родным. Более того, важнейшим стимулом к освоению английского языка, в том числе и при помощи мобильных устройств, становятся беспрецедентные темпы развития самих цифровых технологий, которые не просто внедряются и используются во всех областях научной и практической жизни, но и порождают большое количество специальных терминов [4], которые далеко не сразу попадают в словари и которые появляются первоначально именно в английском языке, представляя собой основные трудности в переводе, в первую очередь, с английского языка на родной, а также с родного на английский.

Так, специалисты постоянно подчеркивают, что современная, особенно двуязычная лексикография, особенно в области терминографии и даже в области межъязыковых онлайн-ресурсов, не отвечает возрастающим потребностям ни переводчиков, ни автоматизированных систем перевода (АП) в качественных современных терминологических ресурсах [8, с. 55; 15]: «Постоянная недостаточность терминологии, отстающей от реального технического прогресса, представляет собой архаизирующую сущность любой традиционной терминологии» [5, с. 32]. По целому ряду причин особо остро этот вопрос встает в процессе межъязыкового перевода современной терминологии в области цифровых технологий и обработки лингвистических данных.

Современная терминология и ее перевод. При переводе научных публикаций, их названий и аннотаций к ним с русского языка на английский, особую трудность представляет собой современная терминология. Ведь в настоящее время, независимо от того, какой иностранный язык является для нас первым – французский, испанский, немецкий и т. п., мы обязаны включать в свои публикации перевод их названий, аннотаций и ключевых слов к ним на английский язык. При этом самой большой проблемой выступает то, что в переводах с русского языка на английский почти совсем не встречаются предельно характерные для современного английского научного стиля развернутые лингвоспецифичные термины-словосочетания, возникающие в английском языке лавинообразным образом в результате активного развития цифровых технологий. Они порождают большое количество новых многокомпонентных (уточняющих) терминов во всех без исключения областях знания, включая лингвистику, и в большинстве случаев отсутствуют в автоматических словарях, в автоматических системах перевода и др. цифровых ресурсах и порталах ввиду их инновационности.

Их основные типы и модели указаны в [4] и сводятся к следующим (здесь и далее выделены *н/ж курсивом*): 1) *corpus-based* (lexicography), *language-focused* (research), etc.; 2) *subject-specific* (terminology), *discipline-specific* (corpora), *context-aware* (dictionaries); 3) *cross-language* (approach); 4) *high-performance* (tool); 5) *(in a) user-friendly* (way) и др. В научной коммуникации они обладают целым рядом активных коммуникативных свойств и являются главными носителями предметной информации:

1. Они способны порождать новые активные лингвоспецифичные терминологические модели, особенно междисциплинарного характера, по аналогии: (1) *web-based lexicographic tool*, *web-supported language learning*, *a lexicography-assisted writing*; *meaning-oriented classification of collocations*; *context-adapted approach*; *internet-delivered tests*; *computer assisted pronunciation training*; *translation-oriented terminography*, *computer-supported collaborative writing*; *a suite of internet-delivered diagnostic tests*; (2) *platform-independent tools*, *technology-independent content structuring*, *a space-efficient data structure*, *computer-adaptive tests of reading*, listed in a prioritized, context-aware order, *application-consistent checkpoint*; (3) *a cross-platform ubiquitous language learning service (via mobile phone and interactive television)*; 4) *high-performance lexicographic reference tool*; 5) *user-friendly interface*, in (no) *user-unfriendly way*.

2. Они способны активно «втягивать» в свой состав окружающий контекст, например: *an increasing number of dictionary-based collocation studies*; *words listed in a prioritized, context-aware order*; *self-directed L2 vocabulary learning*; *task-based dictionary use instruction*, *task-based dictionary training – a detailed demonstration of task-based dictionary training applicable to classroom practice* [7, с. 1]; *process-oriented writing support with the digital Writing Aid* и мн. др.

3. Они способны выступать в качестве основного средства организации названия научной публикации, например: «Reference skills or *human-centered design*» [12]; «Proposal for a *lexicography-assisted writing assistant*» [11], а также аннотации к ней, и входить в соответствующий список ключевых слов, например: *context-aware dictionaries* [17, с. 494] и др.

Таким образом, стремительное развитие цифровых технологий и соответствующей терминологии и ее исходно «английское» происхождение, а также ее активный коммуникативный и «когнитивный» характер требуют создания лексикографических и терминологических ресурсов нового поколения.

Создание лексикографических и терминологических ресурсов нового поколения. Поскольку проблемы перевода терминологии вообще и развернутых терминологических словосочетаний лингвоспецифического характера, возникающих в английском языке в связи с растущими темпами развития цифровых технологий, становятся все более актуальными, то в настоящее время разрабатываются цифровые технологии нового поколения, основанные на принципиально новых лингвистических ресурсах и трендах. Это интегрированные и интегральные словари, лингвистические базы данных, лексикографические порталы, системы класса (3) Artificial Lexicographer, в которых явно выражена тенденция к интеграции лингвистических и энциклопедических данных и которые обладают такими свойствами, как многофункциональность, «контекстуальность», «персонализированность» и др. [18]: гибкость, настройка на конкретную тематику, на конкретного пользователя, конкретную задачу и т. д. Создаваемая таким образом «дополненная лингвистическая реальность» третьего поколения ориентирована на то, чтобы содержать максимум информации о каждом лингвистическом явлении, и при этом выдавать на экран / по запросу минимальную информацию, наиболее

соответствующую контексту в широком и узком смысле (*alternative, context-adapted approach*) [17, с. 496]. При этом появляется возможность обучить учащихся работе со словарями и особенно с многозначными единицами и обеспечить подробное объяснение им связи значения слова с выполняемым тематическим заданием («to provide a detailed demonstration of *task-based dictionary training applicable to classroom practice*» [7, с. 1]. Кроме того, энциклопедичность, контекстуальность, «персонафицированность» и гибкость особо важны как в терминографии, так и в переводе с одного языка на другой.

Так, терминологи подчеркивают, что точные толкования лемм, приближающиеся к терминологическим и энциклопедическим, повышают эффективность работы цифрового устройства в целом и способствуют конвергенции терминологии и лексикографии («Precise definitions, similar to terminological (i.e. encyclopaedic) definitions, for most lemmas increase the tool's functions» [10, с. 91]). Важнейшей задачей в этом процессе занимает осознание важности разработки удобного дизайна системы и использования доступной пользователю терминологии: the importance of a *human-centered design and terminology* [14, с. 90].

В целом для современных цифровых лексикографических и терминологических ресурсов нового поколения ставятся задачи создания цифровых порталов, обладающих следующими свойствами: энциклопедичность, многофункциональность, интегральность, «контекстуальность», гибкость, «персонафицированность» и др.

Автоматический перевод терминологии. Как указывалось, словари, особенно терминологические, всегда «отставали» от жизни, а в современных «двуязычных» условиях это отставание становится критическим. Более того, межязыковая асимметрия большинства развернутых терминологических словосочетаний, характерных для развития современных цифровых технологий, приводит к тому, что их автоматический перевод оказывается неприемлемым, главным образом потому, что аутентичные конструкции английского языка в большинстве случаев лингвоспецифичны и носят фразеологизованный характер, как, впрочем, и большинство выражений обиденного языка: «Corpus lexicographers working in the tradition of John Sinclair (of whom the present author is one) argue that electronic dictionaries of the future will have a duty to pay close attention to phraseology and to phraseological meaning in text» [12, с. 109].

В [3; 4] показано, что даже лучшие современные автоматические переводчики типа Google Translate, Yandex Translate и др. не могут правильно перевести даже простейшие трехкомпонентные лингвоспецифичные термины английского языка, например, модели вида *commercially driven (tool), corpus-based (approach)* и мн. др., на русский язык. Например, естественное для специального текста на английском языке выражение *a commercially driven language tool* и мн. др. пока еще не включены в терминологические словари, и автоматическими переводчиками переводятся на русский язык буквально, как «коммерческий языковой инструмент», т. е. выражением, которое не используется в специальных текстах на русском языке; ср. правильное:

«коммерческий лингвистический ресурс / продукт». Еще примеры: АП специальных понятий типа *task-based training* как «обучение на основе задач», которое по-русски звучит незакончено: «Каких задач?». Это подтверждается использованием данного выражения в целом комплексе терминологических словосочетаний на английском языке и их некорректным АП с английского языка на русский: в результате, например, словосочетание *task-based dictionary training* по-русски будет иметь 1) слабо терминологический характер: «обучение работы со словарем на основе задач» (Google Translate), 2) требует обязательного объяснения, в чем заключаются задачи.

Смысл исходного словосочетания *task-based training* и подобных ему подразумевает «обучение на компьютере», это «компьютерное обучение», поскольку в их основе лежит исходное понятие – *computer-based training* – «компьютерное обучение», а словосочетание *task-based dictionary training* означает «компьютерное обучение работе со словарем». Ср. маркированное «выполнение заданий при обучении работе со словарем».

Соответственно, в настоящее время одной из самых актуальных задач в области терминографии выступает создание цифровых интегральных двуязычных ресурсов и лексикографических баз данных, в которых все словарные единицы получают развернутые точные толкования и варианты перевода на иностранный (английский) язык или с английского на родной. При этом самой актуальной задачей выступает перевод на иностранные языки самой современной «цифровой» «развернутой», т.е. состоящей из нескольких компонентов, англоязычной лингвоспецифичной терминологии, которая как никогда быстро развивается и потребности в переводе которой с английского языка постоянно увеличиваются во всех языках. Важно, чтобы соответствующие цифровые ресурсы были хотя бы двуязычными. Ср. «Today new technologies and collaboration between lexicography and information science offer numerous new challenges that can be met by lexicographers» [18, с. 250]. Новые автоматизированные системы перевода строятся на основе указанных выше принципов, призваны учитывать недостатки действующих систем АП и закономерности в переводе терминов специалистом. Они создаются на основе нейронных сетей и принципов самообучения, и призваны преодолеть недостатки действующих систем АП: буквализм, дословность, неидеоматичность и отсутствие принципов формализации и аналогии межъязыковых соответствий.

Принципы формализации перевода современных англоязычных многокомпонентных терминологических словосочетаний на русский язык. При формализации установления англо-русских межъязыковых соответствий следует учитывать следующие две противоположные закономерности: 1) для научного стиля на русском языке в принципе характерно **дополнение** и экспликация понятий, в том числе при переводе с английского языка, поскольку в английском языке научный стиль характеризуется высокой степенью «**свернутости**» и имплицитности. Так, в «Англо-русском словаре по вычислительной технике и информационным технологиям» [2] (как и во всех других аналогичных специальных словарях) это положение демонстрируют

соответствия типа: *access information* – «информация **о сеансе** связи»; *account database* – «база данных с информацией **о пользователях**»; *accounting management* – «учет работы **в сети**»; *active configuration area* – «область **памяти для хранения** активной конфигурации», *batch processing* – «**пакетный режим** обработки **данных**» (и т.д. и т.п.), в которых выделены явно присутствующие «дополняющие смысл» словосочетания компоненты.

Особенности перевода современных англоязычных многокомпонентных терминологических словосочетаний активного типа и лингвоспецифического характера, в первую очередь, связанных с цифровыми технологиями, заключаются в том, что в них часто «нарушается» этот важнейший принцип установления англо-русских соответствий, а именно: «в русском языке устойчивым, компактным и «свернутым» словосочетаниям английского языка чаще всего соответствуют **развернутые** конструкции с эксплицирующим некоторый встроенный в них смысл компонентом»). Вместо этого, напротив, часть значения термина «морфологизируется» при помощи адъективного аффикса, тем самым **упрощая** структуру русского термина-эквивалента, ср. *network-based threats* – **сетевые угрозы**. 2) В результате при переводе современной многокомпонентной терминологии с английского языка на русский, особенно связанной с компьютерными технологиями, соответствующая ей русская конструкция нередко бывает более **компактной** благодаря возможности использования адъективных конструкций. Они обладают в русском языке смысловой емкостью и часто не имеют аналога в английском языке – по причине различающихся типологических особенностей этих двух языков, ср. «**компьютерное обучение**» – *computer-based training*.

В результате рассматриваемые здесь особые лингвоспецифические аутентичные типы современных развернутых терминологических словосочетаний английского языка переводятся на русский язык более «компактными» адъективными показателями: такими, которые отсутствуют в английском языке – и который выражает в английском языке соответствующие «адъективные» смыслы полнозначными лексемами, ср.:

- corpus-informed research* – «**корпусное** исследование»
- corpus-driven analysis* – «**корпусный** анализ»
- frequency-driven analysis* – «**частотный** анализ»
- context-adapted approach* – «**контекстуальный** подход»
- context-adapted analysis* – «**контекстуальный** анализ»
- commercially driven tool* – «**коммерческий** продукт»
- discipline-specific corpora* – «**дисциплинарные** корпуса»
- discipline-specific vocabulary* – «**дисциплинарный** словарь»
- context-aware dictionaries* – «**контекстуальные** словари»
- cross-language approach* – «**межъязыковой** подход»
- high-performance tool* – «**(высоко)продуктивный** инструмент»
- user-friendly tool* – «**удобный** инструмент»
- (in a) user-friendly (- unfriendly) way* – «**удобно (неудобно)**».

Таким образом, в данной статье были использованы современные аутентичные многокомпонентные лингвоспецифичные термины на английском языке и их «расширения» – контексты, которые автоматические переводчики не в состоянии (корректно) перевести на русский язык, и показаны принципы решения соответствующих терминографических и переводческих задач. Сказанное свидетельствует о том, что важнейшей задачей современных цифровых автоматизированных двуязычных лексикографических ресурсов нового поколения, класса «Дополненная лингвистическая реальность», выступает, по началу, включение в их состав, в том числе «целиком», исходных англоязычных многокомпонентных терминов лингвоспецифического характера и их эквивалентов на русском языке, а также учет их способности к вариативности, модификации и расширению. Соответствующая терминология носит «прецизионный» характер и, соответственно, несет основную информационную нагрузку в научной коммуникации и потому требует особо тщательной обработки.

Список литературы

1. *Гак В.Г.* Французско-русский словарь активного типа. Под редакцией В.Г. Гака и Ж. Триомфа. М: Русский язык, 1991.
2. *Орлов С.Б.* Англо-русский словарь по вычислительной технике и информатике. 4-е изд. М., 2018. URL: <https://www.labyrinth-bookstore.ru/id/92662/> (дата обращения: 01.02.2023)
3. *Рябцева Н.К.* Лингвистические знания и «дополненная реальность»: перспективы симбиоза // Когнитивные исследования языка / Язык – социальная когниция – коммуникация: материалы XI международного конгресса по когнитивной лингвистике / В.Н. Болдырев (ред.). М.; Тамбов, 2022. № 4 (51). С. 874-878.
4. *Рябцева Н. К.* Современная лексикография, дополненная лингвистическая реальность и проблемы терминографии // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М.: ИЯз РАН, 2022. № 1 (16). С. 75–110.
5. Способы номинации в современном русском языке / отв. ред. Д.Н. Шмелев. М.: Наука, 1982.
6. *Abel A.* Towards a systematic classification framework for dictionaries and CALL // eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications. / S. Granger and M. Paquot (eds). Proceedings of eLex 2009. Louvain-la-Neuve, 2009. P. 3-11.
7. *Chen Yu.* Effect of Learning Conditions on Collocation Gains: A Case Study of Task-based Dictionary Use Instruction // Lexikos. 2022. № 32. P. 1-30.
8. *Durán-Muñoz I.* Specialised lexicographic resources: a survey of translators' needs // Cahiers du Cental. 2010. № 7. P. 55-66.

9. *EURALEX–2022. Dictionaries and Society. Book of Abstracts of the XXII EURALEX International Congress / Klosa-Kückelhaus A. et al. (eds.). Mannheim: IDS-Verlag, 2022.*

10. *Fuertes-Olivera Pedro A., Esandi-Baztan M.A. Integrating Terminological Resources in Dictionary Portals: The Case of the Diccionarios Valladolid-UVa // Lexikos. 2020. № 30. P. 90-110.*

11. *Fuertes-Olivera Pedro A., Tarp S. Fourth Industrial Revolution. A window to the future: Proposal for a lexicography-assisted writing assistant // Lexicographica. 2020. P. 257-286.*

12. *Gouws R., Tarp S. Reference Skills or Human-Centered Design: Towards a New Lexicographic Culture // Lexikos. 2020. № 30. P. 470-498.*

12. *Hanks P. Elliptical arguments: a problem in relating meaning to use // Cahiers du Cental. 2010. № 7. P. 109-123.*

13. *Heid U., Gouws R.H. A Model for a Multifunctional Dictionary of Collocations // Atti del XXII Congresso Internazionale di Lessicografia / E. Corino, C. Marelllo, Cr. Onesti (eds). Torino, Edizioni dell’Orso, 2006 (XII EURALEX International Congress: Proceedings). Vol. 1. P 979-988.*

14. *Huang F., Tarp S. Dictionaries Integrated into English Learning Apps: Critical Comments and Suggestions for Improvement // Lexikos. 2021. № 6 (31). P. 68-92.*

15. *Mobile-Assisted Language Learning: A Duolingo Case Study / Loewen S. et al. // ReCALL. 2019. № 31(3). P. 293-311.*

16. *Pajzs J. On the possibility of creating multifunctional lexicographic databases // Lexicography at a Crossroads. Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographic Tools Tomorrow / H. Bergenholtz, S. Nielsen and S. Tarp (eds). Bern: Peter Lang, 2009. P. 327-354.*

17. *Tarp S., Fisker K., P. Sepstrup. L2 writing assistants and context-aware dictionaries: New challenges to lexicography // Lexikos. 2017. № 27 (1). P. 494-521.*

18. *Tarp S., Gouws R. H. Lexicographic Contextualization and Personalization: A New Perspective // Lexikos. 2019. № 29. P. 250-268.*

19. *Tarp S. Turning Bilingual Lexicography Upside Down: Improving Quality and Productivity with New Methods and Technology // Lexikos, 2022. № 32. P. 66–87.*

СТЕПАНИЮК ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Роль фразеологических интернационализмов в обучении фразеологии французского языка

Аннотация: В последние годы активно говорят о необходимости формирования фразеологической компетенции у обучающихся иностранному языку. Однако вопрос отбора фразеологических единиц для изучения до сих пор

остается открытым. В статье рассматривается понятие фразеологических интернационализмов, обосновывается необходимость включения их в курс французского языка и раскрывается их роль как основы и мотивирующего фактора в формировании и развитии фразеологической компетенции обучающихся. Отбор фразеологических интернационализмов для изучения должен осуществляться согласно ряду критериев. Обучение рассматриваемому типу фразеологизмов возможно вести на основе преобладающего в настоящее время тематико-идеографического подхода. В статье приводятся примеры фразеологических интернационализмов различной тематики.

Ключевые слова: французский язык, фразеология, фразеологические интернационализмы, обучение, принципы отбора, тематика.

The role of phraseological internationalisms in teaching the phraseology of the French language

Abstract: In recent years, they have been actively talking about the need to form phraseological competence among students of a foreign language. However, the issue of selecting phraseological units for study is still open. The article deals with the concept of phraseological internationalisms, substantiates the need to include them in the French language course and reveals their role as a basis and motivating factor in the formation and development of students' phraseological competence. The selection of phraseological internationalisms for study should be carried out according to a number of criteria. It is possible to teach the considered type of phraseological units on the basis of the thematic-ideographic approach prevailing at the present time. The article provides examples of phraseological internationalisms of various themes.

Keywords: French language, phraseology, phraseological internationalisms, teaching, selection principles, themes.

Согласно определению В.Н. Телия, фразеологизмами (фразеологическими единицами) называют семантически связанные сочетания «слов и предложений, которые <...> воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [15, с. 559]. Фразеология же обозначает как «совокупность фразеологизмов данного языка», так и «раздел языкознания, изучающий» их в их «современном состоянии и историческом развитии» [15, с. 560].

В последние годы активно говорят о необходимости формирования фразеологической компетенции у обучающихся иностранному языку. Фразеологическая компетенция определяется как «способность говорящего не только воспринимать образные средства языка в речи <...> и адекватно их интерпретировать, но и употреблять ФЕ сообразно с ситуацией, темой и сферой общения, статусом собеседников» [13, с. 11]. Фразеологическая компетенция является частью лексической компетенции, которая, в свою очередь, входит в языковую компетенцию, а последняя – в иноязычную коммуникативную компетенцию. Фразеологическая компетенция связана также с социокультурной

и речевой компетенциями. Необходимость владения устойчивыми словосочетаниями отмечается и в «Общевропейских компетенциях владения иностранным языком» [17, с. 55, 57, 137, 143 и др.].

При обучении лексическому компоненту речи, включающему фразеологический, осуществляется отбор активной и пассивной лексики, формирующей, соответственно, продуктивный и рецептивный минимумы для разных уровней владения языком и разных ступеней обучения. Чтобы обучение лексике было эффективным, «необходим дифференцированный подход к отбору словарного материала» [3, с. 291] на основе градации «трудностей усвоения лексики» [3, с. 291]. Наиболее перспективным является учет количественных и качественных характеристик слов [3, с. 293]. Выделяют три группы принципов отбора лексики: статистические (принципы частотности, распространенности), лингвистические (принципы сочетаемости, стилистической неограниченности, семантической и словообразовательной ценности, многозначности, строевой способности, частотности) и методические (тип школы, цели обучения, тематическая принадлежность, принцип описания понятий) [3, с. 294-295].

Поскольку применение многих из указанных принципов для отбора фразеологического материала невозможно или затруднительно, в работах, посвященных обучению фразеологии, как правило, предлагаются свои критерии отбора фразеологизмов. Например, А.Е. Кустова предлагает следующие критерии для отбора фразеологических единиц для обучения французскому языку как дополнительной специальности: тематический и лингвокультурологический критерии, критерии коммуникативной ценности, сходства фразеологических единиц изучаемого и родного языков, частотности, употребительности, исключения синонимов, эквивалентности в русском, английском и французском языках [10, с. 12]. Однако реализация принципов частотности и употребительности вызывает сложности, так как до сих пор не существует ни одного частотного фразеологического словаря [11, с. 340]. В связи с вышесказанным вопрос о формировании фразеологического минимума французского языка по-прежнему остается открытым.

Интересно отметить, что в учебных фразеологических словарях русского языка количество критериев для отбора фразеологических единиц может быть совсем невелико. По мнению Ю.А. Бельчикова, «при отборе фразеологизмов для учебного словаря на первый план выдвигаются два принципа: принцип методической целесообразности и принцип коммуникативной значимости (или «ценности») ФЕ» [2, с. 6]. Обучению фразеологии русского языка как родного и как иностранного посвящено немало работ и пособий (например, Е.А. Быстровой, Н.М. Шанского и др.).

В учебниках французского языка как иностранного для разных уровней владения языком и разных ступеней обучения представлено некоторое количество фразеологических единиц, однако работа с фразеологическим материалом не отличается от работы с лексикой, в то время как идиоматичность единиц всегда создает дополнительную трудность для их освоения обучающимися и требует поэтому особого подхода. Возможно, по этой причине

многими учителями и преподавателями французского языка отмечается слабое владение обучающимися разных уровней и ступеней фразеологическими единицами французского языка. При этом известны отдельные учебно-методические разработки, посвященные обучению фразеологии французского языка, как отечественных (например, А.Е. Кустовой), так и зарубежных (А. Негреану, М.И. Гонсалес Рей, С. Эттингера, М. Сулковской и др.), в том числе франкоязычных авторов (Р. Галиссона, Ж.-П. Кольсона, М. Пекмана, К. Сегерманна, Ф. Детри, К. Кавалла, К. Никола и др.), однако они не получили широкого применения в отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам.

Представляется, что овладение фразеологией иностранного языка требует определенного навыка, поэтому вырабатывать данный навык необходимо на материале низкой степени трудности для обучающихся, имеющего формально-семантическое сходство с единицами родного языка. Именно такими единицами могут стать фразеологические интернационализмы.

В самом общем виде интернационализм определяется как «слово (или выражение), принадлежащее к общеэтимологическому фонду ряда языков, близких по происхождению или сходных по своему историческому развитию» [1, с. 173]. Изучением данных единиц занимались Ю.А. Долгополов, Ю.А. Бельчиков, С.Б. Берлизон, А.М. Бабкин, В.В. Акуленко, А.И. Молотков, Э.М. Солодухо, М.М. Маковский, Ю.П. Солодуб и др.

Интернациональной может быть не только лексика, но и фразеология. Фразеологизмы того или иного языка могут классифицироваться по самым разным критериям: морфологическому, синтаксическому, структурному, семантическому, этимологическому, стилистическому, прагматическому и др. В процессе же сопоставления фразеологического состава различных языков выявляются формально и семантически сходные фразеологические единицы. В случае их функционирования в трех и более языках, по мнению большинства исследователей [15, с. 197], говорят о фразеологических интернационализмах, или интернациональных фразеологизмах. Существуют и другие термины для обозначения данного и смежных с ним понятий, например, интерфразеологизмы, межъязыковые фразеологические аналоги и др.

В работах Э.М. Солодухо [14] рассматривались фразеологические интернационализмы, интернациональные фразеологизмы, а также межъязыковые фразеологические соответствия, межъязыковые фразеологические эквиваленты, межъязыковые фразеологические омонимы, фразеологические заимствования, фразеологические кальки, межъязыковые фразеологические параллели и др. типы межъязыковых фразеологических единиц. Критериями отнесения фразеологизмов к интернациональным Э.М. Солодухо считает совпадение их «звучания, написания, лексического наполнения, структуры <...>, семантики и внутренней формы» [14, с. 11]. Помимо этапов формального (внешнего) и семантического отождествления фразеологических единиц, относимых к интернациональным, необходимо осуществить и этапы их этимолого-генетического и историко-этимологического

отождествления [14, с. 12], а также определить их стилистические характеристики и особенности функционирования [14, с. 13]. Э.М. Солодухо выделял несколько типов фразеологических интернационализмов с разной степенью проявления в них указанных выше совпадений и приводил случаи расхождений разного характера в данных единицах [14].

Фразеологические интернационализмы неоднородны не только по своему типу, но и по механизму появления в языках и происхождению. Так, Э.М. Солодухо выделял два основных пути формирования «интернационального фразеологического фонда»: фразеологическая миграция и независимое возникновение фразеологизмов [14, с. 146]. Из способов фразеологического заимствования наиболее продуктивным Э.М. Солодухо называет калькирование [14, с. 147]. Независимое возникновение межъязыковых фразеологических параллелей может быть связано с близкими фактами и универсальными явлениями из самых разных сфер духовной, «материально-культурной и общественно-экономической жизни народов, их историей, с проявлением психофизиологической деятельности человека, с явлениями живой и неживой природы и др.» [14, с. 146-147]. По своему происхождению фразеологические интернационализмы также могут иметь своим источником Библию; античную мифологию и историю; античные реалии, детали быта и обычаи; античные крылатые выражения (слова) [5]. Как правило, выделяют цитатные и сюжетные библейские фразеологические единицы [8, с. 13; 6, с. 6].

Э.М. Солодухо выявил лексические слои с продуктивной фразеобразующей лексикой, включенной в большое количество фразеологических интернационализмов. К подобной лексике относятся части тела человека; предметы обихода; духовная культура (образование, наука, литература, искусство); сверхъестественные явления (религиозные и суеверные представления, волшебство, магия и т.п.); психическое состояние, чувства, переживания, оценка, отношение к окружающей действительности; государственное устройство, политика, право; военное дело; явления природы; вещества; цвет; животный мир; растительный мир [14, с. 113-114]. Есть и фразеобразующая лексика с более отвлеченными значениями и меньшей тематико-семантической определенностью [14, с. 114-115]. Однако тематико-семантические разряды фразеологических интернационализмов «и входящих в их состав продуктивных фразеобразующих слов (семантических стержней)» могут не совпадать [14, с. 115], что в значительной мере затрудняет как классификацию фразеологизмов, так и их отбор в дидактических целях. В целом, интернациональная фразеология характеризуется значительным антропоцентризмом, как и фразеология в целом, а также широкой представленностью соматических и анималистических (зооморфных) фразеологизмов. В настоящее время в рамках крупных тематических сфер и циклов выделяют более мелкие фразеосемантические поля и группы.

Фразеологические интернационализмы входят в состав более широкой категории – фразеологических универсалий, изучение которых связано, прежде всего, с именем Д.О. Добровольского. К фразеологическим универсалиям Л.Г.

Золотых относит «единицы, которые вошли в языки многих народов из исторических (главным образом античных), мифологических, известных литературных источников» и те, которые «возникли у разных народов независимо одни от других вследствие работы общих механизмов человеческого мышления, близости отдельных условий жизни, трудовой деятельности, развития науки и искусств» [7, с. 15]. Для Л.Г. Золотых фразеологические универсалии являются «единицами», однако другие исследователи расширяют данную категорию. Так, Г.К. Капышева выделяет три класса фразеологических универсалий: понятийные, лексико-фразеологические, собственно фразеологические [9]. Г.К. Гизатова говорит о трех типах «понятийно-фразеологических универсалий» (концептуальных, функциональных и трансформационных) и о двух типах «собственно-лингвистических универсалий» (лексико-фразеологических и собственно-фразеологических) [4, с. 245].

Однако поскольку при обучении иностранному языку, а именно лексическому компоненту речи, включающему и фразеологический, обучающиеся овладевают навыками употребления языковых единиц, в данном случае уместнее вести речь об обучении фразеологическим интернационализмам как особой группе единиц, чем об обучении универсалиям, включающим и понятийные категории. Э.М. Солодухо считал, что «интернациональные элементы являются одной из действенных опор в обучении иностранным языкам посредством сознательно-сопоставительного метода» [14, с. 13]. Иными словами, обучение фразеологическим интернационализмам позволяет задействовать положительный перенос, то есть использовать знания обучающихся в области фразеологии родного (русского) языка. Таким образом, фразеологические интернационализмы могут стать основой для формирования фразеологического минимума на иностранном языке и для формирования фразеологической компетенции обучающихся иностранному языку.

Существуют разные точки зрения на оптимальный подход к изучению фразеологии. Таким подходом может избираться структурный, морфологический, синтаксический, лексический или тематический подход, каждый из которых обладает своими преимуществами. При обучении фразеологии в настоящее время широко применяется (тематико-)идеографический подход, который считается «основным способом презентации материала в учебных целях» [11, с. 337]. Данный подход используется и в исследованиях фразеологии, и в отечественной фразеографии и связан с именами В.М. Мокиенко, В.П. Фелицыной, А.М. Эмировой, Р.И. Яранцева, А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского, Ю.А. Гвоздарева, А.С. Аксамитова, Л.А. Ивашко, А.И. Молоткова и др.

Так, например, в «Словаре-справочнике по русской фразеологии» Р.И. Яранцева [16] фразеологизмы распределены на три крупные тематические части: эмоции человека, свойства и качества человека, характеристика явлений и ситуаций, в которых содержатся, соответственно, 14, 13 и 20 более мелких тем

[16]. При отнесении фразеологических единиц к той или иной части автор словаря исходил из их общей семантики.

В.М. Мокиенко выделяет семь лингвострановедчески ориентированных циклов (содержащих более мелкие рубрики), по которым группируются фразеологизмы русского языка: 1. природа, животный и растительный мир; 2. человек, анатомия человека, жесты; 3. бытовые представления; 4. история; 5. социальные отношения, этикет, профессиональные характеристики; 6. духовная культура; 7. фольклор, народная речь, юмор [11, с. 338-340].

Очевидно, что по сравнению с идеографической классификацией всего лексического состава языка фразеология более избирательна, то есть тематических сфер оказывается меньше. Фразеологические интернационализмы, в свою очередь, также избирательны, однако при сопоставлении циклов, выделяемых В.М. Мокиенко, и слоев, выделяемых Э.М. Солодухо, прослеживается почти полное их соответствие, а также соответствие лексическим темам, изучаемым в курсе французского языка как иностранного. При этом в данные классификации не были включены более абстрактные тематические группы, в том числе такие, как, например, движение, причина, следствие, временные и пространственные отношения и т.п., как правило, также изучаемые в курсе французского языка.

Таким образом, тематический подход действительно представляется наиболее целесообразным при обучении фразеологии иностранного языка в целом и фразеологическими интернационализмам в частности. При таком подходе возможно интегрировать в изучаемые лексические темы фразеологические единицы соответствующей семантики и фразеологические единицы с соответствующими фразеобразующими словами.

Разумеется, на разных уровнях владения иностранным языком и на разных ступенях обучения широта охвата материала (как языкового, так и речевого) и глубина погружения в тему будет разной, в связи с чем отбор фразеологических единиц должен проводиться с учетом их сложности для усвоения обучающимися, помимо учета принципа тематического соответствия, а также принципов коммуникативной значимости и методической целесообразности, упомянутых выше. Именно фразеологические интернационализмы обладают низким уровнем сложности и доступностью для обучающихся, поэтому из них можно отобрать единицы для любого уровня владения языком, с учетом, конечно, уровня сложности не только фразеобразующих слов, но и всех составляющих данные фразеологизмы лексических единиц.

Критерием отбора фразеологических интернационализмов для изучения является также их широкая представленность в материалах французских СМИ, отчасти отражающая частотность единиц. Представленность можно проверить с помощью количества результатов поисковых запросов на сайтах французских СМИ, таких как «L'Obs», «Le Figaro» и др.

Ниже представлены отдельные примеры фразеологических интернационализмов из некоторых тематических групп, которые соответствуют (лексическим) темам, изучаемым в курсе французского языка как иностранного

в лингвистическом вузе. Отбирались фразеологические интернационализмы, присутствующие не менее чем в трех языках. Для этого привлекались фразеологические словари французского [12], русского, немецкого и английского языков. При этом одни и те же фразеологизмы могут быть отнесены к разным группам.

Стоит отметить, что среди фразеологических интернационализмов разных языков, в частности французского и русского, присутствуют некоторые межязыковые расхождения разного характера при общем сходстве. Например, фразеологический интернационализм французского языка *pousser comme des champignons* содержит видовое понятие, а фразеологизм русского языка *расти как грибы* – родовое. К подобным расхождениям необходимо привлекать внимание обучающихся, так как различия нередко вызывают у них дополнительный интерес.

- природа: 1. явления природы (*jour et nuit, entre ciel et terre, être dans les nuages, être dans l'ombre, la Voie lactée*); 2. животный мир (*un loup de mer, une brebis égarée, un bouc émissaire, le cheval de Troie, comme chien et chat, faire d'une mouche un éléphant, ne pas faire de mal à une mouche, réchauffer un serpent sur son sein, jeter des perles devant les pourceaux, têtu comme un âne, les larmes de crocodile, faire l'autruche, ni chair ni poisson*); 3. растительный мир (*se perdre entre trois sapins, toucher du bois, pousser comme des champignons, tirer les marrons du feu, fort comme un chêne, un fruit défendu, une pomme de discorde*);

- человек: 1. части тела человека, движения (*perdre la tête, faire dresser les cheveux sur la tête, tirer par les cheveux, ouvrir les yeux à qn, sauter aux yeux, lever le nez, mener qn par le bout du nez, prendre qn à la gorge, tourner le dos à qn, un cœur d'or, être dans le bras de Morphée, s'en laver les mains, ne bouger plus d'un pouce, pas à pas*); 2. психическое состояние, чувства, эмоции (*une peur bleue, le rire homérique, pleurer comme une Madeleine, une idée fixe, sans arrière pensée*); 3. поведение (*un malade imaginaire*); 4. отношения (*mettre qn dans la bonne voie*);

- быт: 1. одежда, аксессуары (*donner sa chemise, se serrer la ceinture, l'affaire est dans le sac, un bas bleu*); 2. предметы (*une table ronde, le fil d'Ariane*);

- общественная жизнь: 1. военное дело (*à la guerre comme à la guerre, une guerre froide, mettre bas les armes, enterrer la hache de guerre*); 2. морское дело (*prendre à la remorque*); 3. право (*l'avocat du diable*); 4. социальные группы (*crème de la société, jeunesse dorée*); 5. места (*marché aux puces*);

- культура: 1. литература (*revenons à nos moutons*); 2. музыка (*le premier violon*); 3. театр (*tirer les ficelles*); 4. образование (*l'alpha et l'oméga, mettre les points sur les i, lire entre les lignes, donner une leçon*);

- досуг: 1. спорт (*être en forme*); 2. игры (*faire bonne mine à mauvais jeu*); 3. времяпрепровождение (*tuer le temps*); 4. охота (*donner de la voix*);

- религиозные представления (*porter sa croix, la terre promise*);

- различные действия (*nettoyer les écuries d'Augias, jeter la lumière sur qch, jeter de l'huile dans le feu, joindre les deux bouts, mettre les bâtons dans les roues, faire d'une pierre deux coups, trancher le nœud gordien*);

- действия и ситуации широкой семантики (*tomber de Charybde en Scylla, franchir le Rubicon, se plonger dans le Léthée*);
- цвет (*voir tout en rose, presse jaune*);
- изречения исторических персоналий (*après nous le déluge*).

Стоит также отметить, что освоение фразеологических интернационализмов способствует и освоению интертекстуальных элементов и прецедентных феноменов, так как во многих фразеологических интернационализмах содержатся прецедентные имена (например, *le talon d'Achille*), прецедентные высказывания (*après nous le déluge*) или отражаются целые прецедентные ситуации (*pleurer comme une Madeleine*) и другие прецедентные феномены. Однако подобные явления целесообразнее изучать на продвинутых уровнях владения языком.

Таким образом, овладение обучающимися пусть сначала и небольшим количеством сходных с единицами русского языка французских фразеологизмов, а именно фразеологическими интернационализмами по разным темам, служит основой для формирования фразеологической компетенции обучающихся и тем самым значительно повышает мотивацию обучающихся к дальнейшему овладению фразеологией французского языка и к расширению и обогащению их лексического и фразеологического запаса. Введение же дополнительного параметра (фразеологической компетенции) в шкалы оценивания устной и письменной речевой продукции обучающихся создаст дополнительный стимул для обучающихся и одновременно объективный инструмент оценивания их фразеологической компетенции.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Издательство «Советская Энциклопедия», 1966.
2. Бельчиков Ю.А. Предисловие к первому изданию (1981г.) // Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии: Ок. 800 фразеологизмов. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1985. С. 3-9.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
4. Гизатова Г.К. К вопросу о типологии фразеологических универсалий // Мир науки, культуры, образования. 2010. №2 (21). С. 243-246.
5. Громова Н.В., Золотых Л.Г. Классификация интернациональных фразеологизмов по источникам происхождения // Вестник Прикаспия. 2015. №3. С. 60-63.
6. Жолобова А.О. Фразеологические единицы библейского происхождения в английском, испанском и русском языках: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Казань, 2005.
7. Золотых Л.Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики (на материале русского языка): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Белгород, 2008.

8. Каминская Е.В. Фразеология библейского происхождения во французском и русском языках: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.

9. Капышева Г.К. Фразеологические универсалии // Вестник КАСУ. 2009. №2. URL: <https://www.vestnik-kafu.info/journal/18/710/> (дата обращения: 20.01.2023).

10. Кустова А.Е. Обучение иноязычным фразеологическим единицам при изучении французского языка как дополнительной специальности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005.

11. Мокшенин В.М. Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (Проблемы методики освоения фразеологизмов) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 3. С. 333-345.

12. Новый Большой французо-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак и др.; под ред. В.Г. Гака. М.: Рус. яз.–Медиа, 2005.

13. Пугачева Л.С. Формирование фразеологической компетенции иностранных студентов-филологов (на материале фразеосемантического поля «Деятельность человека»): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2012.

14. Солодухо Э.М. Проблемы интернационализации фразеологии (на материале языков славянской, германской и романской групп). Казань: Издательство Казанского университета, 1982.

15. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

16. Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии: Ок. 800 фразеологизмов. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1985.

17. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2021.

ТУТОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ассистент

Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»

Способы вывода в речь лексических единиц и их коллокаций у студентов-лингвистов на продвинутом уровне изучения иностранного языка

Аннотация: Данная статья описывает методические механизмы работы студентов-лингвистов со сложными лексическими единицами, которые являются неотъемлемой частью словарного запаса на продвинутом уровне. Будет рассмотрен процесс автоматизации лексики у студентов, а также представлены различные способы семантизации, трансформации и репродукции лексических единиц у студентов с уровнем языковой подготовки С1.

Ключевые слова: лексика, семантизация, репродукция лексических единиц.

Methodological approaches to reproducing advanced lexemes and their collocations by the students of linguistic department on a C1 level

Abstract: The article addresses methodological approaches to advanced lexemes and their introducing and recycling by the students of linguistic department. These language items play an integral part of students' vocabulary at a high level. The process of remembering and reproducing the vocabulary by students will be introduced as well as different methods of its semantization, transformation and usage on a C1 level.

Keywords: lexis, semantization, recycling and usage of lexemes.

Лексика, как совокупность слов того или иного языка, его словарный состав, является центральной частью языка, которая формирует и передает знания о каких-либо объектах, явлениях. «Способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь» определяется по Р.К. Миньяр-Белоручеву как лексический навык, который является неотъемлемой частью экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности [8, с. 190].

Изучение лексики играет важную роль в процессе овладения иностранным языком на всех этапах обучения. На начальном этапе лексические единицы закладывают основу изучаемого языка и помогают обеспечивать простейшие коммуникативные потребности. На среднем этапе обучения происходит деление языка на разные сферы его использования: разговорно-бытовая, общественно-политическая и прочее, поэтому могут появляться первые лексические трудности, связанные с выбором языкового стиля. А на продвинутом этапе идет активная работа с аутентичными материалами в качестве неадаптированных статей, художественной литературы, аудио и видео подкастов, которые требуют четкого понимания многочисленных лексических единиц и их адекватное использование в речи [1].

Таким образом, на продвинутом этапе обучения происходит колоссальная работа со словарным составом языка, которая затрагивает различные сферы деятельности (будущая профессия, досуг, медицина, академическая среда, новостные публикации) и направлена на облегчение понимания сложных текстов, их дальнейшего обсуждения и анализа, а также эффективного вывода изученного лексического материала в речь. Для студентов лингвистического направления это еще и написание академических работ (эссе, доклады, официальные письма, рекомендации), и дальнейшая защита дипломной работы на иностранном языке.

Соответственно, если на ранних этапах обучения обозначение значения новой лексической единицы может быть достаточным для эффективной коммуникации обучающихся, то на продвинутом уровне овладения иностранным языком обучение лексике влечет за собой гораздо больший объем работы. Здесь, по мимо отработки правильного произношения и написания сложной лексической единицы, необходимо предоставлять возможные

устойчивые коллокации, словосочетания и их правильное использование в контексте, например, отдельных предложениях.

Раскрытие значения неизвестного слова или словосочетания различными языковыми средствами и объяснение или демонстрация его употребления в контексте носит в терминологии название «семантизация». А семантическое поле – это самая крупная смысловая парадигма или группа, объединяющая слова различных частей речи, значения которых имеют один общий семантический признак [4].

Существует несколько этапов семантизации или способов расширения семантического поля лексической единицы. На продвинутом этапе обучения одним из основных приемов является ввод нового слова в контексте его применения, то есть показ использования в устной или письменной речи. Основными источниками наглядности здесь могут использоваться статьи из толковых англоязычных словарей, таких как Oxford, Cambridge, Collins. Затем происходит объединение смежных семантических полей в одно обобщенное семантическое поле, которое позволяет учащимся использовать и повторять изученную лексику при разборе и обсуждении новых тем. Далее необходима многократная постановка разных речевых ситуаций, которые будут способствовать постоянному повторению и закреплению пройденной лексики.

Различают две большие группы способов семантизации лексики – это переводные и беспереvodные. Первый способ больше подходит для работы на начальном этапе обучения или при вводе абстрактной лексики (*anxiety, rivalry, malicious*). Его недостатком является малоэффективное содействие быстрому запоминанию слова и вывода его в речь. Вторая группа является более обширной, и чаще применяется на среднем и продвинутом этапах обучения. Она включает в себя использование наглядности и реальных примеров (предметы, движения, жесты), презентаций для показа слайдов и небольших видео, работу с дефинициями слов, их объяснение на изучаемом языке, использование синонимов и антонимов, словообразование и контекст [7].

После первичного ввода и объяснения лексической единицы важную роль играет дальнейшая работа с ней как общая на занятии, так и индивидуальная каждого студента над своим словарным запасом. Прежде всего необходимо обеспечить наглядный и удобный доступ к изучаемой лексике. Студентам может быть предложено ведение личных словариков как в бумажном, так и в электронном виде, где они могут творчески организовывать работу над семантическими полями. Здесь можно давать определения или приводить синонимичный и антонимичный ряд выражений, выписывать понравившиеся коллокации и определять слово контекстуальной оболочкой. Яркие стикеры и рисунки будут способствовать быстрому визуальному сопоставлению слова или выражения с его значением.

Более детальное использование аутентичных словарей поможет обучающимся подбирать правильные коллокации для изучаемых понятий. Такие электронные ресурсы как *Ozdic.com* или *SKELL (sketch engine for language learning)* предоставляют огромную базу имеющихся в языке устойчивых

словосочетаний, где можно найти отдельно представленные синонимичные ряды, разные части речи, употребляемые с данной единицей и целые контекстуальные предложения из всевозможных сфер деятельности. Таким образом, студенты могут не только найти реально существующие в языке сочетания, но и проверить свою языковую догадку на существование той или иной коллокации.

Для первичной проверки изучаемой лексики на помощь придут следующие языковые пособия: *English Collocations in Use* или *English Vocabulary in Use*, которые предоставляют разные лексические единицы в их тематическом использовании и предлагают вариативные способы их повторения. Учебное пособие *1000 Trios* основывает активизацию лексических единиц при помощи их использования в предложенных контекстах, где одно и то же слово зашифровано в трех разных ситуациях, и только языковая догадка позволяет верно подобрать лексическую единицу.

В качестве разминки в начале занятия возможно использование следующих видов игр на активизацию и вывода в речь изученных единиц. Кроссворды, подстановка нужного слова, множественный выбор помогут студентам освежить в памяти изучаемые лексемы. Также студентам лингвистического направления будет полезно вспомнить данные слова в определенном контексте. Для этого можно заострить их внимание еще в начале курса, что при пользовании англоязычными ресурсами они могут присылать в общий чат данной группы вырезки из газет или попавшейся рекламы фразы с изучаемыми лексическими выражениями. Таким образом студенты поощряются в стремлении пользоваться аутентичными источниками и могут находить в них интересные языковые загадки для остальных ребят.

Использование мобильных приложений способствует быстрому запоминанию сложных лексических единиц и позволяет современным студентам пользоваться развитым у них клиповым мышлением, то есть восприятием информации фрагментарно, небольшими частями и желательно с яркими иллюстрациями. При множестве выбора мобильных игровых площадок преподаватель может рекомендовать обучающимся использовать для языковой практики приложение *Quizlet*, которое позволяет создавать тематические карточки для запоминания и повторения.

Немало важным аспектом для студентов лингвистов является использование пройденных лексических единиц не только в мини контекстах, но и в полноценных монологических высказываниях. Данный репродуктивный аспект языка вызывает опасение и неуверенность у студентов, так как направлен на обособленное выступление одного из учащихся перед небольшой аудиторией. Однако, повторяющееся проведение данного задания помогает студентам не только снять языковые и лексические сложности, но и позволяет преодолеть барьер и страх публичных выступлений.

Чуть менее сложный, но не менее эффективный способ активизации лексики в речи представляет собой разыгрывание диалогов или мини сценок на заданную тематику. Для студентов лингвистов эту задачу можно усложнить и

предложить академический вид представления информации в дебатах, где участники разделяются на две команды, которые будут представлять позицию и точку зрения по своему проблематике. Для более эффективного с лексической точки зрения прохождения дебатов, изученные языковые темы закрепляются в самостоятельной домашней подготовке и подкрепляются дополнительно найденными материалами.

При дальнейшей работе со словарным составом языка и выводом в речь сложных языковых структур и единиц помогает чтение и анализ неадаптированной литературы в качестве журнальных и газетных статей или онлайн публикаций. Современный доступ к многочисленным интернет-ресурсам помогает найти интересные статьи почти на любую тему и под тему и естественным путем вовлекает студентов в реальный мир изучаемого языка. Одним из таких источников является электронная версия газеты «The Guardian». Анализ и последовательный пересказ прочитанного материала будет залогом будущего успеха академических выступлений.

Немаловажным аспектом для успешного вывода в речь языковых структур у студентов лингвистического направления является работа с аудио материалами. Помимо заложенных программой аудио упражнений, обучающимся необходимо ежедневное слуховое погружение в языковую среду. CNN новости и обучающие BBC программы предлагают более сложный языковой материал и продвинутую новостную лексику, а также не лимитируют изучения языка до фраз клише и небольших высказываний. Расширить спектр языковых возможностей студентам также помогут современные приложения, которые предлагают массу подкастов и программ на любую тематику, например «Luke's English», «Desert island discs» и Ted show.

Таким образом, мы наблюдаем, что существуют различные способы вывода в речь лексических единиц. В основном они основываются на первичном введении и наглядном объяснении изучаемых слов и коллокаций. Для студентов лингвистов правильное закладывание и закрепление лексики является их академическим успехом в написании и сдачи выпускных работ, а также их последующее использование в профессиональной среде.

Список литературы

1. *Бедретдинова И.А., Будник Е.А.* Особенности обучения лексическому компоненту речи на различных этапах (на материале английского языка) // Экономика, статистика и информатика. 2014. № 2. С. 9-12.
2. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001.
3. *Варежжина Н.В.* Методика английского языка. М.: Просвещение, 1999.
4. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2009.

5. *Гез Н.И.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
6. *Колкер Я.М.* Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. *Кузьмина Е.О.* Способы семантизации новой лексики на начальном этапе обучения РКИ // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 167-174.
8. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения переводу на слух. М.: Издательство ИМО, 1959.
9. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: Просвещение, 2009.
10. *Уфимцева А.А.* Опыт изучения лексики как системы. М.: Едиториал URSS, 2004.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

ÉTUDES HISPANIKES ET DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL

БАКАНОВА АННА ВАЛЕНТИНОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Испанская несказочная проза: языковые и жанровые особенности

Аннотация: К несказочной прозе в раннетрадиционном фольклоре принято относить мифы, в классическом фольклоре основными жанрами становятся легенды, предания, суеверные повествования и рассказы. В испанской традиции употребительными терминами являются *leyenda* и *tradición*. Главное отличие данной группы жанров от народных сказочных текстов заключается в отсутствии у текстов несказочной прозы четких формальных признаков, как у сказки, на первый план выходят сюжетная общность и особая модальность повествования. Тексты несказочной прозы обладают эпическим и назидательным характером, что находит отражение в языке. Сюжеты несказочной прозы зачастую становятся источниками сведений о прошлом в том виде, в котором исторические события закрепились в народном сознании. С помощью вводных формул и эпического характера повествования эти сведения преподносятся как достоверная информация о событиях прошлого. Несказочная проза, в отличие от сказочных жанров, в некоторых случаях может служить источником знаний о конкретном историческом периоде, а ее герои могут быть соотнесены с реальными историческими лицами.

Ключевые слова: испанский язык, испанский фольклор, несказочная проза, миф, легенда.

Spanish non-fabulous prose: language and genre features

Abstract: It is customary to attribute myths to non-fairy prose in early traditional folklore, in classical folklore legends, legends, superstitious narratives and stories become the main genres. One of the possible terms of the Spanish tradition are *leyenda* and *tradición*. The main difference between this group of genres and folk fairy-tale texts lies in the absence of clear formal signs in the texts of non-fabulous prose, as in a fairy tale, the plot community and a special modality of narration come to the fore. The texts of non-fabulous prose have an epic and edifying character, which is reflected in the language. The plots of non-fabulous prose often become sources of information about the past, in the form in which historical events have become entrenched in the popular consciousness. With the help of introductory formulas and the epic nature of the narrative, this information is presented as reliable information about the events of the past. Non-fabulous prose, unlike fairy-tale genres, in some cases can serve as a

source of knowledge about a specific historical period, and its characters can be correlated with real historical persons.

Keywords: Spanish language, spanish folklore, non-fabulous prose, myth, legend.

Фольклорный жанр легенды принято относить к *несказочной* прозе. Основным критерием отличия от народных *сказочных* текстов является отсутствие у текстов *несказочной* прозы столь четких формальных признаков, как у сказки. На первый план выходит сюжетная общность и особая модальность повествования – тексты *несказочной* прозы в большей степени обладают эпическим и назидательным характером. Жанровая специфика произведений *несказочной* прозы связана с их близостью к народной разговорной речи и, в отсутствие жестких жанровых рамок, заключается преимущественно в их сюжетном наполнении. «Жанры *несказочной* прозы не обладают той устойчивостью поэтической формы, которая присуща сказкам, потому обычно они определяются по характеру содержания произведений. Для раннетрадиционного фольклора были характерны мифы. В классическом фольклоре известны предания, легенды, демонологические рассказы» [1, с. 169]. В испанской традиции основным термином для обозначения данных жанров выступают *mito, leyenda* и *tradición*.

На протяжении веков Испания дважды становилась страной-посредницей в сближении мировых фольклорных традиций. В средние века благодаря деятельности Толедской школы переводчиков восточные фольклорные сюжеты получили распространение в западной Европе. Восточные сказочные жанры «arólogos» и «suentos» из знаменитых сборников «Калила и Димна» и «Сендебар» раньше других стран попали в Испанию, а затем стали известны всему европейскому миру, оказав влияние на развитие фольклора и средневековой литературы в Европе.

Интерес европейской науки к *несказочной* прозе получает новый виток после открытия Америки в конце XV в., и Испания играет в этом процессе особую роль. Испания становится своего рода проводником европейских фольклорных традиций на новых территориях, и в дальнейшем изучение фольклорного материала большинства стран Латинской Америки невозможно без обращения к испанским истокам. Это сближение носит двунаправленный характер, поскольку знакомство с мифологией и верованиями индейских племен побуждает ученых и философов по-новому взглянуть на фольклорные основы европейского общества.

Живое внимание, проявляемое к фольклору коренного населения Нового Света, а также к восточным культурам – к сведениям, почерпнутым из записок путешественников и миссионеров, сочетается, по мнению Дж. Коккьяры, с постепенно развивающейся в Европе борьбой с предрассудками. Влиятельный французский критик Пьер Бейль в работе «Мысли» (1683) подробным образом описал различные известные на тот момент предрассудки; его дело продолжил один из самых ярких мыслителей Просвещения – Фонтенель, который доказал

«что к предрассудкам следует относить и легенды, бытующие у древних народов. [...] Легенды, о которых здесь упоминает Фонтенель, по существу не что иное, как мифы» [2, с. 77]. «Однако явно отрицательное отношение Фонтенеля к легендам – это не самое главное в его сочинении. Ему, как и Бейлю [...], заблуждения помогают в раскрытии истины. Таким образом, изучение легенд становится проблемой этнографии впервые именно в этой книге Фонтенеля» [2, с. 86]. Идеи Фонтенеля, по мнению исследователей, оказались чрезвычайно ценными для этнографии и зарождающейся фольклористики, в особенности мысль о том, что подлинными создателями легенд являются наши далекие предки, находящиеся на определенном уровне цивилизационного развития и обладающие определенной философской системой, которая позволила им переосмыслить в сюжетах легенд события окружающего мира. «Внимание первых обитателей земли, по мысли Фонтенеля, привлекало в первую очередь то, что они не могли делать собственными руками. Они не могли метать молнии, подгонять ветер, вздымать морские волны, это выше их власти, и поэтому они пришли к выводу, что есть существа сильнее их, способные вызывать такие явления. Эти существа должны были действовать, подобно людям, и поэтому выглядеть так же, как они. После того как эти необычные существа обрели образ и подобие человека, воображение придало им и другие человеческие черты. Одновременно с божествами появляются и чудеса. Эти чудеса порождают легенды, в которых уже при самом их появлении ясна их ложная сущность, обнаруживаются предрассудки, заложенные в их основе. Здесь так называемая первобытная философия переплетается с действительной историей, с изложением фактов» [2, с. 87–88]. Таким образом, французский просветитель сформулировал одну из важнейших идей фольклористики о том, что мифологические представления лежат в основе практически всех фольклорных жанровых форм, но именно жанр легенды имеет необходимую историческую основу для того, чтобы восприниматься как правдоподобное повествование.

С точки зрения жанровой специфики, следует отметить также, что сюжетная расплывчатость и гибкость формы, которой обладает несказочная проза, приводит к сложностям при выделении жанра. Размытыми оказываются жанровые границы, частым явлением становится пересечение с другими жанровыми формами, например сказочными поджанрами, и смешение сюжетных линий. Подобную нечеткость в вопросах испанской терминологии и жанрового деления необходимо учитывать особенно при анализе текстов фольклорных сборников, изданных до XX в., до начала научного периода в истории испанской фольклористики. Так, например, в 1841 г. в Мадриде выходит сборник фольклорных текстов Г. Ромеро Лараньяги под названием «*Cuentos históricos, leyendas antiguas y tradiciones populares de España*». В сборнике представлены тексты, жанровую принадлежность которых автор определяет как исторические сказки, легенды и традиции, размывая границы между этими жанровыми формами.

Различия между такими фольклорными жанрами, как миф, легенда, сказка и исторический анекдот, анализирует испанская исследовательница А. Олалья Реал (*Angela Olalla Real*), которая приводит сравнительную характеристику данных жанров по признакам их отношения к действительности, действующим лицам, социальной функции, форме бытования (поэзия, проза). Таким образом, она определяет миф как воспринимаемое правдивым поэтическое произведение о божествах и героях, которое выполняет социальную функцию обряда; легенду – как воспринимаемое правдивым произведение в прозе, где действующими лицами могут выступать сверхъестественные существа, святые или человек и чьи основные функции – историческая и дидактическая; жанр «*suento*» – как рассказ в прозе о вымышленных событиях, воспринимаемых изначально именно как вымысел и рассказанных с целью развлечения.

Испанский исследователь фольклора К. Кабаль (*Constantino Cabal*, 1877–1967) отмечает вневременной характер существования древней мифологической системы, отголоски которой можно встретить в дошедших до наших дней традициях и верованиях. Корни испанских мифов уходят в глубину веков, а сама пиренейская мифология представляет собой переплетение различных мифологических систем: «*Toda la mitología que engarfió la raíz en las honduras de los tiempos primitivos, que floreció en los históricos envuelta en generosas opulencias, y que aun vive agazapada en los rincones oscuros de las supersticiones populares*» [4, с. 167]. Структура мифологических представлений неоднородна в каждом регионе Испании, что связано с ходом истории и существованием на пиренейском полуострове нескольких языковых систем. Иберы, кельты, римляне, вестготы, арабы – этносы и культуры сменяли друг друга на территории Испании, сменяя одну культурную парадигму другой и насаждая мифологические представления. Культурные и торговые контакты обогатили пиренейскую мифологию элементами греческой, финикийской и других культур. Сосуществование на полуострове христианского вероисповедания и древнейших языческих элементов, а также многовековое влияние мусульманского мира, привнесшего восточную цветистость речи в исконные сюжеты, не могло не отразиться на системе мифологических представлений и фольклорном языке.

Помимо внешней, испанская мифологическая система имеет также особую внутреннюю иерархическую организацию, Ю. Л. Оболенская пишет: «Традиционный ответ на вопрос о том, кому принадлежит авторство мифа или легенды, всегда один – народ. Однако следует разделять так называемую «высшую мифологию» – повествующую о деяниях героев и святых и «низшую», сюжеты которой грубее и проще отражали представления народа о силах зла и добра, природных явлениях, превращениях людских судеб и т. п. Именно «низшая мифология» оказалась на территории Испании более живучей, а вот «высшая мифология», развивали которую монахи и поэты или трубадуры при дворах королей, часто используя образы из греческой мифологии, сохранилась в относительно редких мифах и преданиях о святых и героях» [3, с. 22-23].

Образы греческой мифологии хорошо прижились в сюжетах «высшей мифологии», таких как знаменитая каталанская легенда о Сан-Жорди, связанная с именем христианского святого IV века и известная в том или ином виде в фольклоре и литературе многих европейских стран. Согласно старинной легенде, в небольшом каталанском городе Монблан в провинции Таррагона злой дракон, наводивший ужас на местных жителей, требовал приносить ему в жертву животных и людей, а когда жребий пал на дочь короля, король предложил руку и сердце принцессы тому, кто победит дракона. Образ Святого Георгия на белом коне («Чудо о змие»), разящего копьем чудище, стал каноническим для всего христианского мира.

Образ дракона, как известно, встречается в разных мифологических системах как воплощение потусторонних, подземных сил: «Y en la caverna, un dragon, que si personificaba en varias mitologías las potencias subterráneas, era 'tan solo' como encarnación y representación de los difuntos» [4, с. 175]. В испанском фольклоре зачастую дракон предстает ужасным (*terrible*) существом, находящим укрытие в подземных и горных пещерах. Данный образ присутствует в разных циклах испанских сказок и легенд, например в знаменитом цикле о Святом Иакове: «Cuando el cuerpo de Santiago llegó a tierras del Padrón, había un dragon terrible en este monte que con su aliento lo acababa todo. Y cuando los peregrinos visitaban más tarde este lugar, en un pico alto del monte, les enseñaban muchas piedras juntas, y algunas de ellas abiertas. Y les contaban que el santo había horadado estas piedras, tocándolas con su báculo, por poderse esconder de los gentiles» [4, с. 174].

В основе многих сюжетов «низшей мифологии» лежат мифологические представления кельтиберов, мистические обряды, связанные с культом неживой и живой природы – водой, деревьями, камнями, животными: «Кельтская мифология оказала сильнейшее влияние на мифологию астурийцев, кантабрийцев, басков, галисийцев, чуть меньшее – на кастильскую и наварскую мифологию. Именно с кельтской мифологией и кельтскими тотемическими представлениями связаны мифы, в которых дьявол воплощается в кабана или зайца, а также разнообразные культы умерших, о которых писал еще греческий историограф Страбон» [3, с. 22].

В более поздних легендах образы животных встречаются преимущественно в контексте христианского культа, как например в одной из легенд о Святом Иакове, где бродящие без цели животные являются аллюзией на паству, не обретшую своего пастыря: «... en aquellos términos, cuando el cuerpo de Santiago apareció en el Padrón, era costumbre que los animales corriesen en libertad, sin pastor, como salvajes; y cuentan que se topaban en copiosa multitud... Y en este monte existe una caverna que, según la tradición, fué refugio de Santiago cuando vino a predicar el Evangelio» [4, с. 174].

Кабаль связывает момент зарождения мифологического сознания у первобытных народов с осознанием неизбежности смерти и страхом перед ней: «La aparición del sepulcro en las humanidades primitivas, ya dice su creencia en el espíritu; ya que explicaban la muerte porque se iba el espíritu del cuerpo, y ya que lo conceptuaban con vitalidad perpetua, que había de permitirle vigilar, castigar y

agradecer. Toda la mitología brotó de esta remota concepción» [4, с. 168]. Культ мертвых насчитывает тысячелетнюю историю и является источником основного корпуса сюжетов, нашедших отражение в испанском фольклорном наследии. Тема смерти может быть непосредственно ядром сюжетного повествования или же фоновой ситуацией, когда один из героев после смерти становится волшебным помощником, как в следующей легенде: «En San Esteban de Illano, enamoraba un hombre a una mozuela que duda en aceptarle. Su madre, su gran cariño, la que la aconsejaba y la guiaba en sus horas de tristeza, acababa de morirse ... Y suplicaba la moza: “!Ay, madre!, ¿Qué debo hacer?” Y preguntábala el hombre: “Pero, ¿qué he de pensar de tu silencio?” Y cuando la acuciaba a responderle entró un pájaro en la casa, y fué a dar en el seno de la moza. El hombre lo cogió, quiso matarlo, y hubo al fin de dejarlo en libertad, porque la moza gemía: “Ye el ánima de mi madre, que me vien avisar que no lu quiera!” Y el ánima de la madre impidió de esta suerte de matrimonio» [4, с. 176].

Постепенно в народном сознании образ смерти оказывается тесно связан с образом ночи. Неделимое единство образов ночи и смерти лежит в основе испанского мифологического сознания и фольклорного мировосприятия, в целом: «Todos los mitos hispanos nacieron asimismo de la muerte, y han llegado hasta nosotros en los brazos de la noche» [4, с. 188]. Подобный симбиоз находит отражение в основном корпусе мотивов, сюжетно и тематически питающих мир испанской мифологии и легенд. Первобытный страх перед наступлением ночи и приходом незваных гостей из потустороннего мира подчеркивается в многочисленных паремиях и рифмованных выражениях: «- Entre las doce y la una anda mala fortuna», «De las nueve a las diez, deja la noche para quien es», «- Por no ver visiones me acuesto a las oraciones», «Allá va el diablo después del sol puesto».

Одним из наиболее распространенных сюжетов, связанных с образами смерти и ночи, являются ночные процессии мертвецов: - *Antes, cuando éramos vivos, / comíamos de estos figos, / y ahora que somos muertos / andamos por estos huertos*. Связь между ночью и процессией призраков отчетливо видна в тексте народной песенки (*romancillo*) из Астурии: *En camino de Santiago / iba un alma peregrina, / una noche tan oscura / que ni una estrella lucía; / por donde el alma pasaba, / la tierra se estremecía ...* В астурийском фольклоре процессия мертвых (“procesión de los difuntos”, “buena gente”, “huestia / hueste / güestia”) плавно движется, тихо напевая, что время живых – это день, а время мертвых – ночь: - *Andar de día, / que la noche es mía*. В процессии перемещаются по дорогам и по воздуху души нераскаявшихся грешников (*Las almas de los hombres: una hueste*), которые постепенно вовлекают в свою процессию всё новых участников – души недавно умерших людей. Процессия представляет опасность и для живых – её участники ищут больных, чтобы забрать с собой и их души тоже: «Y una hueste que, lo mismo que la que se pasea todavía por las regiones de España más pegadas al pasado, va en busca de los enfermos para llevarlos consigo» [4, с. 201].

С термином “huestia / hueste” употребляются постоянные эпитеты *mala, antigua, vieja*, а под самой процессией понимается целая армия неприкаянных

душ: «Hostis, la hueste, el ejército, la multitud de las almas» [4, с. 195]. Процессия мертвых может быть двух типов: *hueste brava* – воинственно настроенная кавалькада всадников, *hueste mansa, pacífica* – торжественная скорбная процессия. Именно такой тип процессии – скорбный – наиболее часто встречается в фольклоре Испании: «Así, la hueste pacífica es la hilera de difuntos que van a sus lugares de Descanso» [4, с. 203].

Идеи перемещения и укрытия мертвых душ зачастую связаны с различными языческими представлениями о силах природы – ветре, дожде, грозе, звездах: «Esta creencia aun persiste, y son muchos los lugares donde las nubes llueven, corren, truenan ... por esconderse en ellas los difuntos» [4, с. 202]. В мифологиях многих народов, в том числе славянских, птицы описываются как связные, вестники с того света, приносящие хорошие вести в дневное время и недобрые – в ночное: *y he aquí por qué las aves de la noche son todas de mal agüero y anunciadoras de muerte* [4, с. 179], а образ души как легкого порхающего существа или красивого насекомого один из наиболее частотных: «Y sí, cuando se muere un individuo, el alma se le hace pájaro, se le convierte en gallina, se le trueca en mariposa» [4, с. 177].

Большую опасность для живых представляли души, превратившиеся после смерти в змей, ящериц или камни. Одушевленными, наделенными *espíritu*, могли оказаться не только камни, но и деревья и иные объекты живой и неживой природы – почти любой предмет физического мира мог стать причиной хвори или других невзгод – подобный сюжетный ход хорошо сохранился в фольклорных текстах: «la mala fe del espíritu, el encontrarlo quizá en un momento de enojo, de irritación o de antojo, y aun a veces la fuerza de un conjuro que le obligaba a dañar, eran continua causa de embarazos, enfermedades y angustias, que han llegado también hasta nosotros en el oro de los cuentos» [4, с. 180]. В народном сознании именно озлобленные мертвецы оказываются виновными во многих бедах, связанных с природными явлениями, помимо этого они могут перевоплощаться в образы злых ведьм и колдунов.

Неприкаянные души, которые бродят в мире живых, обладают теми же потребностями в еде и отдыхе, что и живые. Они не находят успокоения до тех пор, пока не исчезнет препятствие, которое мешает им покинуть этот мир. Существование подобных призраков имеет свою географическую привязку: в испанском мифологическом сознании призраки находят приют в гостеприимной Андалусии, а врата в иной мир расположены в загадочной Галисии: «En tierras de Andalucía, tan llenas de calor y de belleza, fueron mansión de las sombras en lógica ficción de los latinos; y en las tierras de Galicia, tan ricas de color y de blandura, ocultaron el infierno en que purificaban su tristeza las sombras primitivas españoles» [4, с. 172]. Призраки бродят в поисках успокоения, и целью их пути является Галисия – место перехода между мирами: «Galicia, el infierno antiguo, y la entrada, en Compostela» [4, с. 173]. В Галисии подобная процессия получает особое название – «la compañía», *la Santa Compañía*. Легенды Галисии гласят, что вход в

потусторонний мир находится именно в этих землях, рассказывается о подземных пещерах, и о существующих подводных городах, макушки башен которых появляются из воды лишь в день Ивана Купалы, и о протекающей здесь реке забвения – *Río del Olvido*.

Процессия мертвых становится частотным мотивом в испанских легендах, например, в легенде о неумном охотнике, который разгневал Бога и пал жертвой своей страсти к охоте: Existió un cazador en Cataluña, de afición desmesurada, para el que era la caza una obsesión. No dejaba animal en sus dominios; no lo dejaba tampoco en los dominios ajenos... Y se enojó el Señor de sus crueldades, y le advirtió de esta suerte: - Cazarás lo necesario para mantener tu casa, y no pasarás de ahí... Calló él; refunfuñó; y estaba un domingo en misa, y quiso el Señor probarle, e hizo pasar ante él un conejillo en el momento de elevar la Hostia... Se levantó el cazador, y cuando se abría paso entre los fieles a la busca de sus armas, sintió que lo cogían, que lo alzaban y que lo transportaban a la luna, donde había de corer eternamente tras el conejo fantástico [4, с. 199].

Как можно увидеть, одним из наиболее устойчивых сюжетных признаков несказочной прозы становится одномотивность сюжета, когда материал преимущественно организуется вокруг одного персонажа или события. Сам сюжет преимущественно основывается на устных народных рассказах с элементами фантастики, повествование ведется о событиях неопределенного прошлого. У каждого народа со временем накапливается определенный сюжетно-тематический фонд в форме устных рассказов, которые становятся неиссякаемым источником новых импровизаций. Такие качества, как гибкость, текучесть изначального текста, позволяет сюжету легко приспосабливаться к местному колориту, принимать различные формы. Говоря об испанских фольклорных текстах, помимо жанрового многообразия следует отметить их культурное разнообразие, обусловленное историческими факторами и вкладом тех народов, которые населяли испанские территории в разные периоды: «Легенды народов Испании поражают читателя то мавританской экзотикой, то суровой простотой; в них лирика и эпос, житейская мудрость и мистика, историческая правда и фантазмагория» [3, с. 20].

Первые исследователи объясняли сходство легенд разных народов и описывали общие черты их художественной системы, в первую очередь гиперболизацию, через сходство процесса их рождения: «воображение человека, всегда действующее вразрез с разумом, увеличивает предмет, которым оно захвачено, до гиперболических размеров, добавляет то, чего ему не хватало, чтобы стать совершенно чудесным. Так оратор вдохновляется восхищением, которое он вызывает у слушателей. Легенда, творимая подобным образом, передает из эпохи в эпоху, сохраняя свою таинственную сущность. Этим можно объяснить действительно удивительное сходство легенд различных стран: ведь они возникли в результате одного и того же *состояния духа*» [2, с. 88]. И, действительно, такие художественные приемы и средства, как гипербола, антитеза, повтор и другие, служат созданию неповторимой образности и выразительности текста легенды. Уникальная жизненная сила легенд,

способность к перевоплощению, к сближению с новым историческим контекстом без потери корней, обусловили их многообразие и сохранность как особой формы фольклорного знания.

Список литературы

1. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор. М.: Флинта. Наука, 2003.
2. Коккьяра Дж. История фольклористики в Европе. Москва: Изд-во иностр. лит., 1960.
3. Оболенская Ю.Л. Мир испанского языка и культуры. М.: Ленанд, 2018.
4. Folklore y costumbres de España. T.1. Barcelona: Ediciones Merino, 1944.

БАЙЧУРИНА АЭЛИТА ИЛЬШАТОВНА

преподаватель

Московский государственный институт международных отношений

МИД РФ

БАЛМАТОВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА

кандидат культурологии, старший преподаватель

Московский государственный институт международных отношений

МИД РФ

К вопросу исследования лингвострановедческой информации о России и русских в зарубежных учебниках испанского языка XIX в.

Аннотация: Учебное пособие, традиционно воспринимаемое как средство для формирования профессиональных навыков, одновременно является инструментом воспитания и формирования общественного мнения, поскольку выбор лексического материала и текстов для чтения и обсуждения позволяет представить обучающимся систему ценностей, принятую в современном, на момент выхода в свет учебника, обществе. Россия, являясь на протяжении многовековой истории крупным игроком на геополитической арене, неизменно попадала в сферу интересов западных учебных пособий. Цель исследования – проанализировать и показать восприятие России европейским обществом XIX в. и воссоздать «образ» России по пособиям испанского языка XIX в. этого столетия.

Ключевые слова: учебник испанского языка, обычаи, традиции, русские, Россия, стереотип.

On the issue of research of linguistic and cultural information about Russia and Russians in foreign textbooks of the Spanish language of the XIX century

Abstract: A textbook, traditionally perceived as a tool for shaping professional skills, is at the same time an instrument of education and public opinion formation, since the choice of lexical material and texts for reading and discussion allows students

to present the system of values accepted in modern society, at the time of the textbook publication. Russia, being a major player in the geopolitical arena throughout centuries of history, has invariably fallen into the sphere of interest of Western textbooks. The aim of the study is to analyse and show European society's perception of Russia in the nineteenth century and to recreate the "image" of Russia from the Spanish textbooks of that period.

Keywords: Spanish textbook, customs, traditions, Russians, Russia, stereotype.

Невозможно представить процесс обучения иностранному языку без привлечения лингвострановедческой информации о различных аспектах жизни страны изучаемого языка или сведений экстралингвистического характера о том государстве, носителем языка которого является обучающийся. Вместе с тем нередко в учебных пособиях по иностранному языку содержится материал, повествующий о культурно-исторических особенностях третьих стран. Примером могут служить учебники испанского языка, изданные на протяжении XIX в. в Европе и Соединённых Штатах Америки, в которых упоминается Россия и её жители. Сведения из этих источников представляют чрезвычайный интерес не только с исторической точки зрения, но и для понимания особенностей восприятия иностранцами русской культуры и того, какую роль играли европейские и американские учебники испанского языка в формировании образа России и её народа. Цель настоящей статьи – проанализировать образ России и русских, создаваемый на страницах зарубежных пособий по испанскому языку XIX в.

Стоит отметить, что над тем, как в учебниках иностранного (и русского как иностранного) языка представляется образ государства и его народа, размышляли российские и зарубежные исследователи [1; 2; 3; 10]. Нередко именно при изучении иностранного языка учебное пособие является тем инструментом, который создаёт стереотипы или укрепляет уже сложившиеся представления, как указывает в своей статье Д.А. Ивлева: «Учебник иностранного языка может являться одним из главных источников формирования стереотипов о культуре изучаемого языка, в особенности если студент изучает иностранный язык, не посещая страну изучаемого языка» [2, с.30].

В нашем распоряжении имеется один немецкий, два итальянских и три американских учебника испанского языка, изданных с 1851 по 1891 гг. Немецкий учебник [8] содержит приложение с текстами для чтения на испанском языке, из которых два рассказа представляют чрезвычайный интерес. Первый, озаглавленный «*Vasilio Gavrillof Marine*», повествует о подвиге государственного крестьянина Василия Гаврилова Марина, работавшего на Колпинской фабрике¹⁴ (в источнике ошибочно названо Koldino). При пожаре Большого театра (в рассказе приводится дата – начало апреля 1852 года) он, рискуя жизнью, спас с крыши горящего здания человека, за что был принят и награждён императором Николаем I. Знакомство с отечественными источниками

¹⁴ В настоящее время Ижорский завод. Основан в 1722 г. светлейшим князем Ижорским А.Д. Меншиковым.

позволило установить, что этот случай был спустя 50 лет описан в книге «Наш край. Ярославская губерния – опыт родиноведения» [4]. В русскоязычном тексте указывается, что главный герой – крестьянин Ярославской губернии Ростовского уезда деревни Иевлева Шулецкой волости – возвращался в Петербург в начале марта 1853 г. [4, с.55]. Само же трагическое событие произошло 11 марта, что соответствует действительности¹⁵. Кроме того, в испанском тексте говорится, что император наградил храбреца медалью и дал ему 140 рублей серебром, тогда как в русском рассказе фигурирует название медали «За спасение погибавших» и сумма в 150 рублей серебром. Примечательно, что в испанском тексте немецкого учебника, изданного всего лишь через 9 лет после описываемого события, содержатся фактологические погрешности, хотя в целом ход событий передан верно и подчеркиваются такие качества русского человека, как отвага, готовность к самопожертвованию ради спасения ближнего, вера в Бога, а также и обращение всего народа с молитвой к Всевышнему в чрезвычайных ситуациях.

Во втором тексте из немецкого учебника «Alejandro I y el marino ruso» (Александр I и русский моряк) приводится случай, якобы имевший место во время Венского конгресса 1815 г., когда император Александр I произвёл в вице-адмиралы моряка, явившегося с донесением и не узнавшего государя, когда тот встретился с ним на улице во время прогулки. В этом эпизоде обращает на себя внимание не только целый ряд исторических деталей (характеризуется отношение Александра I к Наполеону Бонапарту, принцу Фридриху Вильгельму Карлу Прусскому, упоминаются прогулки в сопровождении Эжена де Богарне, фигурируют известные дипломаты Клименс фон Меттерних и Шарль Морис де Талейран) но, и даже в большей степени, описание личности Российского императора. «Воспитанный Екатериной Великой в русле философских идей XVII в., <...> он был образцовым правителем, простым, любезным, филантропом, либералом (невиданная черта для российского императора) и в особенности любителем народа и популярности. К этому стоит добавить, что он был одним из самых красивых мужчин своего времени <...>. Можно сказать, что славу тогда делили два императора: один поверженный, Наполеон, и другой действующий, Александр»¹⁶ [8, с.34-35]. Подчёркивая как исключительность российского императора, так и военную мощь Российской империи («привёл в Париж 240 000 солдат, оставив в своей стране в три раза больше» [8, с.35]) автор испанского текста всё-таки не удержался от соблазна указать на «нелиберальность» российской правящей элиты – стереотип, бытующий вплоть до наших дней. Заключение рассказа свидетельствует о благодарности и привязанности, на которую способен русский человек: «в 1840 году умер российский вице-адмирал, который потерял рассудок, когда в 1825 г. скончался Российский император Александр» [8, с.38].

¹⁵ В выписке из следствия сообщается: «Около 10 часов утра 11 марта 1853 года с каланчи Тверского частного дома, то есть отделения полиции Тверской части Москвы, был замечен сильный дым, выходящий из здания Императорского Большого театра. На место сразу же была отправлена пожарная команда. <https://www.mos.ru/news/item/87614073/>

¹⁶ Здесь и далее перевод наш (А.Б., Т.Б.).

В изданной в 1853 г. итальянской грамматике испанского языка русские упоминаются в контексте примера светской беседы во время путешествия. Речь заходит о новостях, публикуемых в газетах: женщина родила тройню, эпидемия нанесла большой урон и, наконец, один из собеседников сообщает, что турки победили русских, на что другой опровергает эту информацию, утверждая, что, наоборот, русские добились победы в страшной битве, понеся потери в пехоте, в то время как кавалерия не принимала участия из-за рельефа местности. Информированный собеседник утверждает, что турки потеряли всю артиллерию и добавляет, что ему это известно из надежного источника [6, с.315-316]. Таким образом, этот фрагмент, основанный на реальных событиях, свидетельствует о боевой отваге русского народа и успехах русского оружия.

Другой итальянский учебник конца XIX в. приводит небольшой рассказ испанской писательницы Сесилии Бель де Фабер (Фернан Кабальеро) о разговоре русского и испанца, имевшего место в Петербурге одним весенним утром. Услышав трели, похожие по звучанию на словосочетание «*quièn vive*», испанец сперва подумал про птиц, а потом заподозрил, что его спутник – чревоушитель. Находчивый ехидный русский посмеялся и предложил испанцу довольно любопытное объяснение заинтересовавшего его явления: «Эти *quièn vives* производят солдаты гарнизона. От зимнего холода они окоченевают, а с наступлением первых тёплых дней оттаивают и таким образом восхваляют оживившую их весну» [5, с.171]. Также в этом учебнике удалось обнаружить в упражнениях на перевод с итальянского упоминание серебра из России и поговорку «Встречают по одежке, провожают по уму» (Un proverbio russo dice: si riceve l'uomo conformemente all'abito che porta, e lo si congeda secondo lo spirito che ha dimostrato) [5, с.292].

Тема России в американских учебниках представлена гораздо менее рельефно. В пособии 1851 г. М. Веласкеса и Т. Симонне слово «русские» впервые встречается (и потому снабжено переводом на испанский) в упражнении на перевод с английского: «– Have the Russians (los Rusos) anything good? – They have something good. – What have they good? – They have some good oxen» (Есть ли у русских что-то хорошее? У них есть что-то хорошее. Что хорошее у них есть? У них есть хорошие быки) [11, с.38].

Примечательно, что, перечисляя иностранные языки, авторы учебника помещают русский как бы на стыке культур: после всех европейских и польского, перед древними и восточными языками: «El frances. El ingles. El aleman. El italiano. El español. El polaco. El ruso. El latin. El griego. El árabe, el arábigo. El siriaco»¹⁷ [11, с.96]. Русский язык вновь соседствует с польским, когда предпринимается попытка выяснить, на каком языке говорят русские: «– Это немцы? – Нет, это русские. – Русские говорят по-польски? – Нет, но они говорят на латыни, греческом и арабском» [11, с.96]. Этот эпизод свидетельствует, что россияне XIX в. были хорошо образованными людьми; это подтверждает и следующий диалог, хотя по начитанности, судя по всему, авторы отдают пальму первенства французам и испанцам: «– Вы читаете так много, как русские? – Нет,

¹⁷ Здесь и далее орфография источника сохранена.

мы читаем больше, но французы читают больше всех. – Американцы пишут больше, чем мы? – Нет, меньше, но итальянцы пишут меньше всех» [11, с.116].

В контексте описания географического положения упоминается тот факт, что русские, шведы и поляки обитают на севере Европы, и их страны – Россия, Швеция и Польша [11, с.372], а предельную дальность путешествия наилучшим образом характеризует поездка в Сибирь: «¿Hasta donde ha viajado? – Él ha ido hasta Siberia» (Как далеко он путешествовал? Он доехал до Сибири) [11, с.148].

В учебнике 1856 г. Н. Пинни и Х. Барсело русские, напротив, не встречаются среди прочих ни при перечислении основных европейских национальностей, ни при указании стран. Первое упоминание России содержится в тексте о территориях Европы и их правителях: «En fin, al este de Suecia está la Rusia ó Moscovia, que es un país muy grande. Su capital es Moscow. Pero hoy Petersburgo es la ciudad más bella y la residencia del emperador y de la corte de Rusia» (И наконец, к востоку от Швеции находится Россия, или Московия, которая является очень большой страной. Ее столица – Москва. Но сегодня Петербург – красивейший город, а также резиденция императора и императорского двора России) [7, с.103]. Примечательно, что столица России в испанском тексте указана по-английски.

Далее в этом учебнике можно встретить несколько нелестных характеристик применительно к русским и их умственным способностям: «¿Puede el Ruso aprender el español? No puede aprender nada, es bobo» (Может русский выучить испанский язык? Нет, он не может выучить ничего, он глуп) [7, с.167]. Также рассказывается небылица о том, как русский крестьянин, оказавшись в Париже (!) и впервые увидев ослов, принял их за больших зайцев: «A Russian (ruso) countryman who had never seen asses (burros), seeing some in France, said: «Good heavens (Dios mío), what large hares there are in this country!» [7, с.244].

В учебнике Джозефа Салкельда 1860 г. в разделе «Чтение на испанском языке» приведён краткий рассказ, озаглавленный «Исключительный указ» (A singular edict), представляющий собой анекдот на тему взяточничества, смысл которого сводится к тому, что Российский император повелел издать указ, обязывающий всех чиновников, имеющих состояние, чётко изложить его источники. В конце описывается реакция на это распоряжение: «И если это будет всеми выполнено, то храни нас, Бог!» [9, с.309]. Этот фрагмент примечателен тем, что свидетельствует о борьбе со взяточничеством и коррупцией, которая велась в Российской империи.

Проведённый обзор сведений о России и её народе по материалам европейских и американских учебников испанского языка XIX в. позволяет утверждать, что европейские издания предлагают гораздо более обширную и разностороннюю информацию, способствуя тем самым формированию достаточно рельефного образа страны и народа, тогда как примеры из американских изданий оказались довольно шаблонными, с явно просматривающейся тенденцией к созданию стереотипов. Кроме того, отдельные авторы американских пособий позволяют себе включать абсурдные

тексты и резкие необоснованные суждения о целой нации, не беря на себя труд проверить или критически осмыслить предлагаемую студентам информацию.

Список литературы

1. *Абильдинова Ж.Б.* Этнические стереотипы сквозь призму языка: монография. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2018.

2. *Ивлева Д.А.* Учебник русского языка как иностранного – источник формирования и средство поддержания стереотипов // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №2 (293). Филология. Искусствоведение. Вып. 74. С. 29-31.

3. *Краснокутская Н.В.* Национально-культурные стереотипы в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика. Материалы международной научно-практической конференции. Отв. редакторы А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М., 2021. С. 379-386.

4. *Критский П.А.* Наш край. Ярославская губерния – опыт родинovedения. Ярославль: Типография Губернской Земской Управы, 1907.

5. *Manetta F., Rughì E.* Grammatica della lingua spagnuola compilata. Torino: Ermanno Loescher, 1891.

6. *Marin F.* Gramática della lingua spagnuola o sia l'italiano istruito nella cognizione di questa lingua. Milano, 1853.

7. *Pinney N., Barceló J.* The practical Spanish teacher; or new method of learning to read, write, and speak the Spanish language. New-York: Published by Mason brothers, 1866.

8. *Rosenberg S. B. A.* Spanisches Lesebuch zur Einführung in die lectüre. Mit untergelegten Wörtererklärungen und zahlreicher Bezugnahme auf die zweite Auflage feiner Grammatic der Spanischen Sprache. Bremen, 1862.

9. *Salkeld J.* A first book in Spanish; or, a practical introduction to the study of the Spanish language. New York: Happer & brothers publishers, 1860.

10. *Shinabe N.* Cómo se construye una imagen estereotipada de Europa, Asia y nuestro país en los libros de texto de España y Japón // Mediaciones sociales. 2017. № 16. P. 97-114.

11. *Velazquez M., Simonne T.* Ollendorff's new method of learning to read, write, and speak the Spanish language. New York: D. Appleton & Company, 1851.

ВЯЛЬЯК КРИСТА ЭННОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Лексико-синтаксические особенности тэглайнов к испанским кинофильмам

Аннотация: Статья посвящена изучению лексико-синтаксических особенностей тэглайнов к испанским фильмам. Актуальность исследования

обуславливается значительным интересом современной лингвистики к стремительно развивающемуся языку СМИ, рекламы и механизмам языкового воздействия на реципиента. В работе рассматриваются лексические средства, способные привлечь внимание зрителя, а также определяются основные синтаксические конструкции, с помощью которых не только передается основная идея фильма, но и оказывается эмоциональное воздействие на зрителя.

Ключевые слова: тэглайн, лексический повтор, зевгматические конструкции, параллелизм.

Lexical and syntactic features of Spanish movies taglines

Abstract: The article is devoted to the study of lexical and syntactic features of Spanish movie taglines. The relevance of the research is due to the significant interest of modern linguistics in the rapidly developing language of mass media, advertising and the mechanisms of linguistic influence on the recipient. The paper considers lexical means that can attract the viewer's attention, and also defines the main syntactic constructions, with the help of which not only the main idea of the film is presented, but also an emotional impact on the viewer.

Keywords: tagline, lexical repetition, zeugma constructions, parallelism.

Для современных лингвистических работ характерно перенесение фокуса внимания исследователей на стремительно развивающийся язык средств массовой информации и рекламы. Необходимость привлечения внимания реципиентов обусловила создание кратких и максимально емких рекламных слоганов, обладающих как информативной, так и экспрессивной функциями.

В киноиндустрии рекламные слоганы или тэглайны несут существенную идейную нагрузку: они передают основную идею и содержание фильма. Несмотря на то, что в ряде научных работ, например, в исследовании Г.Дж.Эдвардса «The International Film Poster» используется термин «слоган» [6], в данной статье мы будем использовать преимущественно термин «тэглайн», под которым будет пониматься строчка-подзаголовок, максимально кратко отражающая основную идею фильма или характеризующая главного персонажа. Типичный размер тэглайна – одно-два нераспространенных предложения, которые усиливают сюжет, тему или привлекательность фильма; соответствуют жанру; а также используют описательные слова, ориентированные на действия и передающие эмоции [5, с. 31-48]. Распространенность тэглайнов объясняется их эффективностью в создании интриги для привлечения аудитории к просмотру фильма. Поскольку изучение лексико-синтаксических средств, используемых при создании тэглайнов на материале испанского языка, что является целью данной работы, не получило всестороннего освещения в работах отечественных и зарубежных лингвистов, тема данной работы представляется своевременной и актуальной.

Обратимся к лексическому наполнению тэглайнов, благодаря которому зрители определяют жанр кинофильма. Так, тэглайны *Sin secretos no hay familia*

(La voz en off), Una familia. Dos mundos (La Valla) помогают зрителю догадаться о жанре этих кинофильмов – семейная драма. Если появляются лексические единицы «drogas», «cártel», то речь идет уже о криминальной драме, персонажами которой являются члены семьи. Например, тэглайны La droga, el poder y las influencias familiares (Vivir sin permiso) и Cómo manejar un cartel y no morir en el intento (El cártel de la papa). Таким же образом использование определенных лексических единиц, например gueto «гетто», подсказывает зрителю место и время происходящих в фильме событий: En el gueto no hay sitio para historias de amor (El amor en su lugar). Также основная идея фильма о любви может быть представлена более экономными средствами: с помощью номинативных предложений. Например, Amor natural. Instincto animal (Langosta).

Кроме того, следует указать единицы, которые отражают сущность главных персонажей. Для этой цели также часто используются нераспространенные номинативные предложения. Например, Pecador. Charlatán. Impostor (Corpus Christi), а также Cínicos. Tramposos. Perversos. Adorables (El cuento de los comadreja). Номинативные предложения-тэглайны дают зрителю подсказку, кто является главным персонажем фильма и с чем с ним произойдет. Например, за счет номинативного распространенного предложения: Un israelí en París. (Sinónimos).

Ряд номинативных предложений, состоящих из подлежащего в сочетании с артиклем или числительным может использоваться для имитации телеграфного стиля. Например: Un motín, un hombre atrapado, un único objetivo sobrevivir (Celda 211). То же и в других примерах: Un sueño. Un engaño. Una mujer valiente. (En la puta vida), Tres amigos, un viaje, otro país (Hasta la vista).

Рассматривая функционирование лексических единиц в рекламных кинотекстах, следует указать лексический повтор, под которым понимается прием, основанный на намеренном повторении языковой единицы (как правило, слова) в одном высказывании или небольшом фрагменте текста. Повторы в тэглайнах привлекают внимание зрителей, создают интригу и позволяют зрительской аудитории лучше запомнить рекламную строчку. На повторе лексического элемента основан анадиплосис, стилистическая прием, при котором последние слова одного речевого отрезка повторяются в начале последующего. Анадиплосис употребляется на стыках как предложений, так и частей предложения. Например, Una historia real... tan real que todavía sucede (En la puta vida).

Кроме того, нами зафиксированы примеры тэглайнов, организующим началом которых являются тавтологические предложения, отличающиеся только одной лексемой, которая, собственно, и придает экспрессивность всему тэглайну. Например, в тэглайне Esta no es la historia de una cárcel. Es la historia de un país. (Modelo 77) имеет место противопоставление двух единиц «cárcel» (тюрьма) и «país» (страна), что создает у зрителей двойственное понимание, а именно: с одной стороны, зрителям сообщается о месте действия и сюжете фильма, то есть драма, главными персонажами которой являются заключенные, а, с другой, тэглайн и название фильма с цифрой 77 имеют дополнительный

смысловой потенциал: указывается на то, что события фильма разворачиваются во второй половине 70-х годов XX века в Испании, в период перехода от диктатуры Франко к конституционной монархии.

Поскольку при создании испанских тэглайнов активно используются синтаксические средства, рассмотрим некоторые структурные модели. Так, для тэглайнов, так же, как и для рекламных слоганов, характерно опущение элементов структуры. Наиболее частым проявлением фактора компрессии в рекламных строчках к кинофильмам, являются зевгматические конструкции, то есть синтаксические построения, характеризующиеся отсутствием повтора. Подробнее о компрессии как факторе структуры – в работах М.В.Зеликова [1; 2]. В зевгматических конструкциях смысловая ясность обеспечивается смысловым или синтаксическим параллелизмом [4, с. 592]. Например, *Tu novia te puede dejar plantado... Ellos no. (Primos) ← Tu novia te puede dejar plantado, pero ellos no te puede dejar plantado*, где в полной модели следует восстановить и противительный союз *pero*, эксплицирующий более категоричное утверждение. То же и в другом примере: *El crimen es evidente. La verdad no (La vida de David Gale)*, в основе которого также и противопоставление двух лексических единиц «*crimen*» (преступление) и «*verdad*» (правда, истина).

Также отметим использование компрессивных вопросительных моделей, имитирующих характерную для диалогической речи ответную реплику. Речь идет о том, что тэглайн представляет собой реакцию с частичным повтором фразы имплицитного собеседника. Например, *¿Terapia de pareja? (Ni de coña) ← ¿Tenemos que/necesitamos ir a /seguir la terapia de pareja?* Подразумеваемые элементы могут быть легко восстановлены зрителями. С помощью такой модели создается сжатый, но в то же время эмоционально и информационно наполненный тэглайн: зрителям ясно указывается на то, что фильм о проблемах семейной пары.

Отметим также примеры синтаксических повторов. На синтаксическом уровне повтор заключается в том, что структура первой части рекламной строчки повторяется во второй части с другим или частично другим наполнением. Собственно, имеет место параллельная организация предложений. Например, *Se casaron. Se separaron. Y fueron felices. (El amor menos pensado)*. Кроме того, такие параллельные конструкции часто сопровождаются лексическим повтором. Например, *Donde amas. Donde sueñas. Donde engañas (En la cama)*. В указанном примере имеет место анафорический повтор, в основе которого лежит повтор в каждом отрезке тэглайна начального слова *donde*.

Также создатели тэглайнов используют восклицательные параллельные конструкции: *¡El perseguidor que tomó un pueblo! ¡El contrabandista que saboteó un tren! ¡La tigresa que sedujo a un ejército! (Les falta sólo 100 rifles)*.

Использование параллелизмов в тэглайнах не является случайным, поскольку они не только создают экспрессию, участвуют в организации ритмической синтаксической и семантической структуры высказывания, но и имеют логическую функцию (одновременное выражение композиционной

целостности и смыслового и композиционного сопоставления частей высказывания [4, с. 340].

Проведенный анализ выявил ряд лексико-синтаксических особенностей тэглайнов к испанским кинофильмам. Лингвокреативность, с которой создаются рекламные строчки, не позволяет реципиенту оставаться исключительно потребителем информации о теме, идее фильма, но вынуждает его расшифровать языковой код, содержащийся в рекламной строчке к фильму. В дальнейшем видится интересным рассмотреть функционирование языковых средств других уровней, а также их взаимодействие на материале тэглайнов.

Список литературы

1. *Зеликов М.В.* Компрессия как фактор структуры и функционирования иберороманских языков. СПб.: Филол. фак-т С.-Петербург. гос. ун-та, 2005.

2. *Зеликов М.В.* Функционирование и происхождение эллиптических моделей (на материале взаимодействия баскского и иберороманских языков): Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1998.

3. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность концепты дискурса. М.: Гнозис, 2004.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990.

5. *Barnwell R.* Guerrilla Film Marketing: The Ultimate Guide to the Branding, Marketing and Promotion of Independent Films & Filmmakers. New York: Routledge, 2018.

6. *Edwards G.J.* The International Film Poster. London: Tigers Books International, 1989.

ГОРЕЛАЯ ИЛОНА ИГОРЕВНА

старший преподаватель#

*Московский государственный институт международных отношений
МИД РФ*

Анекдот в произведениях испанского писателя Фернандо Диаса-Плахи

Аннотация: В испанской литературе анекдот имеет глубокие исторические корни. Анекдоты служили основой новелл, которые рассказывали реальные или вымышленные истории с неожиданным концом. Анекдот, рассматривался лингвистами как комический литературный жанр, однако в XXI веке произошло переосмысление анекдота с точки зрения лингвокультурологии. Смешная или забавная история отражает национальные культурные особенности, так как не может быть понята вне контекста культуры. Книги испанского историка и писателя Фернандо Диаса-Плахи, описывающие европейские культуры, написаны с юмором. Автор, иллюстрирует мировидение

и культурные особенности некоторых национальностей короткими, забавными, смешными историями. Испанский историк и публицист прибегает к анекдотам как к важной составляющей мировидения общества, отражающей комическое на определенный исторический момент времени. Цель статьи показать, как испанский писатель использует форму анекдота для раскрытия особенностей национального характера.

Ключевые слова: анекдот, лингвокультурология, комическое в речи, национальный характер, национальное мировидение, Фернандо Диас-Плаха, книга Семь смертных грехов в США.

Anecdote in the books of the Spanish writer Fernando Diaz-Plaja

Abstract: In Spanish literature, the anecdote has deep historical roots. Anecdotes could serve as the basis for short stories that told about real or fictional stories with an unexpected ending. The anecdote was considered by linguists as a comic literary genre, but in the XXI century there was a rethinking of the anecdote from the point of view of linguoculturology. A funny story reflects national cultural characteristics, since it cannot be understood outside the context of culture. The books of the Spanish historian and writer Fernando Diaz-Plaja describing European cultures are written with humor. The author illustrates the worldview and cultural characteristics of some nationalities with short and funny stories. The Spanish historian and publicist resorts to anecdotes as an important component of the worldview of society, reflecting the comic at a certain historical moment in time. The purpose of the article is to show how a Spanish writer uses the form of an anecdote to reveal the peculiarities of the national character.

Keywords: anecdote, linguoculturology, comic in speech, national worldview, Fernando Diaz-Plaja, book *Los siete pecados capitales en Estados Unidos*.

Испанский писатель, культуролог и лингвист Фернандо Диас-Плаха (1918–2012 гг.) изучал и описывал особенности национального характера представителей западных европейских культур. Национальному мировидению и языковой картине мира посвящен ряд книг испанского автора, раскрывающих отношение испанцев, французов, итальянцев, уругвайцев и американцев к семи главным грехам, принятым в католицизме [1]. В предисловии к шестому изданию книги «*Los siete pecados capitales en Estados Unidos*» (Семь смертных грехов в США) испанский писатель объясняет выбранный им метод оценки культур следующим образом: «В конце концов Смертные Грехи универсальны. Единственное, что их отличает с точки зрения национальности, это каким именно образом они проявляются на разных широтах земного шара. В остальном же оригинальностью никто не блещет»¹⁸ (*перевод науч.*).

18 «Al fin y al cabo, los Pecados Capitales son universales. Lo único que los distingue, nacionalmente, es el énfasis con que se cometen en las distintas latitudes. Por lo demás, hay bien poca originalidad en ese sentido» [8, с. 10].

Для того, чтобы проиллюстрировать отношение разных культур к смертным грехам, Ф. Диас-Плаха рассказывает забавные истории, нанизывая их словно бусины на нить повествования. Эти смешные истории — анекдоты — призваны показать культурные отличия, существующие между испанцами и другими народами западного мира, потому как не все то, что кажется комическим представителю одной культуры, воспринимается как таковое представителем другой. Как утверждает Ширяева Н.В.: «Комическое – является неотъемлемой частью любой национальной культуры, но при этом является категорией универсальной, поэтому она играет огромную роль в международной коммуникации» [5, с. 178].

Писатель Ф. Диас-Плаха, прибегая к анекдотам в повествовании, следует глубоко укоренившейся в испанской литературе традиции. Как утверждает историк испанского театра и литературы Абрам Львович Штейн, именно анекдоты, житейские случаи, лежат в основе новелл, наполнивших испанскую литературу начиная с XIV века. Первые новеллы появляются в книге «Граф Луканор», написанной испанским писателем Хуаном Мануэлем, между 1328 и 1335 годами. Позднее, в эпоху Возрождения, на испанскую литературу оказала большое влияние школа итальянских новеллистов во главе с Боккаччо. Штейн отмечает, что сюжеты испанских новелл того времени не только заимствовались из итальянских произведений литературы, но и порождались испанской действительностью. Первое испанское собрание новелл, анекдотов и притч написано Хуаном де Тимонеда и носит название «Сладкие яства, или отрада путников» [6]. Анализируя испанскую литературу эпохи Возрождения, исследователь Хорева Л.Г. приходит к выводу, что «основным жанровым вариантом, который лег в основу современной новеллы, становится анекдот. Творчество испанского писателя Хуана Тимонеды в полной мере подтверждает это заключение» [4, с. 14]. Дальнейшее развитие испанской новеллы привело к появлению знаменитых «Назидательных новелл» Сервантеса (*Las Novelas ejemplares*), каждая из которых основана на забавной, выдуманной и одновременно близкой к реальности истории с неожиданным концом. Эти и другие примеры из испанской литературы показывают, что использование анекдотов в испанской литературе является устоявшейся традицией. Можно сказать, что историк, писатель и публицист Фернандо Диас-Плаха следует этой традиции и гармонично вплетает анекдот в повествование, а выдуманные или правдивые истории всегда оказываются к месту.

Для определения понятия «анекдот» в современном русском языке воспользуемся толковым словарем: 1. Небольшой забавный, смешной рассказ. 2. *перен.* Смешное происшествие (*разг.*) [3]. Согласно онлайн-словарю синонимов русского языка слову «анекдот» соответствуют синонимы: случай, история, рассказ, выдумка, шутка [11]. Следует отметить, что в испанском языке, как и в ряде других европейских языков, для определения «анекдот» используется не одно, а несколько слов: *anécdota*, *chanza*, *chiste*, *broma*, *historia* (анекдот, острота, безобидная шутка, шутка с оттенком насмешки, забавная история). Словарь Королевской академии испанского языка дает следующие определения

вышеперечисленным словам: Anécdota: 1) relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento. 2) suceso curioso y poco conocido que se relata en una anécdota.; broma: 1) chanza, burla; chanza: 1) dicho festivo y gracioso. 2) hecho burlesco para recrear el ánimo o ejercitar el ingenio; chiste: 1) suceso gracioso y festivo. 2) chanza, burla, broma; historia: relación de cualquier aventura o suceso [9]. Словарь Gran Diccionario de la lengua española 2022 Larousse Editorial S.L. указывает, что historia — это синоним слов anécdota, aventura, episodio, caso [10].#

Приведенные определения как на русском, так и на испанском языках подтверждают, что анекдот является проявлением комического в языке. Согласно Москвину В.П., в анекдоте всегда присутствует адресат и адресант комического сообщения. Чтобы адресат адекватно воспринял комическое, предполагается опора «на определенный культурный контекст, культурные пресуппозиции...» [2, с. 203]. Современные исследователи языка и культуры рассматривают анекдот не только и не столько, как литературный жанр, но как культурный феномен. По утверждению Щербины С.Ю., ситуация изменилась не так давно: «анекдот первоначально изучали как комический жанр и только в XXI веке стали исследовать «культурную специфику анекдота» [7, с. 167]. Таким образом, анекдот является лингвокультурологическим явлением и может быть понятен только при условии, что и адресат, и адресант владеют определенными знаниями культурного контекста и одинаково воспринимают ситуацию, описанную в анекдоте, и понимают его остроумный подтекст в соответствии с культурными кодами и мировоззрением.

В книге «Семь смертных грехов в США» Фернандо Диас-Плаха рассказывает о том, насколько по-разному воспринимается одна и та же ситуация в зависимости от культуры. Писатель противопоставляет американское мировидение и европейское (испанское), иллюстрируя противоречия короткими смешными историями.

Анекдоты, которые встречаются в тексте, можно условно разделить на три группы в зависимости от главного действующего лица. К первой группе отнесем истории, случившиеся с самим автором — Фернандо Диасом-Плахой. Повествование идет от первого лица. Вот один из таких анекдотов: однажды автор, только недавно переехавший жить в Соединенные Штаты (надо сказать, что в общей сложности он прожил там восемь лет) обратился в банк за кредитом. Служащий банка сначала предложил заполнить длинную и очень подробную анкету. Дошли до вопроса о том, брал ли автор кредит до этого. Диас-Плаха, гордясь собой, ответил, что никогда до этого не брал займы. Дом, в котором живет, он снимает, а машину купил на отложенные сбережения. Каково было удивление автора, когда служащий отказался выдать ему кредит, а отказ объяснил отсутствием других кредитов! После того, как автору все же удалось уговорить служащего выдать ему нужную сумму, тот, после подписания всех бумаг, радостно сообщил, что теперь автор полноценный член общества и может обращаться за любым кредитом, когда ему заблагорассудится.

Вторая группа анекдотов — истории из жизни, случившиеся с известными людьми (телеведущими, актерами, политиками и т.д.). Например, на результаты выборов в США, считает Диас-Плаха, сильнейшее влияние оказывают женщины. Именно поэтому обычно выигрывает кандидат с самой привлекательной внешностью. Мало того, кандидат должен быть женат и морально устойчив. Однажды представитель семьи Рокфеллеров – Нельсон Рокфеллер развелся, чтобы жениться на разведенной женщине намного моложе его. Многие американки были этим глубоко возмущены. Когда позднее Нельсон Рокфеллер выставил свою кандидатуру на выборах, многие избирательницы высказывали недовольство. На одном публичном мероприятии некая дама истерично крикнула: «Мерзкий любовник!», присутствовавший на месте событий журналист тут же поинтересовался: «Откуда Вы это знаете?».

Третья группа анекдотов повествует об обычном, среднем американце. Например история, про компанию студентов из Техаса, отправившуюся в круиз по Европе. Морское путешествие – удовольствие не из дешевых и все студенты были из семей обеспеченных. Однако ели они, как говорится «в три горла», не пропускали ни одного приема пищи и казалось, они в жизни своей не наедались досыта. На вопрос о такой впечатляющей способности поглощать пищу звучал неизменный ответ: «Все это входит в стоимость круиза! Как не воспользоваться таким подарком! Не оставлять же все это!» При том что некоторые студенты были настолько богаты, что могли позволить себе купить весь ресторан полностью. Автор, подчеркивает, что он является представителем европейской культуры и пишет, что не понимает, почему нужно обедаться только для того, чтобы съесть все то, за что заплатил. В то время как американцы не понимают, как можно оставить на тарелке то, за что ты заплатил [8].

Приведенные примеры анекдотов, которыми изобилует книга Фернандо Диаса-Плахи, подтверждают мысль о том, что комическое и смешное может быть понятно только в том случае, если слушатель и рассказчик одинаково понимают заложенные в анекдоте культурные коды. Анекдот представляет собой лингвокультурологическое явление, имеющее глубокие исторические корни, в том числе и в испанской литературе. Прибегая к анекдоту, писатель и культуролог Диас-Плаха раскрывает особенности мировидения народов Европы и жителей США, подчеркивая противоречия, существующие в восприятии одной и той же ситуации. Таким образом короткая забавная история с неожиданным концом помогает распознать черты национального характера народа, его мировидение через понимание комического.

Список литературы

1. *Григина Е.А., Горелая И.И.* Языковая картина мира испанцев в книге Фернандо Диаса-Плахи «El español y los siete pecados capitales» // *Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник научных статей по итогам VII международной конференции.* М.: Спутник +, 2022. С. 140–147.

2. *Москвин В.П.* Риторика и теория коммуникации: Виды, стили и тактика речевого общения. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012.

3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. докт. филол. наук проф. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд., стереотип. М.: Рус.яз., 1983.

4. *Хорева Л.Г.* От анекдота к новелле // Новый филологический вестник. 2015. №1 (32). С. 10-17.

5. *Ширяева Н.В.* Категория комического и возможности ее анализа в рамках когнитивно-дискурсивного подхода // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 12-1. С. 175–181.

6. *Штейн А.Л.* История испанской литературы. Изд. 2-е стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2001.

7. *Щербина С.Ю.* Анекдот как культурный феномен // Современное педагогическое образование. 2020. № 10.

8. *Díaz-Plaja F.* Los siete pecados capitales en Estados Unidos. Madrid: Alianza Editorial, S.A. 1970.

9. Diccionario RAE. URL: <https://dle.rae.es> (дата обращения: 21.02.2023)#

10. Gran Diccionario de la lengua española. 2022 Larousse Editorial S.L. URL: <http://es.thefreedictionary.com> (дата обращения: 21.02.2023)

11. Sinonim.org. URL: <http://sinonim.org/s/анекдот> (дата обращения 21.02.2023)

ГОСТЕМИЛОВА НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

Ex-voto: символ веры или народного признания?

Аннотация: Статья посвящена описанию мексиканских ретаблос как части дискурса, его знакового продукта, и тех способов выражения благодарности, которые им характерны, проводится анализ и выделяются наиболее характерные каузаторы благодарности, описывается типовая семантическая структура текстов ретаблос; особое внимание уделяется социокультурным интенсификаторам обращений к самым почитаемым святым Мексики; предпринимается попытка систематизировать и описать их национально-культурные особенности, выделить их прагматические особенности.

Ключевые слова: ретабло, экс-вото, картины, чудо, Мексика, благодарность, святой, небесный покровитель, дискурс, знак, семиотика, прагматика.

Ex-voto: symbol of faith or national recognition?

Abstract: The article is devoted to the description of Mexican retablos as part of the discourse, its iconic product, and those ways of expressing gratitude that are

characteristic of them, the analysis is carried out and the most characteristic causators of gratitude are highlighted, the typical semantic structure of retablos texts are described; special attention is paid to the socio-cultural intensifiers of appeals to the most revered saints of Mexico; an attempt is made to systematize and describe their national and cultural characteristics, to intensify their pragmatic features.

Keywords: retablo, ex-voto, paintings, miracle, Mexico, gratitude, saint, heavenly patron, discourse, sign, semiotics, pragmatics.

Несмотря на кажущуюся простоту и доступность этого широко распространённого в Мексике жанра искусства, его особенности несут в себе не только черты национальной самобытности, колорита и индивидуальности, но и яркую семантическую составляющую.

Ретаблос или exvotos – для тех, кто еще не знаком с этими названиями, это картины, которые мексиканцы рисуют сами или заказывают художникам в качестве благодарности за совершенное чудо. Эти религиозные свидетельства символизируют благодарность одного или нескольких человек определенному святому. Уникальный жанр искусства, зародившийся в Европе, распространился в Америке стараниями испанских католиков: местные жители охотно переняли традицию рисовать подобные картины по любому значимому с их точки зрения поводу.

Типично мексиканская картина включает в себя сцену, повествующую о трагическом событии, которое, конечно же, обернулось бы трагедией, если бы не вмешалось Божественное провидение [1].

Испанцы, достигшие в XV веке берегов Нового Света, привезли коренному населению Америки не только оружие в руках конкистадоров, но и европейскую культуру, а с ней и религию. Обживаясь на новых для себя территориях, испанские колонизаторы стремились сохранять старые привычки и традиции религиозной культуры того времени. Не стали исключением и многочисленные ретаблос — картины, написанные в наивной провинциальной технике. Ими переселенцы украшали в многочисленных количествах свои дома и храмы.

В последней четверти XIX века этот жанр превратился в визитную карточку Мексики. Созданием ретаблос занимались провинциальные мастера, не имеющие специального художественного образования и использующие традиционную технику. Верующие стали заказывать художникам-ретаблеро конкретные образы, связанные с самыми счастливыми, чудесными моментами своей жизни, а получившиеся картины поразительно стали напоминать те вотивы, которые завезли из Европы четыре века назад. Любое значимое событие в жизни людей от рождения ребенка до чудесного исцеления от смертельной напасти, является прекрасным поводом для того, чтобы отблагодарить мексиканских святых в только им одним свойственной манере.

В XIX–XX веках в Мексике времена были беспокойные, а потому темы многих сюжетов той поры — разбой и уличный произвол.

Стилистика выполнения ретаблос не меняется и всегда состоит из трех частей:

- 1) изображения трагического события или момента, когда понадобилось вмешательство “высших сил”;
- 2) святого или мученика, который пришел на помощь;
- 3) текста благодарности за божественную помощь [5].

Тексту ретабло отводится основная роль: вероятно, это можно объяснить тем, что не всегда возможно передать рисунком то, что доступно слову, Изображение всегда нуждается в пояснении. В связи с этим, в зависимости от содержания ретабло текст под изображением, как правило, содержит:

- имена святых, или агниомы;
- наименования событий;
- пространственные тексты к изображенным событиям, включенные в композицию;
- тексты благодарности, обращенные к святому от имени заказчика ретабло.

Нередко текст под ретабло рассматривается как элемент живописи, значение которого состоит в том, чтобы создать декоративную базу изображения, ведь зачастую верующие, смотрящие на картину, не умеют читать, и воспринимают сюжет исходя из зрительного образа.

Итак, ретабло строится по принципу текста – каждый элемент ее прочитывается как знак. Но процесс прочтения ретабло складывается не только из этих знаков. Важен контекст, внутри которого один и тот же элемент (знак, символ) может иметь довольно широкий диапазон толкования. Процесс прочтения ретабло не может заключаться в нахождении универсального, единственно верного ключа, здесь необходимо не только думать и воспринимать информацию, но и пропустить ее через свою душу.

При помощи перечисленных символов-знаков ретабло раскрывает свое содержание на понятном каждому мексиканцу языке. Именно через такую понятную каждому простому человеку форму верующие стремятся поделиться с нами своими подлинными чувствами и эмоциями. Верующий или простой обыватель видит всего лишь иконические знаки человеческих фигур и их движений. Но эти картинки совпадают по форме с настоящими и потому имеют то же означаемое, то есть вызывают в сознании один и тот же образ. А образ, в свою очередь, вызывает эмоциональную реакцию. Дело в том, что у людей есть глубоко укоренившиеся концепции, которые помогают им распознавать архетипы, понимать значение графических элементов [4].

В этом случае ретабло несет смысловую нагрузку тем, кто их создает и тем, кто их видит. Значение, которое никогда не будет одинаковым, благодаря возможностям/способностям образного восприятия.

Еще раз отмечу, что *exvoto* несмотря на то, что одновременно содержит и знаковый код и словесную привязку, имеет при этом относительно определенный формат. Вербальная часть относится к символам, свидетельствующим о силе божественного провидения. Под текстом

благодарности или в нем самом, как правило, указывается имя человека, который благодарит высшие силы за совершенное чудо, указана дата и описание самого события. Стиль изложения благоговейный. Порой, просто взглянув на любое ретабло, создается впечатление, что все мексиканцы просты и наивны до первозданности, и в этом основная причина популярности этих работ [2].

Полная типовая семантическая структура текста ретабло состоит из следующих компонентов: субъект + предикат + адресат + каузатор благодарности (каузатор благодарности выполняет особые функции при мотивировании благодарности, обязателен в тексте ретабло и является показателем высокой степени осознанности выражаемого благодарным мексиканцем чувства. Зачастую в тексте присутствуют синтаксические и орфографические ошибки. Создается впечатление, что они допущены специально, имитируя несовершенную манеру письма большинства мексиканцев, хотя не стоит исключать, что это настоящий текст заказчика. Что касается знаков, то в верхней части ретабло всегда присутствует какой-нибудь святой. По правилам написания работ такого рода, святой должен создавать впечатление, что только что спустился с небес в лучах света.

Ретабло можно охарактеризовать как социокультурный документ, поскольку он описывает конкретную ситуацию: каузатор и его ценность. Чаще всего мексиканцы благодарят Высшие силы за спасение от смерти, за помощь в поиске работы и за удачу в любви. Чуть реже за чудесное выздоровление и за избавление от пьянства. Деньги, спасение урожая, спасение от нечистой силы и домашние животные находятся на периферии каузатора благодарности, но, несмотря на кажущуюся неактуальность, встречаются в качестве причины благодарности не так уж редко. Любое событие, волнующее страну, тут же находит отражение в экс-вото [2; 3].

Мексиканские художники быстро подметили, что многочисленные туристы и коллекционеры полюбили необычные образы. Так родилось новое направление – так называемые «псевдоретаблос», сделанные на потребу публики, но далекие от официальной церкви.

Персонажи псевдоретаблос чаще всего ведут себя непристойно и аморально, но, тем не менее, просят милости у своих небесных покровителей. Контраст между напускным благочестивым тоном дарителей и абсурдом происходящего на картинах и делает их такими популярными.

В настоящий момент Мексика поощряет и настоящих мастеров-ретаблеро, и современных художников, использующих образность, характерную для этого жанра, в своих работах. Так что количество произведений, созданных из смешения иконографии и китча, год от года увеличивается и продолжает радовать не только мексиканских верующих, но и нас, простых почитателей этого жанра, живущих на другом конце света.

Список литературы

1. Exvotos, retablos y milagritos. URL: <https://www.facebook.com/Exvotos-retablos-y-milagritos-148914932314654/>¹⁹ (дата обращения: 20.02.2023)
2. Exvotos y retablos mexicanos. De los actos de fe al enunciado plástico URL: <https://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/504> (дата обращения: 20.02.2023)
3. ¿Necesitas agradecer a los santos? En México existe un retablito para eso URL: <https://es.globalvoices.org/2015/06/23/necesitas-agradecer-a-los-santos-en-mexico-existe-un-retablito-para-eso/> (дата обращения: 20.02.2023)
4. Milagros, Milagreros y retablos: Introducción al estudio de los exvotos del occidente de México URL: <https://books.openedition.org/cemca/411> (дата обращения: 20.02.2023)
5. Todo lo que debes saber sobre los exvotos mexicanos URL: <https://matadornetwork.com/es/todo-lo-que-debes-saber-sobre-los-exvotos-mexicanos/> (дата обращения: 20.02.2023)

ГРИНИНА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент

*Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД России*

ЕВДОКИМОВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский государственный лингвистический университет

Реформа образования в регионах Испании в XXI веке: ожидания и результаты

Аннотация: Реформа образования, которая была запущена в Испании в начале XXI века через ряд законодательных актов (законы об образовании 2006 и 2020 годов, законы о повышении качества образования 2013 и 2016 годов), вызвала неоднозначную реакцию в испанском обществе. Поскольку окончательный выбор образовательной модели является прерогативой региональных правительств, каждое автономное сообщество предлагает свое решение, которое, в конечном счете, зависит от политической конъюнктуры, экономической ситуации и влияния националистически настроенных сил. Цель данной статьи – показать, каких результатов достигли некоторые регионы Испании, проводя реформу образования. Наиболее интересными для анализа, на наш взгляд, являются автономии, такие как Каталония, Галисия и страна Басков.

Ключевые слова: система образования; реформа образования; средняя школа; автономные сообщества; региональные языки.

¹⁹ Деятельность запрещена в Российской Федерации.

Reflections on the results of education reform in the regions of Spain

Abstract: The education reform, which was initiated in Spain at the beginning of the 21st century through several legislative acts (laws on education in 2006 and 2020, laws on improving the quality of education in 2013 and 2016), caused a mixed reaction in Spanish society. Since the final choice of the educational model is the prerogative of regional governments, each autonomous community offers its own solution, which ultimately depends on the political climate, the economic situation and the influence of nationalist forces. The purpose of this paper is to show what results some regions of Spain have achieved by implementing education reform. In our opinion, the autonomies, such as Catalonia, Galicia and the Basque country are the most interesting for analysis.

Keywords: education system; education reform; secondary school; autonomous communities; regional languages.

Реформа образования, которая была запущена в Испании в начале XXI века через ряд законов (Законы об образовании 2006 и 2020 годов, законы о повышении качества образования 2013 и 2016 гг.), вызвала неоднозначную реакцию в испанском обществе.

В Испании в настоящее время существует 5 регионов, где существует второй официальный язык (или собственный язык автономии) – это: Галисия, Каталония, Страна Басков, Валенсия и Аранская долина. В этих регионах проживает 18,3% населения Испании: Каталония – 6,35%, Валенсийское сообщество – 4,6%, Галисия – 5,84%, Страна Басков – 1,43%, Аранская долина – 0,1%. Согласно закону, в регионах, где есть второй официальный язык существует 4 лингвистические модели преподавания: А, В, С, D.

А – всё преподавание осуществляется только на испанском – кастильском языке.

В – основным языком преподавания является испанский – кастильский, а на втором официальном языке преподаются предметы под названием «XXX язык» и «XXX литература».

С – преподавание осуществляется на двух языках в равных пропорциях (50:50).

D – основным языком преподавания является второй официальный язык или собственный язык автономии, а на кастильском – испанском преподаются предметы под названием «Кастильский язык» и «Кастильская литература».

Поскольку окончательный выбор образовательной модели является прерогативой региональных правительств, каждое автономное сообщество предлагает свое решение, которое, в конечном счете, зависит от политической конъюнктуры, экономической ситуации и влияния националистически настроенных сил.

В Советской России методика языкового погружения использовалась уже, начиная с 1918 года, когда было введено положение «О единой трудовой школе РСФСР» и стало возможным получить образование не только на русском, но и на втором родном языке.

В Каталонии модель языкового погружения (*immersió lingüística*) появилась в восьмидесятые годы XX века в рабочих кварталах Каталонии и была предназначена для испаноязычных студентов, изучающих каталанский язык. В дальнейшем этот метод был перенесен на всю систему образования региона, исходя из того, что каталанский язык признается предпочтительным и основным языком обучения для всех учащихся, независимо от того, на каком языке они говорят дома. Четыре десятилетия спустя эта идея по-прежнему пользуется поддержкой большинства социальных, образовательных и политических кругов, несмотря на то что образовательные центры Каталонии постепенно приводят свои образовательные программы в соответствие с законодательством Испании, по которому на испанском – кастильском должно вестись преподавание не менее 25% и вводят испанский – кастильский язык, а заодно и английский язык.

Образовательная модель, которая была запущена в Галисии с 2010 года, опирается на Декрет 79/2010, получивший название *Декрет о многоязычии (Decreto del plurilingüismo)*, гарантирует использование как кастильского, так и галисийского в системе дошкольного и школьного образования в этом автономном сообществе [1]. Именно на этот закон ссылается федеральное правительство Испании, отвечая на запросы Совета Европы по поводу соблюдения положений *Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств* в Галисии. Однако этот закон как раз и не позволяет внедрить модель *языкового погружения*, которая привела бы к реальному использованию галисийского языка в обществе. Защитники галисийского языка, особенно галисийские националисты, опираясь на реальные факты, свидетельствуют об уменьшении количества говорящих на галисийском языке и нарушении преемственности при передаче родного языка последующим поколениям [3].

В стране Басков сегодня пока действует Закон об образовании, принятый в 1993 году [5], целью которого было закрепить на законодательном уровне создание системы баскских государственных школ. Одним из постулатов данного закона является возможность получать школьное образование на двух официальных языках: «*En la escuela pública vasca se garantizará el derecho de todos los alumnos a recibir enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos*» [5]. Однако, на практике доминирует обучение на баскском языке, что вызывает жалобы и протесты со стороны испаноговорящих семей, проживающих в этом регионе [4], хотя формально в стране Басков признается существование не только модели D (языком обучения является баскский), но и модели B (языками обучения являются кастильский и баскский в равной пропорции).

В последнее время в стране Басков широко обсуждается будущий Закон об образовании, который придет на смену закону 1993. Он будет регулировать не только государственное образование, но и распространяться на любой образовательный центр, финансируемый из государственных средств. Ведущая роль в системе образования принадлежит государственной школе. Будущий закон не затрагивает университетскую систему и профессиональную подготовку, которые регулируются своими собственными положениями. Проект

предусматривает, что в стране Басков вся система образования будет бесплатной, включая субсидируемые государством центры, которые не смогут взимать никакой платы за предоставление обязательного образования.

Закон направлен на то, чтобы все учащиеся, независимо от происхождения, могли знать два официальных языка на одном уровне по окончании учебы и владеть хотя бы одним иностранным языком. Кроме того, усиливается роль баскского языка как опорного языка образовательной системы и поощряется его активное использование учащимися в формальном и неформальном образовательном контексте. Объявленными целями являются достижение уровня B1 Единой европейской эталонной системы на двух официальных языках по окончании начального образования и уровня B2 на двух официальных языках по окончании обязательного среднего образования. К сожалению, несмотря на то, что большинство учащихся обучается в баскских школах по модели D, за пределами учебных заведений намного более популярным является кастильский-испанский язык. Баскские филологи считают, что надо пропагандировать национальный язык, а не бороться с кастильским – испанским и его носителями [2].

Согласно Закону о многоязычии, в Валенсийском сообществе при выборе лингвистической модели преподавания за ту или иную модель должно проголосовать не менее 2/3 Совета школы, куда входят наряду с родителями и преподавателями также ученики и администрация школы [6].

Многоязычная модель, которую принял парламент автономии 14 февраля 2018 года, устанавливает, что 25% времени преподавания должно приходиться на валенсийский язык, 25% - на кастильский-испанский и 15-25% отдаваться английскому языку. Правительство автономии выступает за увеличение часов преподавания на валенсийском языке, настаивая на том, что учащиеся должны выходить из стен школы полными билингвами. Но пока привести к консенсусу противоборствующие стороны не представляется возможным.

Таким образом, автономные сообщества пытаются всеми силами балансировать, сохраняя и развивая национальные языки, с одной стороны, не нарушая при этом законодательство испанского государства. Тем не менее, какими бы ни были ожидания, результаты их усилий напрямую зависят от политической конъюнктуры.

Список литературы

1. Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. URL: https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2010/05/25/20100525_decreto_pluringuismo.pdf (дата обращения: 21.01.2023)

2. El modelo D avanza, pero el euskera retrocede en las aulas. ¿Qué ocurre? // El Correo. URL: https://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/educacion/201603/28/modelo-avanza-pero-euskera-20160323175725.html?ref=https%3A%2F%2Fes.search.yahoo.com%2F#vtm_funnel=exito-registrogis&vtm_

tipoProceso=gis&vtm_procesoFinalizado=si&vtm_proceso=registro-gis&vtm_tipoRegistroLogin=registro-gis (дата обращения: 19.02.2023).

3. Un informe del Gobierno avala el modelo lingüístico de la Xunta y niega las limitaciones al gallego en la enseñanza. 16.02.2021. URL: <https://www.europapress.es/galicia/noticia-informe-gobierno-avala-modelo-linguistico-xunta-niega-limitaciones-gallego-ensenanza-20210216171055.html> (дата обращения: 21.01.2023).

4. *Izarra J.* El Gobierno vasco incumple sus propias normas para imponer el requisito del euskera en la administración // *El Mundo*. 26.02.2022 URL: <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2022/02/26/62192175fc6c83ff388b458f.html> (дата обращения: 21.01.2023).

5. Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. URL: <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/1993/02/19/1/dof/spa/pdf> (дата обращения: 21.01.2023).

6. Ley 4/2018, de 21 de febrero, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-3441-consolidado.pdf> (дата обращения: 19.02.2023).

ЕРШОВА ЯНИНА СЕРГЕЕВНА

преподаватель

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.

Толстого

Стилистические особенности речи персонажей мультипликационного фильма «Смешарики» на испанском языке

Аннотация: В статье приводится различие литературного и разговорного языков, рассматриваются и анализируются языковые особенности речи персонажей мультипликационного фильма «Смешарики» на испанском языке (латиноамериканская озвучка) на стилистическом уровне.

Ключевые слова: мультипликационный фильм, речевые особенности, литературный язык, разговорный язык.

Stylistical features of Kikoriki animation film personalities in Spanish

Abstract: The article distinguishes the terms of literary language and colloquial language, as well as it considers and analyses linguistic features of Kikoriki animation film in Spanish on stylistical level.

Keywords: animation film, linguistic features, literary language, spoken language.

Современные анимационные фильмы воссоздают реалистичную действительность в сказочном мире, где каждый персонаж наделен

определенными человеческим качествами и характеристиками, которые воплощаются благодаря не только их происхождению, образованию, поведению, но и языковым особенностям речи. Данные особенности помогают зрителю, в особенности детям, различать положительные и отрицательных героев, определять примерный возраст персонажей, а также расширять культурный кругозор.

Мультипликация — «самостоятельное искусство со своим художественным языком, во многом противостоящее языку игрового и документального кинематографа» [5].

Мультфильмы наряду с семьей и окружением имеют непосредственное влияние на воспитание возрастающего поколения, поэтому стилистические особенности речи мультипликационных героев является важным и интересным аспектом для изучения в контексте семей, в которых с малых лет дети изучают иностранные языки, так как информация, поступающая даже не на родном языке, должна приносить пользу, а не вред.

Стилистика, согласно Большому толковому словарю, представляет собой «раздел языкознания, изучающий систему стилей языка, языковые нормы и способы употребления литературного языка в различных условиях языкового общения, в разных видах и жанрах письменности, в различных сферах общественной жизни» [1]. Таким образом, именно стилистика изучает интересующие нас языковые нормы литературного языка.

Литературный язык, согласно лингвистическому словарю, — это лишь часть общенародного языка, это его образцовая форма. «Литературный язык — это основная, наддиалектная форма существования языка, которая характеризуется своей обработанностью. «Литературный язык — это система элементов языка, речевых средств, отобранных из национального языка и обработанных мастерами слова, общественными деятелями, выдающимися учеными» [3].

Для того, чтобы понять, каким образом функционирует лексика любого языка, необходимо разобраться, на какие функциональные стили подразделяется литературный язык.

Функциональные стили являются вариантами языка, которые развивались и начали отличаться по своим особенностям. Помимо различий на уровне лексики, регистру языка свойственно меняться на уровне морфологии, использования различных видовременных форм, «ритм» высказываний. Более того, стоит отметить, что в зависимости от стиля, одно и то же слово может применяться в разных значениях. Также не стоит забывать об изменениях, происходящих на синтаксическом уровне [4].

Для нашего исследования наибольший интерес представляет разговорный стиль. Разберем основные характеристики данного стиля, которые помогут в анализе речи персонажей.

Для разговорного стиля, как пишет Е.А. Корман, характерны: а) импровизированный, спонтанный характер коммуникации, не отличающийся официальностью, так как самое главное для говорящего — донести мысль по

содержанию, а не форме; б) непосредственный контакт говорящих, ведущий к спонтанной речи; в) присутствие модальных высказываний: ускоренный темп речи, эмоциональные высказывания и удлинение гласных звуков. Важно отметить, что также в разговорном стиле превалирует субъективная оценка над объективной. Данный стиль отличается опущениями, повторениями, акселерацией и паузами [4, с. 81].

Лексические особенности разговорного стиля представляют отдельный интерес для нашей работы, так как именно на них мы будем фокусироваться.

Как было сказано ранее, для каждого стиля (регистра) характерна своя лексика, точнее будет сказать не лексика, а значения слов. Как известно, лексике свойственна многозначность. Испанский язык не является исключением. Одно и то же слово может содержать разные семы, также не исключено, что с течением времени слово обрастало разными значениями, что и позволяет говорящему в зависимости от стиля выбирать значение, которое будет наиболее подходящим в той или иной ситуации. Так, нейтральные по окраске и значению слова *dinero*, *regar*, *cabeza* в выбранном нам стиле могут заменяться синонимичными, но уже не нейтральными словами – *pasta*, *cascar*, *chirimoja* соответственно. Более того, набор синонимов от страны к стране может различаться.

Разговорной лексике свойственен субъективный характер, который отражается в использовании гипербол, сравнений и фразеологизмов, которые накладывают определенный эмоциональный отпечаток на высказывание. Например, среди гипербол можно назвать *troncharse de risa*. *Troncharse* — имеет две семы — *reírse mucho y con ganas* (смеяться много и охотно). Однако в выбранном словосочетании также присутствует существительное *risa* (смех), что и делает из фразы гиперболом.

Как и в любом другом языке, в испанском имеются междометия и так называемые *muletillas* (слова-паразиты), которые характерны для разговорного стиля. Данные единицы помогают сконцентрироваться на содержании, а не на форме. Слова-паразиты служат для того, чтобы заполнить паузу, которая необходима, чтобы сформулировать мысль [4].

Для более яркого образа персонажа он может быть наделен чувством юмора, который может выражаться как в шутках, так и в иронии или сатире. Благодаря данному приему персонаж также может быть показан с негативной стороны.

Индивидуальный стиль героя помогут создать слова-маркеры или парадоксальный характер мыслей, использование сленга или, наоборот, нарочито правильной речи [6].

Как было сказано выше, для данного исследования пристальное внимание будет отведено разговорному стилю речи, которые наиболее ярко помогут охарактеризовать некоторых героев, однако, не стоит забывать, что не все персонажи будут отличаться вышеназванными характеристиками. Возможно, их стиль речи будет относиться к нейтральному или даже высокому стилю.

Все вышеперечисленные языковые особенности служат не только для создания определённых образов, но и для создания экспрессивности, которая, как полагает В.В. Виноградов, является «кругом оттенков, отражающим слово» [2, с. 315].

Так как мы тем или иным образом будем работать с переводом лексических единиц с русского на испанский, важно привести мнение В.В. Овсянниковой, которая отмечает, что разговорная лексика почти не поддается идентичному переводу. Однако, по нашему мнению, стоит постараться сохранить стиль и манеру речи, используя средства иностранного языка.

Для данного исследования был analyzed отечественный мультфильм «Смешарики» (испа. офиц. Kikoriki). Всего для исследования были рассмотрены 53 единицы на основе 10 серий.

Одним из самых ярких и харизматичных персонажей, принадлежащих к молодому поколению, является Крош (исп. Krash). Этот персонаж обладает невероятной энергетикой, поэтому он всегда горит желанием куда-то пойти и что-то сделать. Его можно охарактеризовать как молодого человека, любящего использовать сленг, просторечные слова и выражения, как «Ёлки-иголки». Он не долго думает над тем, что и как сказать, однако именно такая манера заставляет испытывать положительные эмоции к герою. Однако все яркие особенности речи Кроша в испанской (латиноамериканской) версии заменяются нейтральными и не выражают экспрессии.

Например, в первой серии Крош несколько раз использует речевое клише «понимаешь» в разных ситуациях, что говорит о том, что данная единица свойственна его манере разговаривать.

Ну так вот, *понимаешь* — *Bueno, estoy esperando a que se seque la pintura.*

Скорее бы, *понимаешь* — *¡Qué quiero sentarme ahora mismo!*

Нет, наверно, *понимаешь* — *No, pero nada.*

Связующие единицы, конечно, не принадлежат к официальному стилю, однако и элемент речевой особенности они не передают идентичным образом.

Или знаменитое «Ёлки-иголки», также не переданы никаким экспрессивным образом, *no puedo crearlo*. Однако вряд ли в каком-либо языке есть идеальное соответствие данному выражению.

Отсутствует в переводе и выражение «схухры-мухры», построенное на принципах аллитерации ритмическом повторе. *El instinto maternal no es una cosa de juego* — тем не менее смысл выражения понятен и передан.

Другим интересным для анализа представляется Лосяш (исп. Dokko) — лось желтоватого оттенка, чьи полки изобилуют книгами, из-за чего нетрудно догадаться, что он весьма начитанный и образованный персонаж, принадлежащий ко взрослому поколению.

Он любит использовать в речи сложные и длинные слова; в русском варианте всегда обращается на «вы», добавляя «друг мой любезный». Он интересен и мудр, потому что нередко употребляет афоризмы или ссылается на известные произведения.

Например, «Его аура сегодня *небеспрецедентно...го...* А хотите прогноз? Мне что-то *приспичило*. - Su aura no tiene *precedentes*. ¿Quieres un pronóstico? Tengo pronósticos para todos aquí. Из перевода видно, что прилагательное «небеспрецедентно го» переведено эквивалентом в испанском, однако, произнося единицу, Лосяш сам запинаятся и решает не заканчивать фразу.

В данном же предложении Лосяш использует разговорное слово «приспичило», что никак не отражается в испанской версии. В переводе герой обращается к другу на «ты», что не совсем передает благородность и вежливость персонажа.

Несмотря на редкое использование разговорной лексики, Лосяш все же чаще прибегает показывая себя с интеллектуальной стороны:

Возвращение *блудного сына*, как это замечательно! — Ese retorno del *hijo pródigo*. «Возвращение блудного сына», как известно, является известной картиной Рембрандта и одним из самых популярных евангельских сюжетов в живописи.

Копатыч, он же Баргу, — медведь, обожающий сельское хозяйство. У него свой небольшой огород, где он выращивает пшеницу и гречу. Копатычу свойственно общаться просто, незамысловато. Для него характерны междометия, он часто проглатывает окончания, употребляет гиперболы.

Так, обращаясь к сорняку, он называет его «брат», однако в переводе отсутствует данная единица.

А сорняки его *ох* как не любят — *pero a estas flores no les gusta mucho*. Междометие «ох», которое свойственно просторечию, также опущено в переводе.

Ух ты, какой тут *ветрище* — *Ay, viento, ahora es muy fuerte*. Если междометие было отражено в переводе с помощью эквивалента, то второй элемент – существительное с суффиксом «ище», - также отсутствует. Таким образом, стиль общения Копатыча в переводе не отражен.

Последний герой, которого мы разберем, — пингвин немецкого происхождения, Пин. Его немецкие корни прорываются в речи, так как она фонетически, лексически и грамматически содержит ошибки, характерные для носителей немецкого языка.

Найн, ничего не дает, только берет — *No, no puede hacer nada, solo consume*. В переводе нет отражения немецкого «найн».

Айн момент. *Битте*, энергия ветра превращается в электрическую энергию – *Un momento. Bien, aquí tiene el poder del viento se transforme en energía eléctrica* – Все лексемы переведены на испанский.

Ветер ушел, не *волнуйтесь*. *О майн год*, заборен *канут* — *Pues, ya se fue, pero no se preocupen: la tierra redonda así que volverá algún día. ¡Santo cielo! ¡No dañes esa cerca!* В русской версии, как и было сказано выше, присутствуют ошибки в речи героя, которые и создают образ персонажа, однако все эти особенности никак не отражены в переводе, что делает образ «испанского» Пина менее похожим на оригинал.

Таким образом, можно прийти к следующему выводу: образ любого персонажа создается не только за счет его характера и поведения, а еще и за счет свойственной ему манере речи. При переводе необходимо отражать данные особенности в том числе для того, чтобы достичь сохранения экспрессии и донести образ персонажей наиболее полно. В исследованных нами лексических единицах присутствует в основном нейтральная по стилю лексика, а также разговорная, выраженная в междометиях, экспрессивных выражениях и бытовых клише. Однако в полной мере речевые особенности героев мультфильма не были переданы, из-за чего пострадали образы героев.

Список литературы

1. Академик/ Словари и энциклопедии на Академике / Большой энциклопедический словарь / Стилистика. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/281914> (дата обращения: 13.01.2023)
2. *Виноградов В.В.* Русский язык. М.: Высш. школа, 1972.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык: Энциклопедия изд. 2. Институт русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук. М.: Дрофа. 1997.
4. *Корман Е.А.* Стилистика испанского языка. Курс лекций и заданий для практических занятий. Ростов-на-Дону – Таганрог, 2020.
5. *Лотман Ю.М.* Об искусстве. Структура художественного текста : Статьи. Заметки. Выступления (1962–1993). СПб. : Искусство – СПб, 1998.
6. Literature-edu.ru \ \ Авто-обзор \ \ Анализ \ \ Пособие для учащихся выпускных классов, URL: <https://literature-edu.ru/obzor/13224/index.html?page=14> (дата обращения: 13.01.2023)

ЖУРАВЛЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВОЛЬДЕМАРОВНА

*кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет*

Колумбия, праздник каждый день (влияние национальной культуры на язык)

Аннотация: В статье рассматриваются традиционные праздники Колумбии, их национально-культурная специфика и влияние на колумбийский национальный вариант испанского языка.

Ключевые слова: колумбийский национальный вариант, испанский язык, национальная культура, праздник, карнавал, мультикультурализм.

Colombia, a holiday every day (the influence of national culture on the language)

Abstract: The article analyzes the traditional holidays of Colombia, their national and cultural specificity and influence on the Colombian national variant of the Spanish language.

Keywords: colombian national variant, Spanish language, national culture, holiday, carnival, multiculturalism.

Ежегодно в Колумбии отмечается более 4000 праздничных мероприятий, отличающихся национально-культурным своеобразием. Фольклорные традиции и национальная самобытность придают неповторимый колорит этим празднованиям. В торжествах сочетаются вербальный и невербальный языки, отражающие национальную историю и символизм. Национальные традиции, передающиеся из поколения в поколение, формируют национальную культуру и обогащают колумбийский национальный вариант испанского языка, находят свое выражение в фольклоре, легендах, верованиях, песнях и танцах, участвующих в праздничных мероприятиях. Праздник является настоящим выражением национальной души общества, его идентичности и неповторимости. В колумбийском календаре можно найти праздники практически всех типов, от примитивистских ритуальных церемоний, карнавалов, фестивалей, религиозных, региональных и государственных праздников вплоть до современных памятных мероприятий и шествий. Национальная культура, как и язык, – явление, прежде всего, социальное, поскольку является одной из форм общения людей, и ее коммуникативная природа проявляется в любом событии или явлении культуры, в том числе и в праздниках. Колумбийский национальный вариант испанского языка сложился под влиянием разнообразных факторов как собственно языкового, так и историко-культурного порядка, что находит свое выражение в своеобразном и многогранном языке праздника. Тесное сплетение фантазии и реальности, мистическая культура доколумбовой эпохи, социальный контекст, этнический мультикультурализм, образно-символическое мировоззрение, национально-культурное и историко-социальное своеобразие воплощены в праздничных традициях Колумбии.

Все праздники в Колумбии можно признать национальным достоянием, поскольку основными исполнителями и участниками являются представители колумбийского народа, его социальные группы, народы и этнии. Среди них 271 называются Карнавалами, а 150 относятся к праздничным действиям нового типа, поскольку были учреждены в 21 веке. Каждый праздник строго индивидуален и неповторим. Они бывают муниципальными, региональными, местными, государственными, праздниками сообществ и этнических групп, религиозными, в виде карнавальчиков, карнавалов, шествий и фестивалей.

Сам календарь праздников сохранился с доколумбовой эпохи. Индейские сообщества имели свои церемонии, связанные с природой, вождями, божествами и образом жизни. Засуха, посевная, урожай, строительство, отношения между

мужчиной и женщиной, свадьбы, похороны, приношения и просьбы богам, воинские ритуалы (межплеменные войны) составляли коллективные праздничные церемонии индейского календаря, в основном сакрального и космогонического характера. Испанская колонизация принесла свои новшества, и уже первый официальный календарь католических праздников был составлен в 16 веке (отмечаются до сих пор), в дальнейшем в него вошли также праздники, связанные с испанской монархией. 19 век привнес свои торжества, в первую очередь связанные с освободительной борьбой за независимость (годовщина битвы при Бояка, 7 августа, например), таким образом появился республиканский календарь торжеств. Карнавалы ведут свою историю с 17-18 веков с начала их проведения в Картахене и Санта-Марте в виде маскарадов и уличных танцев в преддверии Великого поста, то в 20 веке карнавалы превратились в синкретические гуляния, отражающие национальное и историческое своеобразие. В 20 веке особое значение получило проведение ярмарок (изначально связанных с торговлей сельскохозяйственной продукцией), превратившихся в Карнавал сальсы в городе Кали и Фестиваль цветов в Медельине (с 1957 г.). Отдельным особняком стоят многочисленные фестивали национальной культуры и фольклора, отмечающиеся в каждом национальном департаменте с 60-х годов 20 века и праздники, посвященные национальной идентичности и признанию прав национальных меньшинств (9 августа отмечается день коренных народов, 21 мая – день потомков африканских народов, а 1 августа – день райсальского меньшинства архипелага Сан-Андрес и Провиденсия, например). Не остались в стороне и дни памяти жертв насилия, встечи примирения и прощения.

В настоящий момент в Колумбии праздники регламентируются постановлением Верховного суда, который закрепил светский характер государства, поэтому официально католические праздники не считаются государственными выходными днями, но при этом являются нерабочими днями. Помимо этого, отмечаются государственные праздники и международные. Однако наибольший интерес представляют местные, или народные праздники.

Рассмотрим некоторые из них. В Колумбии больше, чем где бы то ни было, королев, победивших в конкурсах красоты, которые проводятся буквально повсюду (так называемые «рейнадос», на которых выбирается королева – «Рейна»). Сами колумбийцы так и говорят: *«aquí tenemos más reinados por kilómetro cuadrado y más reinas que en cualquier imperio»*. Свое начало это праздник берет в торжествах по случаю независимости Картахены, отмечаемых 11 ноября. В начале 20 века картахенский карнавал переместился в салоны, клубы и театры, где в шуливой форме избиралась королева. Однако, официально первое независимое действо, связанное с избранием королевы, имело место 11 ноября 1937 года, когда корону и титул *«su majestad imperial Amirita I»* получила Амира Моутон Барриос. Участие было платным, и молодая принцесса выиграла корону, просто купив 5700 голосов. С тех пор королеву избирают ежегодно, каждый район Картахены выдвигает своих кандидатов на это мероприятие. Параллельно с этим в начале 20 века набирает силу

студенческое движение, и в их среде также начинают проводиться свои конкурсы красоты. В дальнейшем в каждом уважающем себя городе организуются подобные торжества.

В Колумбии, изобилующей фруктами и овощами, кажется, что ни один представитель ботаники и фауны не обошелся без торжества в свою честь. Например, в только департаменте Антиохия каждый город стремится увековечить свои достижения (в основном, в сельском хозяйстве) и поэтому нельзя обойти своим вниманием такие мероприятия, как праздник урожая кукурузы в Сонсоне, день ананаса в Барбосе, фестиваль банана в Апартадó, праздники манго, картошки, фасоли, апельсина, аниса, араукарии, угля в других городах, и, конечно же, Национальный день кофе.

В свою очередь остров Сан-Андрес, представляющий из себя необычную этническую группу райсальцев – афро-англо-антильских колумбийцев, говорящих не только на испанском (и английском), но и на креольском (райсальском) языке, ежегодно проводит Фестиваль черного краба. Креольский язык является исключительно устным, не имеет своего письменного выражения и представляет из себя основу из аканского языка (территория современной Ганы в Африке), лексикализованного на английском, сопровождающегося большим интонационным разнообразием, повторами, экспрессией и кинетическими движениями, ведь как говорят сами жители острова «морской бриз уносит слова» и говорить на креольском – значит отождествлять себя со своей культурой, «не быть потомком испанца»: *«because I like my language. I'm no paña»* (слово *«pañá»* обозначает принадлежность к испанской культуре и испанскому сообществу – *«hispanidad»* [2]). Вот, например, названия традиционных островных развлечений, являющихся частью культурной программы Фестиваля Черного краба, именуемые по-английски: *Brown girl in the ring. Two little black birds stick up on the Wall*. А это некоторые интересные примеры поговорок, распространенных на острове, отражающие национально-культурную специфику креольского языка: *Sorry fi maga dag, maga dag turn roun' an bite you* – От добра добра не ищут, *Mi old, but mi nuh cold* (по-испански: *estoy viejo, pero no frío*) – нельзя недооценивать значение старшего поколения.

Нельзя обойти своим внимание и праздник цветов в городе Медельин (регион Антиохия), который недаром зовется «Городом вечной весны». Именно там проходит своеобразный «парад цветов», а главными героями выступают *«silletteros»* - носильщики, несущие на своеобразном стульчике на спине цветочные композиции. Ранее *«sillettero»* означало традиционную занятость колумбийских индейцев, которые несли на своей спине знатных людей и грузы по тем горным дорогам, где на могли пройти вьючные мулы (причем вес ноши мог достигать до 90 кг). А *«silletteros»* из Санта-Елены занимались продажей цветов и именно таким способом доставляли их в города. Так говорит о своей работе один из представителей этой профессии, уходящей в небытие с развитием цветочной промышленности и появлением многочисленных теплиц: *«Yo salía por ahí a las 11:30 o 12:00 de la noche con una silleta a la espalda, con un aguacero de esos y guiándome con una vela en un tarro, y a Medellín llegaba ese viaje, ¡sí señor!*

Pensamientos y pascuas, claveles, gladiolos, lirios azules, cartuchos y clavellinas» [4, с. 11]. На Ярмарке цветов в Медельине теперь эти стульчики и их создатели – в центре внимания, их композиции бываю трех видов: символический стульчик, украшенный государственной и религиозной символикой, монументальный – самый выдающийся, до двух метров в высоту и двух метров в ширину, и традиционный, выдержанный в стилистике 50-50 годов, при украшении которого используется до 100 видов цветов. Не менее запоминающимся является парад «*Arrieros de mulas y fondas*», погонщиков вьючных животных, перевозящих на ярмарке цветов реплики крестьянских домиков и постоянных дворов антиокийского региона. Праздничный дух прочно вошел в национальный характер Антиохии, достаточно заметить, что ни период «Виоленсии» 40-50-х годов, ни последующие постоянные войны наркокартелей и вооруженные конфликты не смогли уничтожить праздничных дух даже в самых отдаленных и забытых местах, вовлеченных в гущу насильственных событий. При восстановлении мирной жизни местные жители в первую очередь восстанавливали свои «дома культуры» (*casa de la cultura*), где собирались для песен и танцев.

Каждый год на Карибском побережье в городе Барранкилья в течение 4 дней отмечается Карнавал, представляющий из себя наследие трех культур – индейской, африканской и испанской. Фестиваль был признан ЮНЕСКО в 2003 году национальным достоянием и внесен в список нематериального культурного наследия (включая формы представления и выражения, в том числе устный язык, знания и навыки, передаваемые общинами из поколения в поколение). Карнавал состоит из нескольких ключевых событий, празднуемых в определенные дни. Перед самим карнавалом разворачивается важное действо, своего рода предвкушение праздника – «*Guacherna*», ночное шествие при свете факелов и свечей, в котором участвуют музыканты и танцоры кумбии; название мероприятия происходит от именованя традиционного индейского перкуSSIONного инструмента «*guache*», типа шейкера, закрытой емкости (ранее из бамбука, сейчас из стали) продолговатой формы, заполненной семенами канны красной. Открывает фестиваль «*Batalla de flores*» (Битва цветов) на «Кумбиадроме» («*Cumbiódromo*», кумбия – танец и мелодия, пришедшие из африканской Гвинеи), длиной 5 км, и который возглавляет «Королева Карнавала» в окружении своей свиты и в сопровождении «Короля Момо» («*Rey Momo*», так называемый «сын ночи», олицетворение сатиры и сарказма), Королева оглашает девиз – «*Bailar y gozar hasta que el cuerpo aguante*». Вот что пишет мэрия Барранкильи про Битву цветов в юбилейном 2023 году, когда с размахом и особой пышностью будет отмечаться 120-летие праздника:

La Batalla de Flores es el desfile más emblemático y simbólico del Carnaval de Barranquilla, creado en 1903 por el general Heriberto Vengoechea para marcar la finalización de la Guerra de los mil días, un acontecimiento que ubicó a Barranquilla en la historia del mundo como ciudad innovadora, entusiasta y pacífica. La Batalla de Flores 2023 contará con la participación de 73 Grupos folclóricos de diferentes expresiones del Carnaval de Barranquilla y 60 disfraces entre colectivos e

individuales, más 20 carrozas y 20 carros musicales con orquestas en vivo que estarán en el Cumbiódromo con toda su majestuosidad en el tradicional desfile que abre oficialmente el Carnaval 2023. La Batalla de Flores se ha diseñado en cinco bloques que contarán momentos de la ciudad y el Carnaval, desde su Travesía por la edad Media, las Memorias del Camellón, su época dorada con Puerta de Oro, su Fiesta Popular y finalmente su declaratoria como Patrimonio [3]. Все дни карнавала выступают участники танцевального коллектива «Cumbiamba», «кумбиаберос» и «кумбиаберас» сочетающие африканские и исконно индейские ритмы и движения. Карнавал не обходится без «Garabato», танца, символизирующего триумф жизни над смертью, также называется и своего рода деревянный серп, украшенный разноцветными лентами, которые держат в руках танцоры. Участники карнавала используют «monocuco» – маску, причем впервые ее стали носить представители высшего света, желавшие пофлиртовать с дамами из других слоев общества. Летаньерос (*letanieros*) читают и поют «*letanías*», своего рода сатирические произведения на остро социальные темы, а в танцах участвую «*congos*» – мужчины, украшенные плюмажами из цветов и перьев, в черных очках и с хвостами, и «*marimondas*», персонажи карнавала в маске с огромным носом (любопытно, что подобные маски, олицетворяющие африканского слона, используют народы багами, бамилеке и бамундуала в Камеруне), танцоры кумбии сопровождают свои выступления эмоциональными восклицаниями «*¡Juepagé!*» и при этом все пьют «*maizena*» – из кукурузы и воды и прохладительный напиток «*patillazo*», а едят традиционный суп «*sancocho de gaundú*» и десерт «*alegría*» (радость), по-другому именуемый «*ma jarocha*», из тростникового сахара, кокоса и аниса, привнесенного в культуру Колумбии выходцами из Африки.

Безусловно, многие элементы упомянутых праздников и карнавалов нашли свое отражение в языке. Карнавал как «синкретическая зрелищная форма обрядового характера», по Бахтину, «выработал целый язык символических конкретно-чувственных форм – от больших и сложных массовых действий до отдельных карнавалов жестов. Язык этот ... выражал ... карнавальное мироощущение...» [1, с. 163]. Карнавальность и праздничность свойственна колумбийцам не только в дни торжеств, но и в повседневной жизни. Праздники – неотъемлемая часть национальной культуры Колумбии, это сложное и многомерное явление, несущее не только социально-культурный смысл, но и сакрально-метафизическое значение. Многогранный язык праздника обогатил колумбийский национальный вариант испанского языка и прочно занял свое место в национальной картине мира колумбийца. Элементы культуры передаются из поколения в поколение и представляют из себя символы, не всегда нашедшие отражение в языке, но прочно закрепившиеся в национальном мироощущении народа. Национальной музыкой и танцем Колумбии официально признана кумбия, поэтому не удивляйтесь, если во время прекарнавальной Гуачерны к вам подойдет весьма довольный собой кумбьяберо и радостно воскликнет: «*¡Ay h'ombe! que bololó se montó. ¡Juepagé!*»

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель, 1963.
2. *Botero Mejia J.* Oralidad y escritura en la isla de San Andrés. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072007000200014#s7 (дата обращения: 01.02.2023)
3. Carnaval de Barranquilla. URL: <https://carnavaldebarranquilla.org/> (дата обращения: 01.02.2023)
4. Florario silletero. Medellín: Tragaluz editores, 2020.
5. *Luna Vega M.* Glosario Ilustrado del Carnaval de Barranquilla // Pensamiento y Cultura. Vol. 11. Núm. 1. Julio, 2008. P. 139-160.

ЗИГАНШИНА ЮЛИЯ РАШИТОВНА

преподаватель

*Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД России*

Историко-культурный контекст создания Королевской академии испанского языка (RAE): что лежало в основе?

Аннотация: В данной статье анализируется исторический и культурный контекст появления Королевской Академии испанского языка (RAE), которая, опираясь на опыт Флорентийской академии Della Crusca и созданной Ришелье Французской академии, использовала их в качестве модели. Цель данной работы – показать какие конкретные явления культурного характера положили начало RAE, в частности, какую роль сыграли кружки интеллектуалов, среди которых стоит выделить один из них, которым руководил Хуан Мануэль Пачеко маркиз де Вильена. Именно ему удалось добиться королевского расположения, что и стало первым шагом в создании Академии.

Ключевые слова: испанский язык, Королевская Академия испанского языка, RAE, Accademia della Crusca, Французская Академия, Хуан Мануэль Фернандес Пачеко маркиз де Вильена, словарь испанского языка.

Historical and cultural background of the creation of the Royal Academy of the Spanish Language (RAE): what was the basis?

Abstract: This research analyzes the historical and cultural background of the appearance of the Royal Academy of the Spanish Language (RAE), which was based on the experience of the Florentine Academy Della Crusca and the French Academy (created by Richelieu) and used them as a model. The purpose of this work is to show the specific cultural background that gave a start to the RAE, especially, the role of the intellectual circles, and of course the society which was organized by Juan Manuel

Pacheco Marquis de Villena, who managed to achieve royal support, and it meant the first step of the creation of the Academy.

Keywords: spanish, Juan Manuel Pacheco Marquis de Villena, the Royal Academy of the Spanish Language, RAE, Accademia della Crusca, French academy of Richelieu.

Цель данной статьи – показать, какие конкретные явления культурного характера положили начало Королевской Академии испанского языка (RAE), государственного научного института Испании, призванного нормировать литературный испанский язык и следить за соблюдением выработанной нормы.

Благодаря деятельности гуманистов XVI века в ряде стран Западной Европы начинают развиваться националистические тенденции в области культуры и языка: молодые романские нации осознают, что их язык является полноценным, в связи с чем возникает необходимость зафиксировать его норму.

Первые академии эпохи Возрождения в Италии были неформальными собраниями, вдохновленными образом греческой Академии Платона, на которых обсуждались философские, литературные и научные темы. Постепенно эти собрания начинали специализироваться на более узких темах, одной из которых являлось осознание различий между классической и народной латынью. Наиболее известными стали *Lincei* в Болонии, *Humoristas* в Риме, *Intronati* в Сиене, *Ociosos* в Женеве [4, с. 19]. Общество *Brigata degli crusconi* (от *cruscate* – легкие, несерьезные беседы) преобразовалось в 1583 году в *Accademia della Crusca*, название было переосмыслено: *crusca* означало отруби, что содержало в себе идею очищения, отсеивания лишнего [1, с. 382]. Чистый язык тосканские академики видели в текстах Данте, Петрарки и Боккаччо, и именно такой язык стал считаться литературным итальянским языком, который требовалось изучать и фиксировать, в связи с чем в литературных кругах разворачивались многочисленные дискуссии о языковой норме.

Одним из первых словарей, созданных в XV веке, является словарь Н. Либурнио (1526 г.), который придерживался архаических представлений о языке: в корпус словаря были включены только существительные, а остальные части речи, включая артикли и союзы, вошли в грамматический справочник. В качестве примеров автор словаря опирается на лексику из произведений трех самых престижных писателей (Данте, Петрарки и Боккаччо) [1, с. 402–403]. Важно отметить, что большая часть словарей XVI века ориентировалась на то, чтобы познакомить с тосканским литературным языком жителей других регионов Италии.

Труд лексикографов Академии della Crusca получил название *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (1612). Он был напечатан в Венеции [1, с. 413]. Академик Фелиппе де Барди составляет инструкцию, как работать с текстом, согласно которой академики должны были переписывать по листу в неделю из трех авторов, подчеркивать по алфавиту слова, выписывать их на одну восьмую листа и таким образом собирать словарную картотеку. Вначале были созданы словники Боккаччо, Данте и Петрарка, затем авторов менее известных,

критерием включения последних было обязательное подтверждение в текстах XIV века. Все вопросы решались коллегиально, при этом ход работы фиксировался в журнале [1, с. 409]. Во всех словарных статьях обязательно давался перевод на латынь, который иногда становился частью толкования итальянского значения слова. “Заглавной формой для статьи - для глагола был выбран инфинитив” [1, с. 412]. В словаре также была разработана система отсылок, позволявшая ориентироваться в словаре.

Словарь 1612 г заложил основу первых “документированных словарей” [3, 9], то есть словарей, в которых толкование слова иллюстрируется цитатой из авторитетного источника. “Главной целью обращения к авторитетам (...) было укрепить авторитет самого словаря, обеспечить его функции как нормативного” [3, с. 9]. Впоследствии такая методика заложит основы научного подхода и ляжет в основу создания академических словарей всей Западной Европы.

Примеру Италии последовала Франция. По справедливому замечанию отечественного филолога М.Н. Михновой, “культурный обмен с Италией, возросший в результате Итальянских войн конца XV – середины XVI веков, оказал влияние на развитие лингвистической рефлексии во Франции” [2, с. 171]. Частный литературный кружок Конрара (*cerce Conrart*), собиравшийся в доме секретаря Людовика XIII, образовал ядро Французской Академии, официально созданной в 1635 году по инициативе кардинала Ришелье, который стремился в первую очередь решить экстралингвистические (политические) задачи: внутри страны язык являлся инструментом идеологического контроля, а во внешней политике - способом поднять престиж французской культуры. Таким образом, задачей французской академии стала разработка единых понятных правил и словаря. На протяжении многих лет французские академики спорили о принципах и критериях создания нормы французского языка. Они выделяли такие свойства нормы, как социально-географическое распространение, ограничение во времени, внутренняя вариативность, стабильность, предписательность и одновременно описательность. Они спорили с итальянскими академиками по поводу временных рамок выбора авторов, осознавая то, что язык меняется и нужно понять какова скорость этих изменений. Например, в 1694 году Антуан Арно, осуждая принципы отбора текстов итальянскими академиками, писал, что тексты писателей XIV века не могут быть источником нормы [2, с. 171]. Главным итогом деятельности французской академии конца XVII века и начала XVIII можно назвать несовпадение выработанной теории и существующей практики: окончательный выбор основывался на субъективных предпочтениях, грамматисты противоречили друг другу, а Французская Академия не диктовала норму, обязательную для всех.

По модели итальянских академий в Испании также появляются *Nocturnos* в Валенсии, *Ociosos* и *Anhelantes* в Сарагосе и др. Наиболее известными благодаря близости к Королевскому Двору становятся мадридские академии. Известно, что в 1592 году существовала академия *Humildes*; академию *Imitatoria* упоминают Хуан Рульфо в *Apotegmas* и Сервантес в *Coloquio de los perros* [4, с. 24]. Судя по упоминаниям авторов золотого века эти академии прожили

короткую, но яркую жизнь - встречи проходили не более года, но оставили яркий след в воспоминаниях и творчестве литераторов.

La academia de Madrid, учрежденная Себастьяном Франциско де Медрано, была одной из самых долго существовавших. В заседания принимали участия многие поэты и драматурги (Vélez de Guevara, Amescua, Tirso de Molina, Ruiz de Alarcón, Calderón, Quevedo и Góngora и другие) есть сведения, что даже король Филипп IV посетил её однажды. Академия упоминается в источниках не позднее середины XVII века. Вполне возможно, что Lope de Vega в *Papel del nueva poesia* отвечал на определенные вопросы, которые обсуждались в этой академии. Медрано написал устав для академии или её аналога *Academia Peregrina*, который по сути являлся переработкой документов миланской академии *en Favores de las Musas*.

Помимо академий, реально существовавших, в литературе сохранились описания выдуманных академий, например, труд Саласа Барбадильо²⁰ *La casa del Placer Honesto* и *Las harpias de Madrid*, автор Кастильо Солорсано²¹. В *La peregrinación sabia* (1635) Салас Барбадильо рассказывает об академии *de los Animales* и сатирически описывает неких литераторов. Сервантес также не остается в стороне и в *Дон Кихоте* описывает собрание *Argamasilla* и таких академиков Ла Манчи как *Monicogno*, *Caprichoso*, *Cachidiablo*, *Tiquitoc* и др. [4, с. 24].

Многие испанские академии XVII–XVIII веков опирались на итальянскую традицию. Их деятельность ограничивалась собраниями большей или меньшей продолжительности, иногда разовыми встречами, престижность которых зависела от числа и важности посетителей. Иногда такие встречи были посвящены религиозному празднику, свадьбе, рождению принца или наследника и т.д. Важно отметить, что эта традиция академий также была завезена в Америку, где под покровительством вице-королей собирались испанские интеллектуалы, например, есть сведения о литературных кружках Мексики, деятельность которых тоже вносила определенный вклад в развитие академической мысли [4, с. 26].

Создание официальной академии во Франции оказало значительное влияние на испанских интеллектуалов. К модели такой академии была очень близка созданная в Барселоне каталонская академия *Desconfiados*. Основатель этой академии дон *Juan Antonio de Boxadors* напечатал коллекцию трудов по смерти Карлоса II, но в 1703 году, когда началась война за испанское наследство, академия закрылась, так как поддерживала Австрийскую династию.

Заслуга появления Королевской Академии испанского языка принадлежит дону Хуан Мануэлю Фернандес Пачеко и Суньига маркизу де Вильена²², вернувшемуся в Испанию по окончании войны и являвшимся одним из самых образованных людей того времени. Он владел французским и итальянским языками, увлекался литературой и наукой, имел в послужном списке как политические, так и военные должности, занимал должность посла в Риме, вице-

²⁰ Salas Barbadillo.

²¹ Castillo Solórsano.

²² Don Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga marqués de Villena.

короля Наварры, Каталонии, Сицилии и Неаполя. Во время войны за испанское наследство маркиз де Вильена поддерживал новую династию и был заключен в тюрьму в Гаете (1707 г). После своего освобождения он собирался отказаться от всех должностей и развивать идеи гуманизма и возрождения, но благосклонный к нему король предложил ему должность старшего майордома²³. Данная должность предоставляла ему допуск в покои короля в любое время, причем от реального исполнения обязанностей маркиз был освобожден [4, с. 30].

Частные собрания в доме маркиза в духе идей Просвещения проводились с 3 августа 1713 года, мало чем отличались от тех встреч, которые проводились их предшественниками, однако среди энтузиастов этого кружка зрела идея серьезно посвятить себя созидательной работе во благо Испании. Среди членов этого кружка не было собственно литераторов, в основном, это были интеллектуалы из высшего света. Последователи маркиза де Вильена видели, что в обществе происходят быстрые культурные изменения, связанные с приходом к власти французской династии. Французский язык в высшем свете соперничал с испанским, мода и обычаи менялись на французский лад. Члены академии маркиза де Вильена увидели в этом угрозу для испанского языка. Им захотелось спасти то, что еще можно было спасти: язык и литературу XVI и XVII веков, поэтому они поставили перед собой цель - создать словарь испанских авторитетных авторов.

В некоторых источниках именно 1713 год считается датой основания Королевской академии испанского языка, хотя грамота была получена лишь в 1714. Вариантов названия для создаваемой Академии было множество. Существовало два пути: итальянский — дать яркий эпитет, или же французский — лаконично назвать академию испанской, с тем чтобы не путать с иными академиями. В результате голосования было выбрано название, продолжающее традиции Французской академии.

Процесс создания испанской академии был не лишен бюрократической волокиты. В поисках покровительства Маркиз де Вильена направил официальное письмо королю, в котором указал достоинства людей, готовых принять участие в его проекте и попросил королевской поддержки, указав то, что это проект “важный для всего народа” и поэтому должен быть возглавлен тем, “кого Бог определил для защиты нашей свободы” [5, с. 44]. Королевский совет одобрил проект, но потребовал гарантий о реальных намерениях: требовалось написать устав. Когда устав был одобрен королем, Королевский совет настоял на необходимости создания леммы и печати [5, с. 48]. Фернандо Гонсалес, с подозрением описывающий всю эту бюрократическую волокиту, предполагает, что такие задержки были связаны с оппозицией в совете, так как изначально речь шла об институте, который будет официально устанавливать модель языка, а этот факт вызывал опасения у членов совета, например, у Франциско де Риомоль и Кирога, уроженца Галисии, потому что они видели в этом проекте угрозу дискриминации других языков Испании. Также этот автор отмечает, что идея единой официальной модели языка была изначально и у основателей Французской академии [5, с. 46].

²³ Одна из высших почетных должностей, появившихся в Средневековой Кастилии.
<https://dpej.rae.es/lema/mayordomo-mayor>

Маркиз де Вильена, по-видимому, был хорошо информирован обо всем, что происходило при дворе и состоял в постоянной переписке с Советом. Известно, что королевский декрет был подписан королем только через полгода после того, как король повелел издать его. Описание всей этой бюрократической истории Гонсалес приводит в подтверждение своей гипотезы о том, что создание академии является всецело заслугой маркиза де Вильена. Однако по традиции абсолютистского времени инициатива должна была исходить от короля, поэтому в предисловии к первому изданию Словаря авторитетов академики отмечают, что идея возникла у маркиза де Вильена, но до этого об этом думал король²⁴.

Таким образом, прося покровительства короля французской династии и используя модель французской академии, маркиз создал национальный испанский проект и благодаря своему авторитету и преданности новой династии смог добиться расположения короля, который заинтересовался проектом, потому что понимал, насколько важна для консолидации нации объединяющая сила языка²⁵. Четвертого октября 1714 года, после одобрения Советом Кастилии, вышла, наконец, королевская грамота, по которой Королевская академия испанского языка получала официальный статус.

Пока испанские академики ждали окончательного королевского одобрения, их состав поменялся, и появилась традиция произнесения речи при зачислении в ряды академиков, в которую новый академик должен был включить восхваление достижений своего предшественника.

Важной целью испанские академики считали создание словаря. В связи с этим один из первых хронистов академии падре Касани писал, ссылаясь на словарь С. де Коваррубаса: “нам принадлежит честь быть первыми, но позор быть не лучшими” [4, с. 33]. На самом деле труд Коваррубаса фактически был первым документированным словарем (1606-1610), энциклопедией, причем не только и не сколько испанского языка, а сразу нескольких современных европейских языков, но он “стал известен небольшому кругу читателей, а затем надолго был забыт; словарь же Итальянской академии стал образцом для подражания и открыл новую эпоху в истории европейской лексикографии” [3, с. 38; 9]. В работе над словарем испанские лексикографы опирались на опыт французских филологов. В академическом словаре французского языка 1718 года впервые стали строго использовать алфавитный порядок при подборке статей, и тогда словарь приобрел практическое значение справочника, доступного каждому.

Позже королевское покровительство получают другие академии, например, *Crónica de las Indias y Historia, Bellas artes, La latina Matritense*²⁶ и другие. Данный процесс свидетельствует о том, что создание королевских академий в

²⁴ ...el Excelentísimo señor marqués de Villena, D.Juan Manuel Fernández Pacheco halló ser esta idea la que antes había premeditado el Rey N.S... [5, 53].

²⁵ Причем неизвестно, насколько сам король Филипп V владел испанским языком: есть сведения, что он умел писать и говорить, но предпочитал французский; и есть сведения, что он вообще не говорил по-испански [5, с. 56].

²⁶ Хроники Индии и Истории - не удалось найти сведений, по всей видимости она уже не существует; Изящных искусств - сейчас к названию добавлено “де Сан Фернандо”; Мадридская латынь - была переименована в Греко-латинскую академию и закрыта в 1849 (перевод автора).

Испании начала XVIII века, а также эпохи правления Фернандо VI проходило в рамках культурной политики испанского королевства.

В заключение отметим, что судьбу испанской академии определили два момента: инициатива маркиза де Вильена и покровительство короля, что и выделило эту организацию среди множества других литературных кружков. В проекте маркиза де Вильена умело сочетались идеи французского новаторства и традиционной испанской культуры, что привлекало последователей испанского пуризма и в то же время последователей прогрессивных французских научных теорий.

Анализируя процесс создания Королевской академии испанского языка (RAE), которая следовала моделям итальянской академии Della Crusca и французской Ришелье, отметим, что для всех трех академий была важна традиция опоры на авторитет предшествующих авторов, тексты которых закладывали норму языка, причем эти организации действовали в едином информационном поле, то есть знали о деятельности друг друга и многие формы копировали. Все три академии следовали идее языкового пуризма. Дискуссии интеллектуалов Западной Европы XVI–XVIII века относительно того, какой должна быть норма того или иного языка вылились, в конечном счете, в создание первых академических словарей и грамматики романских языки.

Список литературы

1. *Алисова Т.Б., Чельшева И.И.* История итальянского языка от первых памятников до XVI века: Монография. М.: Издательство Московского Университета, 2009.

2. *Михнова М.Н.* Французская Академия и понятие норма французского языка в XVII веке // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1(64). С. 169-176.

3. *Садиков А.В.* Испанский язык сквозь призму лексики: Проблемы испанской и испанско-русской лексикографии. М.: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2014.

4. *La Real Academia Española* Alonso Zamora Vicente. España. Fundación M.C. Masaveu Petreson. 2015.

5. *La Real Academia Española en su primer siglo.* Fernando González Ollé. Madrid: Arco/Libris, S.L., 2014.

КОТЕНЯТКИНА ИРИНА БОРИСОВНА

кандидат филологических наук, доцент
Российский университет дружбы народов

Лексико-семантические особенности киберспортивного комментария (на материале испанского языка)

Аннотация: Развитие технологий вкпе с глобализацией привели к изменениям в самых разных сферах жизни современного общества. Появились новые способы проведения досуга, формы коммуникации, возникли новые профессии. Компьютерные игры и распространение интернета способствовали возникновению и развитию киберспорта, который в настоящее время играет важную роль в экономике США, странах Европы и Азии. Киберспортивный дискурс сочетает в себе характеристики спортивного дискурса и компьютерно-игрового жаргона. Понимание его особенностей и правильное употребление терминологии необходимо для осуществления успешной коммуникации и корректного перевода. В данной статье рассматриваются лексические и семантические особенности киберспортивных комментариев на испанском языке одной из наиболее известных компьютерных игр League of Legends.

Ключевые слова: киберспорт, киберспортивный дискурс, киберспортивный комментарий, игровой жаргон, League of Legends, испанский язык.

Esports commentary in Spanish: lexical and semantic peculiarities

Abstract: The technology development along with globalization have caused changes in various spheres of modern society. There are new ways of spending leisure time, forms of communication, new professions have appeared. Computer games and the Internet have contributed to the emergence and development of esports, which currently plays an important role in the economy of the United States, Europe and Asia. Esports discourse combines the characteristics of sports discourse and computer-gaming slang. Understanding its peculiarities and correct use of terminology are necessary for successful communication and correct translation. The author analyzes the lexical and semantic features of esports commentaries in Spanish based on one of the most famous computer games «League of Legends».

Keywords: e-Sports, esports discourse, esports commentary, gaming slang, League of Legends, Spanish.

Многим знаком образ подростка-домоседа, который проводит много времени за компьютерными играми. Однако благодаря развитию технологий, которое способствовало возникновению киберспорта, этот стереотипный образ постепенно исчезает.

Обратимся к истории. Считается, что одной из первых, наиболее известных видеоигр является *Spacemar!* – космический симулятор, выпущенный в 1962 г. в США и предназначенный для двух игроков. Игра быстро приобрела

популярность, была установлена на множестве компьютеров и 19 октября 1972 года в Лаборатории искусственного интеллекта Стэнфордского университета состоялся первый в истории турнир по компьютерным играм «Intergalactic Spacewar! Olympics» [22].

Постепенно стали появляться и другие видеоигры, большую популярность приобрели игровые автоматы и игровые приставки [1].

В 1980 г. состоялся турнир по игре *Space Invaders*, организованный американской компанией Atari, в котором приняли участие 10 000 человек. Это послужило началом новой эпохи – уже в 1983 г. была сформирована национальная команда США для участия в различных турнирах по видеоиграм и тогда же стали публиковать репортажи с соревнований, показывать их по ТВ.

В 90-е годы в связи с развитием интернета получили распространение онлайн-игры, а с 2000 г. их популярность стала расти [21]. Компьютерные игры вышли на совершенно иной уровень – появились многопользовательские онлайн-игры, некоторые любители видеоигр из обычных игроков (геймеров, от англ. *gamer*) превратились в профессиональных (стали прогеймерами – от англ. *pro-gamer*) и их хобби стало работой. Возникновение киберспорта оказало большое влияние на самые разные сферы жизни общества: с каждым годом увеличивается количество профессиональных игроков – киберспортсменов. В этой связи стало использоваться понятие «экосистема» – помимо самих прогеймеров, в неё входят также их тренеры, менеджеры, психологи, физиотерапевты, адвокаты и т.д. Ежегодно проводятся киберспортивные турниры, которые по своей зрелищности не уступают футбольным чемпионатам и привлекают огромное количество зрителей из самых разных стран. Появление специальных стриминговых платформ (например, Twitch), которые позволяют всем желающим наблюдать в прямом эфире как домашние тренировки, так и международные чемпионаты, благоприятствовало росту интереса к киберспорту – особенно в 2020 г., когда из-за эпидемии ковида большая часть населения была вынуждена соблюдать (само)изоляцию. Активному развитию киберспорта способствует также поддержка спонсоров, медийные публикации, обсуждения в соцсетях.

В России в 2016 г., согласно приказу Министерства спорта, «компьютерный спорт был включен в реестр официальных видов спорта Российской Федерации» [2].

В 2020 г. Высшая школа экономики опубликовала результаты исследования, «посвященного изучению российского киберспорта. Согласно полученным данным, в стране больше 65 млн геймеров, из которых 35,7 % (практически каждый третий) хочет сделать киберспорт своей профессией... Идею введения киберспорта в учебные процессы предложил «Ростелеком». Провайдер заявил, что гейминг развивает креативность, быстроту реагирования, когнитивные способности и умение управлять стрессом» [3].

Согласно статистике, в 2021 г. в международных киберспортивных соревнованиях чаще всего принимали участие прогеймеры из США, второе и третье места по числу игроков заняли Китай и Россия. Наиболее популярными играми стали League of Legends, Starcraft 2, Counter Strike Global Offensive и DoTA 2 [12].

Не меньшей популярностью пользуется киберспорт в Испании, а также Латинской Америке. Хотя считается, что традиционный возраст геймеров – 16-30 лет, по всему миру есть как отдельные игроки, так и целые команды, не подпадающие под эту возрастную категорию. Например, в Испании под ником *la abuela vengadora* в League of Legends играет 63-летняя Анабель Авила, на стримы которой подписаны 50 000 человек [14]. В целом, отмечается, что в Испании видеоигры как аудиовизуальный способ проведения досуга занимают первое место, за ними следуют кино и музыка, а количество игроков достигает почти 16 миллионов человек [20]. В то же время в Латинской Америке количество геймеров достигает почти 56 млн человек, а первое место на рынке видеоигр в этом регионе занимает Мексика, где, согласно статистике, только в 2020 г. в онлайн-турнирах принимали участие 8,4 млн игроков; 6 млн следят за игровыми новостями на различных платформах и в соцсетях; 11,1 млн смотрели соревнования прогеймеров онлайн [17].

Как в Испании, так и в странах Латинской Америки (Мексика, Перу, Коста-Рика, Аргентина и т.д.) есть профессиональные клубы, их киберспортивные команды принимают участие в международных турнирах [24].

Одной из самых популярных киберспортивных дисциплин является упомянутая League of Legends (сокращённо LoL). Эта игра – продукт американской компании Riot Games – была выпущена в 2009 г. и быстро приобрела популярность во всём мире, по LoL ежегодно проводятся как региональные турниры, так и международные чемпионаты. Она представляет собой многопользовательскую стратегию, где в режиме реального времени сражаются две команды (так называемый жанр MOBA - Multiplayer Online Battle Arena). Последний международный чемпионат «2022 World Championship» проходил с 29 сентября по 5 ноября в Мексике и США. В ноябре 2022 г. в Сан-Франциско состоялся финал с призовым фондом 2 225 000 долларов, в котором участвовали две корейские команды. На пике количество зрителей составило 5 147 699 человек [4], что позволило охарактеризовать его как самое важное и зрелищное киберспортивное мероприятие последних лет.

Популяризация киберспорта также стимулировала рост интереса к игровому жаргону – в настоящее время речь идёт не только об общении геймеров между собой в процессе игры либо со зрителями их стримов, но и о большом количестве киберспортивных репортажей, обзоров, аналитических материалов; анализируются особенности киберспортивного дискурса, проводятся научные изыскания, результаты которых отражаются в научных статьях, дипломных работах и диссертациях.

Обратимся к терминологии. Любопытно, что в то время, как в английском языке чаще используется термин *esports* (либо *e-Sports* – от *electronic sports*), несмотря на наличие термина *Cybersports*, в русском языке из трёх вариантов – *киберспорт*, *компьютерный спорт*, *электронный спорт* – превалирует первый. Однако, все они подразумевают командное или индивидуальное соревнование на основе компьютерных видеоигр.

В испанском языке также существует несколько наименований: *e-sports*, *deportes electrónicos*, *ciberdeportes*. Примечательно, что Испанская королевская академия рекомендует использовать форму *eSports*, уточняя, что у этого

заимствования начальный гласный произносится как <i> и потому соединительный союз у перед данным словом следует менять на *e* в соответствии с правилами испанского языка [5].

Необходимо отметить, что термин *ciberdeportes* до сих пор не появился в Словаре испанского языка (Diccionario de la lengua Española, DLE), хотя в 2010 г. в него был добавлен префикс *ciber-* и ряд слов образованных с его помощью (например, *ciberespacio*, *cibernauta* [10, с.530]), а в последующие годы в словаре появились и другие термины с данным префиксом, например: *ciberarte*, *cibercultura* (2018), *ciberacoso*, *ciberdelincuente* (2021). Кроме того, в версию DLE 23.6 в 2022 г. было включено наименование «видеоигрок»:

Videojugador, ra. De video- y jugador. 1. m. y f. Persona que juega a videojuegos, especialmente de forma habitual [9].

Как правило, лексические, стилистические и проч. особенности киберспортивного дискурса изучаются на материале трансляций чемпионатов – анализируется речь киберспортивных комментаторов, также исследуются репортажи, обзорные и аналитические статьи по итогам киберспортивных соревнований либо на материале специализированных игровых форумов, переписки зрителей в чатах во время трансляций игр.

Киберспортивный комментатор играет очень важную роль, является связующим звеном между игроками и аудиторией. Так как его работа связана с трансляциями в прямом эфире, для его речи характерны эмоциональность, экспрессивность и определённая автоматизация в отношении употребления лексических единиц. Зачастую киберспортивный комментатор имеет собственный геймерский опыт, что позволяет ему адекватно использовать игровой жаргон. В целом, считается, что с точки зрения лексики киберспортивный дискурс включает в себя лексические единицы спортивного дискурса, компьютерно-игрового жаргона, фразеологию, стилистические средства нормативного языка.

Исторически сложилось так, что большую часть компьютерных программ и игр, выпущенных в США, пользователи ПК в других странах были вынуждены приобретать в оригинальной англоязычной версии, т.к. локализация – перевод на другие языки – занимала много времени, поэтому компьютерный жаргон, а позднее и игровой жаргон вобрали в себя огромное количество англицизмов в русском, испанском и проч. языках. Эта ситуация не претерпела значительных изменений в последние годы – уже в связи с глобализационными процессами и развитием межкультурной коммуникации, важную роль в которой играет английский, как язык международного общения.

Тем не менее, игровой жаргон довольно сложен для понимания, в связи с чем появилось множество сайтов, где начинающие геймеры и зрители киберспортивных соревнований могут ознакомиться с принятой в этой сфере терминологией, большую часть которой составляют англицизмы.

Анализ глоссариев [6; 7; 8; 11; 15; 16; 19; 23] показал, что данную терминологию можно классифицировать следующим образом:

- а) понятия, связанные с «экосистемой» киберспорта:

Gaming-House: lugar donde viven los jugadores de cada club durante una temporada, como un centro de alto rendimiento.

Caster: comentarista de eSports.

Hater: jugador que desprecia, critica de manera destructiva o difama de forma sistemática un juego, género, marca, plataforma, etc.

Streamer: jugador que retransmite sus partidas;

б) компьютерно-игровые термины (зачастую представляют собой аббревиатуры, которые используются в чатах для экономии времени, но также встречаются и в устной речи):

AFK: Siglas que hacen referencia a Away from Keyboard, utilizadas para referirse a jugadores que, estando en la partida, abandonan el juego mientras siguen conectados.

BRB (*Be Right Back*): Vuelvo enseguida.

GG (*Good Game*): Buena partida. Se utiliza al finalizar la partida para comentar que ha sido un buen encuentro;

в) понятия, общие для игр определённого жанра (МОБА в случае нашего исследования):

Gank: emboscada o ataque sorpresa.

Tank: personaje que protege a los débiles absorbiendo los daños.

Comeback: ganar una partida casi perdida.

Healer: sujeto encargado de curar a los miembros del equipo.

Nerf: efecto que disminuye el poder de una carta o personaje.

Noob: jugador novato, inexperto.

Наблюдается вариативность в использовании некоторых терминов – употребляется либо неадаптированный англицизм, либо калька:

Early Game / Juego Temprano: Etapas iniciales de una partida de League of Legends.

Flash / Destello: Hechizo de invocador que permite recorrer una pequeña distancia de forma instantánea.

Mid Laner / Medio: Término para designar al jugador del carril central.

Push / Empuje: Técnica centrada en eliminar a los súbditos enemigos de una línea rápidamente para que los súbditos aliados puedan avanzar hasta la siguiente torre o inhibidor.

Support / Apoyo / Soporte: Campeón frecuentemente utilizado en el carril inferior y destinado a acompañar al ADC o bot laner.

Carry / Tirador: Jugador encargado de hacer el máximo daño posible al equipo rival.

Teamfight / Pelea grupal: Pelea en la que están involucrados todos (o casi todos) los jugadores de ambos equipos.

Также наблюдается большое количество англицизмов – терминов, которые возникли в результате грамматической трансформации посредством добавления глагольной флексии **-ear**:

Gankear: emboscar, atacar por sorpresa.

Blinkear: moverse con habilidad de un lado a otro, con independencia del escenario.

Nerfear: rebajar las habilidades o característica de un objeto, un personaje o una carta.

Pickear: seleccionar un personaje para utilizarlo en una partida.

Bancar: restringir algo de un juego para que no se utilice en un juego o en una competición.

Tankear: Del inglés tank (tanque). Jugar con un personaje de clase tanque o realizar su misma función;

г) наименования различных артефактов, видов оружия и т.п., используемых в конкретной игре. Например, реалии LoL:

Campeón / Champ / Champion: Se utiliza para referirse en general a cualquiera de los personajes únicos presentes en League of Legends.

Elder Drake / Dragón Anciano: Mejora disponible a partir de que un equipo ha conseguido cuatro dragones que ofrece una bonificación de ejecución sobre los rivales. Junto al Barón Nashor, una de las dos más poderosas de todo el juego.

Gólems / Krugs: Campamento de la jungla formado por estos monstruos de piedra.

Heraldo de la Grieta / Rift Herald: Monstruo normal que aparece antes del Barón Nashor y que podemos invocar para golpear torretas enemigas.

Для выявления лексических особенностей киберспортивного комментария на материале испанского языка мы также проанализировали трансляцию финала игры League of Legends, который состоялся в ноябре 2022 г. [18]. Проведённый нами анализ подтвердил употребление киберспортивными комментаторами лексических единиц спортивного дискурса («torneo», «partida», «equipo» и т.д.), а также игрового жаргона («gank», «empujar», «midlaner», «flash», «gankear», «farmear», «campeón» (в значении «персонаж» и т.д.). Приведём примеры их использования в контексте:

...el enfrentamiento por gólem... Tenemos cuatro teleportaciones... Querían tomar el dragón y el Herald... Va a haber mucho movimiento en esta partida... Es lo que hace – gank rápido, gank efectivo... El carry del midlane... Y te lleves el kill excelente del junglero... Tienes que estar farmeando... Hacer todo el daño necesario... Ya lo ve la línea inferior de DRX... Esa es su primera final... T1 no se lleva asesinatos, no pasa nada, ... se tiene que flashear... Tu carry no va a tener los mejores soportes a su lado... Tenemos 3 power picks... Puedes tomar cualquiera de estos campeones – son fuertes, son sólidos, farmean rápido, pueden gankear, esto todo lo que quieres en el sector de la jungla...

Обращает на себя внимание выбор в пользу испанских терминов, что, по нашему мнению, связано не только с личными предпочтениями комментаторов, но и с их желанием привлечь внимание также неопытных зрителей и начинающих игроков, слабо владеющих англоязычной терминологией, сделать комментарии более доступными для их понимания.

Подводя итог, можем отметить, что компьютерные игры не просто заняли свою нишу в индустрии развлечений, но и превратились в спортивную дисциплину, приносящую доход задействованным лицам. Как отмечает немецкая исследовательница, специалист по цифровым гуманитарным наукам А.К. Энслин, «игровая индустрия стала одной из крупнейших отраслей креативной индустрии в США, Европе и Японии и охватывает разные поколения и социальные группы», а игровой дискурс представляет собой интерес с точки зрения социолингвистики, дискурсивного анализа, коммуникационных исследований [13].

Список литературы

1. *Животнёв В.* Киберспорт 80-х: 50 тысяч игроков на турнире по Space Invaders и смерть игровой индустрии // <https://www.cybersport.ru/tags/other/kibersport-80-kh-50-tysyach-igrokov-na-turnire-po-space-invaders-i-smert-igrovoi-industrii?ysclid=lcn8x26k4d826765770> (дата обращения: 21.12.2022)
2. Киберспорт. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D0%B1%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82> (дата обращения: 21.12.2022)
3. Правительство России приняло программу по введению киберспорта в образовательные программы вузов. URL: <https://habr.com/ru/news/t/570238/> (дата обращения: 21.12.2022)
4. Worlds 2022 стал самым просматриваемым турниром в истории Лиги Легенд. URL: <https://rus.egamersworld.com/lol/news/20219/worlds-2022-is-the-most-watched-tournament-in-leag-eUIDoEZOsb> (дата обращения: 27.12.2022)
5. ¿Es «videojuegos e “eSports”» o «videojuegos y “eSports”»? URL: <https://www.rae.es/duda-linguistica/es-videojuegos-e-esports-o-videojuegos-y-esports> (дата обращения: 27.12.2022)
6. ¿Qué significan todos esos términos en clave? Así hablamos en los eSports URL: <https://espacioomen.xataka.com/que-significan-todos-esos-terminos-clave-asi-hablamos-esports/> (дата обращения: 26.01.2023)
7. *Alcolea Huertos A.* Diccionario de eSports para entender los deportes electrónicos. URL: <https://www.hobbyconsolas.com/reportajes/diccionario-esports-entender-deportes-electronicos-176654> (дата обращения: 21.12.2022)
8. *Castro M.* Jerga de los eSports: competiciones profesionales de videojuegos. URL: <https://dialogando.com/sv/jerga-de-los-esports-competiciones-profesionales-de-videojuegos/> (дата обращения: 21.12.2022)
9. Diccionario de la lengua española. URL: <https://dle.rae.es> (дата обращения: 12.01.2023)
10. Diccionario de la lengua Española / Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. México: Espasa Libros, S.L.U. – Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V., 2014.

11. Diccionario online de términos sobre videojuegos y cultura gamer. URL: <https://www.gamerdic.es/tema/jerga/> (дата обращения: 27.12.2022)

12. El ciberdeporte llegó para quedarse. URL: <https://www.lacolinadenervion.com/el-ciberdeporte-llego-para-quedarse/> (дата обращения: 21.12.2022)

13. *Ensslin A.* The Language of Gaming. URL: https://www.researchgate.net/publication/260929727_The_Language_of_Gaming (дата обращения: 12.01.2023)

14. *Fiorillo B.* Abuela gamer: Tiene 63 años y juega al LoL. URL: <https://codigosports.com/abuela-gamer-tiene-63-anos-y-juega-al-lol/> (дата обращения: 27.12.2022)

15. *González D.* Diccionario de League of Legends: ¿Qué significa...? URL: <https://vandal.espanol.com/guias/guia-league-of-legends-trucos-consejos-y-secretos/diccionario-de-terminos#mid-lane> (дата обращения: 26.01.2023)

16. *Gutiérrez R.* Diccionario esencial de términos de League of Legends. URL: <https://www.marca.com/esports/league-of-legends/2019/05/31/5cf167ad22601d8f668b45e8.html> (дата обращения: 27.12.2022)

17. *Lagos A.* México encabeza el consumo de videojuegos en América Latina. URL: <https://elpais.com/mexico/2022-08-31/mexico-encabeza-el-consumo-de-videojuegos-en-america-latina.html> (дата обращения: 12.01.2023)

18. LLA [ESP] #Worlds2022 - Gran Final: T1 vs DRX - League of Legends. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CRlhDNZoCjM> (дата обращения: 27.12.2022)

19. LoL - Glosario completo: Diccionario de palabras y términos que no entiendes del juego de Riot. URL: <https://www.millennium.gg/guias/36063.html> (дата обращения: 21.12.2022)

20. Mujeres en los eSports: pocas, muy expuestas a los comentarios del público y abriendo camino a la siguiente generación. URL: <https://www.europapress.es/portaltic/videojuegos/noticia-mujeres-esports-pocas-muy-expuestas-comentarios-publico-abriendo-camino-siguiente-generacion-20190308104738.html> (дата обращения: 27.12.2022)

21. *Prado Benítez C.* La historia de los esports I. URL: <https://videojuegos.enriqueortegaburgos.com/la-historia-de-los-esports-i/> (дата обращения: 21.12.2022)

22. Spacewar! URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Spacewar!> (дата обращения: 21.12.2022)

23. Términos de eSports que debes conocer. URL: <https://www.reasonwhy.es/actualidad/digital/terminos-de-esports-que-debes-conocer-2016-11-03> (дата обращения: 21.12.2022)

24. *Viegas M.* Worlds 2022. Cómo les fue a los equipos latinoamericanos en todas las ediciones del Mundial de League of Legends. URL: <https://www.tycsports.com/gaming/worlds-2022-campeones-latinoamericanos-historia-como-les-fue-id467019.html> (дата обращения: 12.01.2023)

КУЩОВ АЛЕКСАНДР ЕВГЕНЬЕВИЧ

*кандидат филологических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского*

Отрицательная оценочная семантика конструктивно-синтаксических единиц в художественном дискурсе

Аннотация: Конструктивно-синтаксические единицы в художественном дискурсе способны придавать высказыванию эмоционально-экспрессивную насыщенность, а именно, отражать эмоциональную коннотацию, связанную с выражением эмоций человека на языковом уровне. Таким образом автор подчёркивает эмоциональное отношение литературных персонажей к объектам окружающей действительности.

Ключевые слова: конструктивно-синтаксические единицы (дискурсивы), отрицание, художественный дискурс.

Negative evaluative semantics of constructive and syntactic units in fictional discourse

Abstract: Constructive and syntactic units in fictional discourse are able to give an emotional and expressive saturation to an utterance, namely, to reflect the emotional connotation associated with the expression of human emotions at the linguistic level. Thus, the author emphasizes the emotional attitude of literary characters to the objects of the surrounding reality.

Keywords: constructive and syntactic units (discourse markers), negation, fictional discourse.

В современной лингвистике *категория отрицания*, являясь универсальной категорией, рассматривается как одна из важных проблем в плане соотношения содержания и формы. При этом смысловое содержание и форма при выражении отрицания могут не совпадать [4; 6; 8].

Как отмечает М. В. Зеликов, функционирование формального показателя отрицания зависит от его типа и места в структуре предложения. Так, негативная характеристика тех или иных компонентов (членов) отрицательных структур предложений не является одинаковой, так как она, по мнению ученого, «зависит от того, какой именно показатель отрицания был употреблен в предложении, и от места, которое занимает показатель отрицания в структуре предложения, поскольку различные средства выражения отрицания обладают различной семантической интенцией» [6].

Н. С. Минина указывает на то, что данные лексемы – конструктивно-синтаксические единицы с отрицательной семантикой (дискурсивы) – являются средством выражения противопоставления в тексте и, кроме того, способствуют

«выделению и формированию доминантных грамматических форм – отрицательных конструкций». Одной из функций отрицательных частиц, по мнению исследователя, является передача общей идеи отрицания [10].

Любое отрицательное предложение обладает особой эмоциональностью и повышенной экспрессивностью, поэтому в отрицательных предложениях довольно часто наблюдается коммуникативная инверсия в различных видах дискурса. Ремой в данном случае является член предложения, выраженный отрицательным местоимением, отрицательным наречием или именной частью речи с отрицательной частицей [8].

По мнению ряда исследователей, дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее в себя экстралингвистические факторы, такие как, знания о мире, интересы, цели коммуникатора [1; 2; 5; 7; 9; 11]. Таким образом, можем сказать, что дискурс представляет собой чрезвычайно богатую область исследования, лежащую в основе гуманитарных и социальных наук.

Дискурсив *ni* в испанском выделяют подлежащее (в качестве ремы в предложении, тем самым выполняют в предложении-высказывании функцию фокусирования внимания реципиента (адресата) на новой информации. Следует отметить, что в ходе анализа фактического материала в английском языке не выявлено употребления отрицательных частиц перед подлежащим. Таким образом, данная закономерность характеризует построение предложения в английском языке и проявляется лакунарность в английском языке на фоне испанских соответствий: *Ni ella misma sabía entonces que su fertilidad había burlado a los vapores de mostaza, así como Fernanda no lo supo hasta casi un año después, cuando le llevaron al niño (Márquez).*

Приведённый выше пример предложения-высказываний испаноязычного художественного дискурса с отрицательной частицей показывают, что данные частицы, акцентируя подлежащее, усиливают выразительность речи в художественном дискурсе за счёт различных оттенков коннотативного характера, в частности, оттенка живости речи. Следует отметить, что в испанском языке экспрессивная окраска создаётся при помощи отрицательной частицы *ni* в сочетании с прилагательным *misma*, при этом, прилагательное дополнительно усиливает значение местоимения.

Проведенное исследование позволило установить, что, как правило, дискурсив *not* в английском языке и дискурсивы *no*, *ni* в испанском языке рематизируют сказуемое, тем самым все высказывание выражает эмоциональное негативное отношение к какому-либо факту или явлению:

(англ.) *So I knew she was up in London studying art. It really made a difference, that newspaper article. It seemed like we became more intimate, although of course we still **did not know** each other in the ordinary way (Fowles);*

(исп.) *A las cinco, todavía con el sol alto, ella saltó de la cama, desnuda hasta la eternidad y con el lazo de organza en la cabeza, y fue a buscar algo de beber en la cocina. Pero **no alcanzó a dar un paso** fuera del dormitorio cuando lanzó un grito de espanto (Márquez).*

Как следует из вышеприведённых примеров, глаголы со значением отрицательного результата действия являются стилистически окрашенными и усиливают языковое выражение высказывания.

Выявлены случаи, когда в англо- и испаноязычном художественном дискурсе встречаются монорематичные предложения, включающие дискурсивы с отрицательной семантикой в повелительном наклонении. Например:

(англ.) *The doctor noticed a sudden fear in Miss King's eyes. '**Do not be alarmed,**' he said kindly. 'Monsieur Ashenden is not going. He will stay as long as you wish.'* (Maugham);

(исп.) *Pero se trata de la mujer de mi vida! – No llores, buen muchacho – dijo Anderea con sonrisa maliciosa – **No llores.** Eso no es grave* (Matute).

Данные примеры предложений-высказываний англо-, испаноязычного художественного дискурса с дискурсивом указывают на тот факт, что основная роль исследуемых единиц в художественном дискурсе исследуемых языков состоит в том, чтобы актуализировать признак и степень побуждения, а также придавать всему высказыванию эмоционально-экспрессивную насыщенность. Стоит отметить, что в императивном высказывании данные единицы могут выражать запрет **No llores**, а также коннотативное (имплицитное) значение предупреждений **Do not be alarmed**. Выразительность монорематичных предложений в художественном дискурсе обусловлена также и тем, что данные дискурсивы позволяют сделать фразу предельно лаконичной.

В испанском языке если отрицание относится к сказуемому, то между ним и отрицанием могут стоять личные местоимения в функции прямого и косвенного дополнений; глагол в отрицательной форме всегда входит в состав ремы, то есть в сам коммуникативный центр высказывания.

Таким образом, можем с уверенностью говорить о том, что исследуемые дискурсивы, являясь средствами репрезентации актуальной информации в предложении-высказывании художественного дискурса, акцентируют сказуемое и дополнение. Например:

(исп.) *Florentino Ariza sintió que las tripas se le llenaron de una espuma fría. Pero la voz **no le tembló**, porque también él se sintió iluminado por el Espíritu Santo* (Márquez).

Итак, исследуемые конструктивно-синтаксические единицы *no*, *not* в английском языке и *no*, *ni* в испанском языке служат для отрицания содержания всего предложения-высказывания или отдельной его части. Как правило, под ударением стоит глагол, который отрицается.

Необходимо отметить, что данные дискурсивы в художественном дискурсе обладают эмоционально-экспрессивными характеристиками, так как способны оказывать экспрессивно-эмоциональное воздействие на читателя (адресата). Заметим, что функциональный диапазон и сфера употребления данных лексических единиц в разноструктурных языках могут отличаться.

Список литературы

1. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. *Бабаян В.Н.* Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики // Верхневолжский филологический вестник: научный журнал. 2017. №1. С. 76-81.
3. *Бабаян В.Н., Купцов А.Е., Шилова Н.В.* Семантические и коммуникативно-прагматические особенности дискурсивных маркеров в испаноязычном художественном дискурсе // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4 (31). С. 86–92.
4. *Бондаренко В.Н.* Отрицание как логико-грамматическая категория. М.: Наука, 1983.
5. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989.
6. *Зеликов М.В.* Синтаксис испанского языка: Особенности структуры предложений по характеру коммуникативной установки и цели высказывания. СПб: КАРО, 2005.
7. *Карасик В.И.* Язык социального статуса. М.: Гнозис, 2002.
8. *Купцов А.Е.* Отрицательные частицы как средство выделения ремы в высказывании (на материале испанского языка) // Когнитивные исследования языка. 2011. С. 539-542.
9. *Купцов А.Е., Шилова Н.В.* Лингвокультурные особенности кубинского варианта испанского языка в художественном дискурсе: лексический аспект // Язык и общество. Диалог культур и традиций: Сборник материалов научной конференции, Ярославль, 01–31 марта 2022 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. С. 223-232.
10. *Минина Н.С.* «Сгущение» частиц НЕ, НИ как способ их поэтической актуализации // Русская филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды. 2015. № 1 (54). С. 34-37.
11. *Шилова Н.В., Купцов А.Е.* Дискурсивы и синтаксические конструкции как средства формирования прагматического эффекта акта коммуникации в англо- и испаноязычном художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. 2022. № 3 (50). С. 269-273.

МЕНЬШАКОВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, доцент

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Когнитивный и функционально-прагматический анализ прогностических пословиц испанского языка

Аннотация: Пословицы отражают народный опыт и знания, накопленные поколениями людей. В испанских паремиях существует пласт пословиц, выполняющих прогностическую функцию. К ним относятся пословицы, содержащие предсказания погоды, поведения животных и другие; это народные приметы и суеверия. Поскольку прогностические пословицы не основаны на достоверном научном знании, то с точки зрения когнитивной науки они представляют собой продукт фидейного мышления. Проведенный в исследовании грамматический анализ прогностических пословиц позволил выявить в них основные структуры языковой репрезентации фидейного начала.

Ключевые слова: пословицы, прогноз, фидейное мышление, грамматика, испанский язык.

Cognitive and functional pragmatic analysis of prognostic proverbs in Spanish

Abstract: Proverbs reflect folk experience and knowledge accumulated over generations. There is a layer of proverbs in Spanish proverbs which have a predictive function. These include proverbs which predict the weather and animal behaviour; they are folk omens. Since the prognostic proverbs are not based on reliable scientific knowledge, they are a product of belief-thinking from the point of view of cognitive science. The grammatical analysis of prognostic proverbs carried out in the study allowed us to identify in them the main structures of linguistic representation of belief-thinking principle.

Keywords: proverbs, prediction, belief-thinking, grammar, Spanish.

Паремии – это особый лаконичный жанр фольклорных текстов, ярким представителем которых является пословица. Прогностическая функция является одной из важнейших функций паремий. Прогнозирование, без сомнения, является важной частью жизни человека, и процесс прогнозирования сопровождает человека на протяжении всей истории цивилизации.

В самом общем виде под прогнозом понимается вероятностное суждение о будущем состоянии какого-либо процесса или явления. Огромную роль прогноз играет в науке, здесь он становится междисциплинарной проблемой, поскольку применяется как в социально-гуманитарных, так и в естественнонаучных дисциплинах. Основная установка в прогностических

текстах делается на темпоральность. Прогностические тексты, по мнению А.А. Князевой, направлены в будущее, прогноз в них является тематическим ядром [5].

Тексты о предсказании будущего – плачи, вещания, песни – есть древнейшие элементы культуры разных народов. В число таких древних текстов входят приметы и суеверия. Тексты разных сфер коммуникаций, в которых общим является концепт ПРОГНОЗ, составляют прогностический дискурс. Все прогностические тексты можно разделить на тексты о предсказании будущего (к ним относятся предсказания, пророчества, гадания, толкования снов), и футурологические тексты (к которым относятся политические, экономические, социологические, метеорологические, астрологические и другие виды прогнозов) [1].

Прогностические тексты оказывают на адресата воздействие разной степени интенсивности: высокой (где нет свободы выбора), средней – такие тексты имеют предписывающий характер (например, астропрогноз), и низкий, где адресату предоставлена свобода выбора (например, метеопрогноз) [12]. Методы прогнозирования условно можно разделить на эвристические и математические. При эвристическом методе требуется «усредненная оценка мнений группы экспертов» [10], при математическом – обработка данных при помощи научно-теоретических инструментов. Представляется, что фольклорные виды прогнозирования пользуются именно эвристическим методом, поскольку обобщают экспертный опыт народа.

Если проанализировать прогнозы по степени их объективности реальности, можно разделить все прогнозы на группу иррациональных, представленных, например, гаданием на картах, кофейной гуще, хиромантией и т.д., и рациональных, которые включают в себя политические, экономические, социологические и другие виды прогнозов. Иррациональные прогнозы буквально предсказывают будущее, не опираясь на реальные факты, в то время как рациональные прогнозы создают некие футурологические сценарии, которые основаны на объективных данных. Иррациональные прогнозы имеют обобщенный, абстрактный, неоднозначный характер, они допускают множество интерпретаций. Рациональные прогнозы, в свою очередь, имеют конкретный, вероятностный, не детерминированный характер. Иррациональные прогнозы предписывают, рациональные прогнозы имеют вспомогательный характер. Иррациональные прогнозы оказывают воздействие высокого и среднего уровня, рациональные прогнозы оказывают воздействие низкого уровня.

Представленное выше разделение прогнозов по степени объективности основывается на идее М.В. Никитина [8] о трех видах духовной деятельности: рационально-логической, фантазийно-игровой и фидейной, и соотносится с соответствующими типами мышления – рационально-логическим, фантазийным и фидейным [6, с. 13]. Очевидно, что прогноз, представленный в различного рода паремиях, основывается на наблюдении, анализе, обобщении опыта, но также и на ложных и ошибочных представлениях о взаимосвязях в мире, на вере в их

правильность, а не на твердых логических доказательствах. Это позволяет отнести прогноз паремий к продуктам фидейного мышления.

Паремийные жанры, в которых реализуется прогноз, представлены, главным образом, приметами и суевериями. Примета в словаре В.И. Даля трактуется как «предвестие чего-либо (в суеверных представлениях). Дурная примета» [3, с. 482]. Под понятием «примета» подразумевают явления природы: устойчивые конструкции, в которых запечатлен коллективный опыт взаимоотношений с природной средой определенного этноса, и построенный на основе данного опыта прогноз-предсказание. Примета как жанр не имеет однозначного толкования. Одни фольклористы относят примету к народным паремиям бытового назначения, другие отождествляют ее с поверьями и суевериями, третьи полагают, что собственно приметы – лишь “реальные наблюдения за природой” [11, с. 114].

Исследователи, в частности М.И. Закиров [4, с. 36], подразделяют приметы на природные и суеверные. Эти две группы различаются применением в разных сферах человеческой деятельности. Природные приметы отражают изменения погоды и соотносятся с наивной метеорологией и сельским хозяйством. Суеверные приметы (поверья) охватывают все сферы жизни.

Под суеверием в словаре С.И. Ожегова понимается «предрассудок, в силу которого многое происходящее представляется проявлением сверхъестественных сил, знамением судьбы или предзнаменованием будущего» [9, с. 636]. Согласно словарю В.И. Даля, суеверие – это «ошибочное, пустое, вздорное, ложное верование во что-либо; вера в чудесное, сверхъестественное, в ворожбу, гадания, в приметы, знамения; вера в причину и последствие, где никакой причинной связи не видно» [3, 128]. При этом там же отмечается, что «взаимные пределы правоверия и суеверия зависят от убеждений, и у всякого на это своя вера». Исследуя трактовки термина «суеверие» Е.Е. Флигинских заключает, что суеверия – это вербализованные единицы в форме предложений с прогностической функцией, несущие веру во что-то сверхъестественное, необычное [13, с. 155].

Таким образом, в суеверии и примете есть то, что их объединяет и различает. Общим в суеверии и примете является вера, желание заглянуть в ближайшее будущее. Различаются суеверие и примета тем, что примета рассматривает то, что существует в природе, во вне человека; а суеверие – то, что находится в человеке, т.е. делает акцент на веру, страх человека.

В предисловии к многоязычному словарю суеверий и примет, В.Н. Базылев говорит о том, что примета живет в языке в виде афоризма, паремии. По его словам, «суеверие и примета приближаются по своей языковой форме к фразеологическим текстам. Они напоминают расширенный текст загадки» [2, с. 11, 14].

Лишь небольшое количество суеверий и примет имеют структуру пословицы с пословичными маркерами: двухчастной структурой, ритмом, рифмой, образностью, фигуральностью. Большинство этих паремийных текстов представляют собой синтаксические высказывания свободной формы [13]. Например:

Si un niño está tumbado y alguien pasa sobre él, no crecerá mas.

Cuando te arde la oreja izquierda, alguien te está criticando; si es la oreja derecha, te están alabando.

Cuando el enamorado regala un perfume, no se puede acabar porque se termina el amor.

Приметы и суеверия, которые имеют структуру пословицы, в испанском языке называются *refranes supersticiosos*.

В приметах такого рода имеется двухчастная структура, которая в первой части содержит условие или причину, соотносимые, как правило, с неким явлением природы, а во второй части следствие:

La luna de octubre siete lunas cubre, y si llueve, nueve.

Buen enero, mal febrero.

Siempre fue febrero al revés que enero.

Nieblas en enero, lluvias en mayo.

En abril, poca lluvia y nubes mil.

Año de nieves, año de bienes.

Условие и следствие в приметах взаимосвязаны, их связь обосновывается опытом, верой в истинность, эвристическим познанием. В приметах будущее становится известным / ясным при выполнении заданного условия.

В суеверии также прослеживается наличие двухчастной структуры – условия (причины) в первой части и следствия во второй. В отличие от приметы, в суеверии первая часть отображает некоторое явление обыденной жизни, а не только явления природы, и связь между условием и следствием представляется необъяснимой с рациональной точки зрения, она сверхъестественная, иррациональная. Предсказание будущего или констатация неизвестного настоящего не является конкретным, оно не четко очерчено, но, тем не менее, не подвергается сомнению.

Araña que por su hilo hacia ti cae, bienes te trae.

Quien gana primera, pierde la postera.

Cuando salgas de caza y veas un mochuelo, vuélvete ligero.

Hombre de verrugas, hombre de fortuna.

Mujer de lunares, mujer de pesares.

Gallo que canta al sol puesto, canta a muerto.

Quien rompe una tela de araña, a ella y a sí mismo daña.

С точки зрения синтаксической структуры прогностические пословицы могут быть выражены несколькими видами предложений: эллиптическими (*Buen enero, mal febrero; Mujer de lunares, mujer de pesares*), сложноподчинённые предложения (с придаточными местоименно-определятельными (*Araña que por su hilo hacia ti cae, bienes te trae. Quien gana primera, pierde la postera*), с

придаточным обстоятельственным времени (*Cuando salgas de caza y veas un mochuelo, vuélvete ligero.*), с придаточными условными (*La luna de octubre siete lunas cubre, y si llueve, nueve. Si las orejas sacude la burra, agua segura. Si al mar van las gaviotas...¡a las escotas!*) и сложносочиненные (*Viniendo el aire a cornicabra, se hielan los niños que tienen barba.*).

С прагматической точки зрения поговорки-приметы и поговорки-суеверия представляют собой констативы. В них однозначно и прямо сообщается о положении вещей в мире. Такой способ представления информации выражает высокую или среднюю степень воздействия прогноза – выбора у адресатов прогноза нет, возможность иного толкования такой приметы или суеверия отсутствует. В некоторых прогностических поговорках поэтому встречается императив: *Arco iris al poniente, suelta los bueyes y vente. Arco al poniente, coge el arao y vente.* Прагматика такого рода высказываний проста: если сельский житель (а именно на них нацелены, как правило, народные приметы) становится свидетелем некоего явления природы, или попадает в некоторые обстоятельства, переживает некоторые события, то приметы помогают ему правильно сориентироваться в окружающих обстоятельствах, правильно интерпретировать происходящие события или ситуацию. То есть приметы – своеобразные инструкции, объясняющие окружающий мир и правила поведения в нем, основываясь на имеющемся опыте. В то же время, поговорки-суеверия также объясняют явления окружающего мира, но их мудрость реализуется в других ситуациях, когда необходимо дать определение неким культурным концептам, культурным реалиям и явлениям, а также выразить отношение к ним.

Таким образом, паремии, основной функцией которых является прогностическая функция, представляют собой двухчастные грамматические структуры, в которых выражается условие для реализации некоего действия в будущем (или настоящем) и его следствие. Пословицы-приметы построены на эвристике, на вере народа в их точность и правильность, на их точную реализацию в указанных условиях, на фидейном мышлении. Пословицы-суеверия основаны на вере в иррациональное, сверхъестественное, они являются руководством к действию, они не оставляют выбора адресату кроме того, что прогнозируют. Дальнейший анализ грамматической структуры и семантики прогностических поговорок позволит сделать более глубокие выводы о специфике их функционально-прагматического и когнитивного потенциала.

Список литературы

1. *Архипова А.А.* Общие и дифференциальные характеристики прогностических текстов // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 5 (795) / 2018. С. 9-20
2. *Базылев В.Н.* Предисловие // Многоязычный словарь суеверий и примет // под ред. Д. Пуччо. М.: ФЛИНТА, 2013. С. 6-21.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, 2000. Т. IV.

4. *Закиров М.И.* Концепт вода/су в русских и татарских народных приметах: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2009.
5. *Князева А.А.* Тексты о предсказании будущего как вид прогностических текстов // Известия РГПУ им. А. Герцена. 2009. № 114. С. 207–212.
6. *Меньшакова Н.Н.* Категория фантазийности в науке. Самара – Пермь, 2012.
7. Многоязычный словарь суеверий и примет // под ред. Д. Пуччо. М.: ФЛИНТА, 2013.
8. *Никитин М.В.* Основания когнитивной семантики. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003.
9. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка // под ред. члена-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1988.
10. *Раков В.И.* Системный анализ (начальные понятия). М.: Академия Естествознания, 2012. URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=5972> (дата обращения: 10.01.2023)
11. *Садова Т.С.* Народная примета как текст и проблемы лингвистики фольклорного текста: дис. ... докт. филол. наук. СПб., 2004.
12. *Таюпова О.И.* Коммуникативно-прагматическое варьирование в малоформатных прозаических текстах современного немецкого языка: дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2005.
13. *Флигинских Е.Е.* К вопросу об определении термина «суеверие» // Вестник Чувашского университета. 2014. № 1. С. 153-157.

САРКИСЯН ОЛЕСЯ СЕРГЕЕВНА

*кандидат филологических наук, преподаватель
Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД России*

Las piquiponadas: sus orígenes y características principales

Аннотация: Статья посвящена термину *piquiponada* (или *piquiponiana*), который описывает случаи ошибочного употребления слова или словосочетания в устной речи, что зачастую создает комический эффект. Термин берет начало от имени испанского политика и предпринимателя Хуана Пик и Пона (Juan Pich i Pon), в 30-х годах XX века он приобрел славу во многом благодаря своим оговоркам. В статье приводятся исторические и современные примеры, анализируются их основные характеристики, изучаются возможные причины возникновения подобных ошибок, а также рассматриваются характерные отличия данного термина от таких англоязычных понятий как *malapropism*, *spoonerism*.

Ключевые слова: *piquiponada*, *piquiponiana*, *lapsus linguae*, оговорка, ошибка, паронимы, *malapropism*, *spoonerism*.

***Piquiponadas* in Spanish language: its origins and main characteristics**

Abstract: The article introduces the Spanish term *piquiponada* (or *piquiponiana*), which describes cases of erroneous use of a word or slips of the tongue in oral speech. The term originates from the Spanish politician and entrepreneur of the early 20th century, Juan Pich i Pon, who gained fame for his slips of the tongue. The article is illustrated with historical and modern examples of *piquiponadas*, provides with its key characteristics and offers the theoretical basis for such errors. Also it offers an analysis on what differs Spanish *piquiponada* from English concept of *malapropism*, *spoonerism*.

Keywords: *piquiponada*, *piquiponiana*, *lapsus linguae*, slip of the tongue, error, paronym, *malapropism*, *spoonerism*.

Una de muchas anécdotas sobre Juan Pich i Pon (Barcelona, 1878 - París, 1937), un político catalán de principios del siglo XX, cuenta que una vez él participó en una discusión callejera entre dos señoras acerca de quién había sido el mayor tirano de todos los tiempos. Una insistía que Primo de Rivera mientras que la otra decía que Mussolini. Para comprobar sus opiniones las dos seguían dando más ejemplos adentrándose en la historia de los tiempos remotos y llegaron hasta los reinados de Calígula y Nerón. En este momento Juan Pich I Pon intervino para poner de acuerdo a las señoras y manifestó que el peor de todos había sido sin duda el Tirano de Bergerac.

Esa historia se habría perdido entre otros episodios divertidos pero llegó a ser uno de los ejemplos más conocidos de así llamadas *piquiponadas* (o *piquiponianas*). Actualmente ese término casi ha caído en desuso. Solían usarlo con mucha frecuencia en la vida cotidiana barcelonesa en hace casi un siglo para referirse a las *meteduras de pata* hechas al público.

Inicialmente la palabra *piquiponada* se usaba para referirse a los errores que cometía el mismo señor Pich i Pon por despiste o, que era aún más probable, por falta de educación.

Este político catalán del principio del siglo XX provenía de una familia muy pobre y por dura necesidad de ganarse la vida desde muy joven nunca tuvo la oportunidad de finalizar los estudios de la educación secundaria. Gracias a su perseverancia y suerte con tiempo se convirtió en uno de los principales empresarios del sector eléctrico de Cataluña. Un día obtuvo del Ayuntamiento de Barcelona un contrato para el mantenimiento del alumbrado público. El mayor logro lo consiguió en 1935 cuando fue designado el alcalde de Barcelona y ese cargo suponía que iba a hacer presentaciones y participar en la vida pública y cultural de la ciudad. Así sus errores de lenguaje se revelaron al público. Teniendo en cuenta que antes había sido un hombre de negocios y sabía que la popularidad entre la gente no siempre se ganaba con una imagen perfecta, Juan Pich i Pon decidió aprovechar al máximo esa peculiaridad suya. Hasta tal punto se hicieron populares sus errores y frases que la revista *El Mirador* empezó a coleccionarlos y publicarlos, pagando tres pesetas a los lectores que encontraban en las discusiones de Pich i Pon las “joyas lingüísticas”. Obviamente había

un efecto secundario de tal popularidad. Algunas *piquiponadas* fueron inventadas por los mismos periodistas y hoy se ve imposible distinguirlas de las originales.

Hablando de las *piquiponadas* propias de Don Pich i Pon podemos mencionar un episodio cuando en el Ayuntamiento había una fiesta de disfraces y él blandió una espada con la pregunta: «¿Verdad que parezco un *radiador* romano?» [3]. Obviamente quería decir *gladiador*. O cuando durante el caluroso verano de 1931 Don Pich i Pon comentó: «Este calor es impropio de estos días. Parece que hayamos entrado en plena *calígula* (por *canícula*)» [3].

Entre las *piquiponadas* que atribuyen al señor Pich i Pon suelen mencionar tales, como: *fósforos* por *forofos*, *cacatúas* por *estatuas*, *ambulancia* por *abundancia*, *obelisco* por *basílico*, *sifilitico* por *filatélico*, *antilope* por *antitesis*, *vida sedimentaria* por *sedentaria*, *circuito vicioso* por *círculo vicioso*, *sagrario* por *agrario* etc.

Analizando los ejemplos históricos de las *piquiponadas* podemos destacar sus características principales:

- a) es un error involuntario cometido supuestamente por ignoracia;
- b) producido por hispanohablante (o sea no se trata de errores típicos para los extranjeros causados por la interferencia de la lengua materna);
- c) pertenece al lenguaje hablado (o sea es un error espontáneo, el caso único producido en el momento de hablar y no registrado en ningún documento);
- d) se compone de las palabras con similitudes sonoras;
- e) produce un efecto cómico.

En lingüística ya existen términos para describir los errores involuntarios. Uno de los términos más comunes es *lapsus* que proviene del latín *lapsus* 'resbalón', 'desliz', 'error'. Según la RAE (Real Academia Española) un *lapsus* es una falta o equivocación cometida por descuido. Ese término tiene dos variantes: *lapsus cáلامي* (latinismo adaptado que significa, literalmente, error de pluma) y *lapsus linguae* (literalmente, error de la lengua). Así que los errores de Juan Pich i Pon en un amplio sentido son casos de *lapsus linguae*.

Los *lapsus linguae* de habla los suelen clasificar usando varios criterios:

- a) según el tipo de proceso implicado (sustitución, adición, omisión, mezcla o intercambio);
- b) según el tipo de unidad o nivel en que se produce (fonológico, morfológico, sintáctico o léxico);
- c) según el modo de obtención (espontáneos o experimentales) [2, p.2].

María Angeles Sastre, profesora de Lengua Española en la Universidad de Valladolid, escribe que entre los casos típicos y comunes de *lapsus linguae* hay que señalar los vocablos parónimos (el uso de *infectar* por *infestar*, *actitud* por *aptitud*, *eclipse* y *elipse*, etc), la ultracorrección (*bacalado* por *bacalao*, *desvastar* por *devastar*), la etimología popular (el uso de *andalia* por *sandalia*, el de *vagamundo* por *vagabundo*), los vocablos técnicos mal empleados por los hablantes (*aspirinas fosforescentes* por *aspirinas efervescentes*, *jarabe expectante* por *jarabe expectorante*, *columna vertical* por *columna vertebral*, etc) o el uso de vocablos grandilocuentes (*ostentóreo* por *ostentoso*, *insulas* por *infulas*) [1].

Podríamos resumir que en su mayoría los casos de *lapsus linguae* no son intencionales, ni habituales, normalmente ocurren una sola vez en el momento de hablar por descuido y/o falta de atención aunque a veces corresponden a la ignorancia de las reglas gramaticales.

Entre las características principales de piquiponadas hemos mencionado que las palabras usadas erróneamente suelen tener similitudes sonoras pero en caso de las piquiponadas originales no se trata de típicos ejemplos de mal uso de *homófonos* (por ejemplo, *valla – vaya, echo – hecho, revelar – rebelar*) o *parónimos* (por ejemplo, *efecto – afecto, prever – proveer*).

La característica de una confusión fonética es crucial cuando hablamos de *spoonerism*. Ese término inglés describe la situación cuando el hablante cambia las consonantes iniciales de dos palabras consecutivas. Cabe destacar que ese término también lleva el nombre de una persona que solía cometer tales errores en sus discursos públicos. Se trata de William Archibald Spooner (1844-1930), un clérigo británico que a lo largo de 60 años impartía clases en New College en Oxford. Entre los ejemplos históricos de *spoonerisms* mencionan:

You have *tasted a whole worm* (*wasted a whole term).

Go and *shake a tower* (*take a shower).

Those girls are *sin twisters* (*twin sisters), etc.

Otro término por el que se conocen los errores espontáneos o deslices es *malapropismo*. Esa palabra tiene su origen en una obra de comedia llamada *The rivals* (1775) del dramaturgo irlandés Richard Brinsley Sheridan. La Sra. Malaprop también solía confundir palabras que provocaba risas:

The very *pineapple* of politeness (en vez de *pinnacle*).

o

She's as headstrong as an *allegory* on the banks of the Nile (en vez de *alligator*).

El nombre de la Sra. Malaprop a su vez proviene del francés *mal à propos*, que significa “inapropiado, inadecuado”. Es curioso que el famoso productor de cine y uno de los fundadores de la compañía estadounidense Metro-Goldwyn-Mayer, Samuel Goldwyn tenía un apodo *Mister Malaprop* por la misma razón. Sin embargo los *goldwynisms* no eran simples errores de lengua más bien parecían paradojas lingüísticas con un toque filosófico, ejemplo:

When I want your opinion I will give it to you.

I'll give you a definite maybe.

Resumiendo el análisis cabe subrayar que el término *piquiponada* inicialmente muy común entre los catalanes en los años 30 del siglo XX actualmente casi no se usa aunque aún podemos ver los ejemplos de semejantes errores en la vida cotidiana. Las numerosas *piquiponadas*, como ya sabemos, aparecieron en su mayoría debido a la falta de educación del mismo señor Pich i Pon. Ese hecho explica el porqué sus errores

no son típicos *lapsus linguae* que normalmente consisten en eventuales cambios fonéticos o semánticos y pueden provocar un malentendido. Entre las características principales de piquiponadas mencionamos que tienen un efecto cómico ya que la confusión de sonidos o palabras crea nuevos sentidos en el mismo contexto.

Список литературы

1. *Ángeles Sastre M.* No todos son lapsus linguae. URL: <https://www.archiletras.com/porlasdudas/no-todos-son-lapsus-linguae/> (дата обращения: 14.02.2023)
2. *Hoyos Arvizu A., Marrero Aguiar V.* Errores léxicos de habla: una perspectiva lingüística. URL: <http://elvira.llff.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG118.pdf> (дата обращения: 14.02.2023)
3. Piquiponadas, las meteduras de pata de Juan Pich i Pon. URL: <https://elhistoricon.blogspot.com/2018/01/piquiponadas-las-meteduras-de-pata-de.html> (дата обращения: 14.02.2023)

ЯКУШКИНА КСЕНИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

*кандидат филологических наук, старший преподаватель
Санкт-Петербургский государственный университет*

Основные лингвомедийные инструменты моделирования паттернов глянцевого дискурса в испаноязычной маркетинговой коммуникации

Аннотация: Рекламный дискурс как одна из быстроразвивающихся сфер современной коммуникации представляет несомненный интерес для исследований как теоретической, так и практической направленности. Особенности взаимодействия фактологического и аксиологического векторов при формировании имиджа того или иного бренда обуславливают необходимость применения междисциплинарного подхода с опорой на данные в области маркетинга, психологии воздействия, а также стилистики манипуляций. С целью выявления отличительных характеристик глянцевого дискурса анализируются ключевые понятия – «глянец», «гламур», «мода», «посланник элегантности», «эффект ореола», «стереотип» и т.п. Особое внимание уделяется прагматическим факторам, предопределяющим отбор и комбинирование языковых и окоязыковых средств для стимулирования потенциального потребителя к приобретению модного продукта. Обращение к вопросу комплексного функционирования лингвомедийного инструментария позволяет более подробно изучить специфику маркетинговой коммуникации на материале испанского языка.

Ключевые слова: реклама, маркетинг, глянцевоый дискурс, гламур, манипуляция, прагматика, коммуникация, испанский язык.

The main linguo-media tools for modeling “glossy” discourse patterns in Spanish-language marketing communication

Abstract: Advertising discourse, as one of the rapidly developing areas of modern communication, is of undoubted interest for both theoretical and practical research. Features of the interaction of factual and axiological vectors in the formation of the image of a particular brand necessitate an interdisciplinary approach based on data in the field of marketing, impact psychology, and manipulation technologies. In order to identify the distinctive characteristics of glossy discourse, the key concepts are analyzed - "glossy", "glamour", "fashion", "ambassador of elegance", "halo effect", "stereotype", etc. Particular attention is paid to pragmatic factors predetermining the selection and combination of linguistic and near-linguistic means to stimulate a potential consumer to get a fashionable product. Invoking the theme of the integrated functioning of linguistic media tools allows us to study in more detail the specifics of marketing communication on the material of the Spanish language.

Keywords: advertising, marketing, glossy magazine discourse, glamour, manipulation, pragmatics, communication, Spanish language.

В последние десятилетия в лингвистике отмечается отчетливая тенденция к интегративному переосмыслению имеющихся научных парадигм, что способствует выработке междисциплинарного подхода и привлечению данных из смежных исследовательских областей (психология, политология, социология, антропология, теория коммуникации и т. п.). Наиболее явно этот процесс прослеживается на примере анализа различных коммуникативно-прагматических факторов, участвующих в построении «эффективной коммуникации» (см. например [7; 9]), а также при конструировании новых, актуализированных типов дискурса. Отличительной особенностью последних является их постепенное усовершенствование в соответствии с интенсивной цифровизацией инструментов медийной репрезентации того или иного контента. В этой связи, в частности, сегодня можно говорить не только о терминологически привычных сочетаниях «рекламный дискурс» и «маркетинговая коммуникация», но также о таких подвидах, как «дискурс моды», «глямурный дискурс», «глянцевый дискурс», «коммерческая коммуникация», «потребительский дискурс» и т.п. Следует также подчеркнуть, что подобная тенденция к своеобразному ренеймингу распространяется и, собственно, на сам исследовательский дискурс, позволяя использовать смежный понятийный инструментарий (например, «паттерн», определяемый в рамках данной статьи как «модель, образец, стереотип, клише, шаблон, имидж»).

Кажется целесообразным, что, при исследовании нюансов концепта «глянец / гламур», необходимо сделать акцент, прежде всего, на тех пунктах, которые позволяют рассматривать данный дискурс как подтип рекламного:

(1) Использование ключевых механизмов манипуляции, существенно трансформирующих восприятие действительности как через мягкую коррективку когнитивно-бихевиористских установок, так и глобально-

идеологическую подмену картины мира (ср. теории «подкожного впрыскивания», «лидеров мнений», «псевдоокружения», «культивации», «симулякров»; «одномерной», «экспозиционной» и «лжекоммуникации»; «индустрии культуры», «общества спектакля» и др., подробнее см. [8]).

(2) Интенциональность дискурса [6], или, в более конкретных рекламных терминах, «клиентоориентированность», «таргетированность» и «коммерциализация» коммуникации, направленные на удовлетворение потенциальных нужд и особым образом внушаемых адресату потребностей, стимулирование его к покупательскому ажиотажу (философия конsumerизма, основанная на переоценке побуждающих мотивов: «базовая пирамида» А. Маслоу → «скрытые увещатели» В. Паккарда [2; 3]).

(3) Максимальная визуализация контента посредством пролиферации специфических «завораживающих» имиджей («паттернов» для подражания) и наглядных убедительных «меседжей» (акцент на «упаковке» сообщения; привлечение таких понятий, как «гламур / модный продукт», «театрализованность / спектакуляризация», «таблоидизация», «хайп», «медийное лицо / инфлюенсер / бьюти-блогер / фронтмен / амбассадор / посланник красоты», «ореол предпочтительности», «вестиментарный код» и пр.).

(4) Преобладание аксиологической функции (эмоциональная аттракция посредством товарных «фактоидов») над денотативной («информационный имидж», проверяемая достоверность фактов), что выражается, с одной стороны, в провокации и «сенсационности» рекламного сообщения («отрицательная реклама – тоже реклама»), а с другой, напротив, в попытке завуалировать и смягчить чрезмерно провоцирующие номинации политкорректными обозначениями.

(5) Сублиминальный характер воздействия, преобладание суггестивной манипуляции («быстрое внушение») над персуазивной (логическая аргументация): «не продавай, а помоги купить» («непрямое принуждение»).

С другой стороны, представляется возможным выделить специфические черты, присущие именно «глянцевому» или «гламурному дискурсу». В современных исследованиях на эту тему подчеркивается, что понятие «гламур» ассоциируется, прежде всего, с модой и стилем, статусом и престижем, роскошью и успехом, иными словами, с *элитарной рекламой* и более «высокобюджетным» потреблением. Гламур – это навязывание определенного образа жизни и паттернов поведения через создание и тиражирование ярких, запоминающихся и навязчиво обворожительных образов, считающихся «модными», поскольку они были одобрены современными «лидерами мнения», «иконами стиля» или «посланниками элегантности / красоты». Кроме того, данный дискурс может трактоваться как один из *институциональных дискурсов*, целью которого является обладание властью, в связи с чем «гламуризация» рассматривается и как идеология потребления общественно-политических ценностей, в том числе, связанная с продвижением того или иного имиджа политика / власти / страны и созданием особых матриц

действительности [1]. При этом логично предположить, что понятия «гламурный дискурс» и «дискурс глянцевого журналов [о моде]» («гламурная журналистика», «модные журналы») находятся в тесной взаимосвязи, поскольку именно в подобной прессе активно эксплуатируются названия дорогих услуг и товаров потребления: предметов одежды, аксессуаров, косметической и парфюмерной продукции, а также различных гастрономических и развлекательных заведений, направлений отдыха, культурных мероприятий и т.п. Таким образом, дискурс глянцевого журналов «диктует стиль жизни», является «поставщиком идейно-содержательных, духовно-нравственных и стилистико-эстетических форм» или «социальных стандартов [паттернов (*прим. наше.* – К.Я.)]» [4, с. 228]; а также имеет «имиджево-рекламный и информационно-развлекательный характер, раскрывающий особенности стиля жизни члена потребительского общества информационной эпохи с позиций «философии гламура» [5, с. 32]. Стремление к подобному стилю жизни данный тип изданий реализует «через особый способ подачи материала, включающий превосходное визуальное оформление и специфический набор тем, характерный для так называемого «гламурного» стиля жизни» [5, с. 226].

В том, что касается лингвистических способов популяризации спроса на гламур, здесь можно обозначить следующие основные тенденции:

- **элативизация высказывания**, интенсификация наивысшей степени качества, акцентирование семантики «самый, новый, успех, впереди, лучший, эталон, идеал» (прослеживается на разных языковых уровнях): *de primera calidad; nueva imagen; un producto de belleza increíble; (color) rojo formidable; cuidado extraordinario para la piel; Sensacionales los nuevos logros de Philips; Músculos de acero* (Opel Corsa); *Lo mejor o nada* (Mercedes-Benz); *Tu mejor tú* (Turismo de Andalucía); *Un Martini invita a vivir* (аллитерация + ассонанс);

- использование позитивнооценочной лексики и «**вживленной оценки**»: постоянная, исключительно положительная характеристика продукта (*Biotherm crea la crema dorada que vuelve la piel más suave*), становится его неотъемлемым свойством и содержит намек, что потребитель и так уже обладает некими замечательными качествами, реклама лишь помогает их усилить (принцип «вы станете еще прекраснее при использовании данного средства»);

- **диалогизация**: слова-стимулы, обращения, вопросы (*Porque tú lo vales* (L'Oréal); *¡Únete a nosotros!*; *¿Qué esperas?*; *¿Realmente se necesita ser hombre para ser alguien?*);

- **нейминг**, заимствования и политкорректное перифразирование: *Moda neutra o 'genderless' / Unisex; Nueva línea de ropa de género neutro* (Vogue España); *Violeta by Mango; para una edad elegante; para tod@s (todes / todxs)*;

- **креолизация**, выражающаяся как в графическом или цветовом акцентировании отдельных фрагментов рекламного текста (например, выделение элативных элементов *nuevo, primero*, «по-иностранным» звучащих слов, неологизмов и гибридов типа *eco-, bio-*; а также числительных: *100% ibérico*”, *0% azúcar añadido*), так и в виде фото- или видеорепрезентации

«амбассадоров», идеализированных имиджей, воплощения стандартных или переосмысленных социальных или гендерных ролей («**эффект ореола**»). Ср. креолизация слогана *Vestida para el sol* (образ красивой полуобнаженной женщины в солнечных очках для рекламы MultiOpticas).

Таким образом, более подробное изучение возможностей отбора и комбинации лингвистических и медийных инструментов для выражения концептуальных приоритетов глянцевого / гламурного дискурса позволяет систематизировать теоретические и эмпирические данные касательно структурно-содержательной специфики исследуемого сегмента рекламной коммуникации и определить закономерности успешного «эстетического отождествления» потенциального потребителя с навязываемыми паттернами стиля и поведения, товарами и услугами, имиджами и идеологиями.

Список литературы

1. *Ашинова И.В.* Гламурный дискурс: лингвокультурологический и прагматический аспекты (на материале русского и французского языков): Дис. ... д-ра филол. наук. Махачкала, 2015.
2. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2014.
3. *Паккард В.* Тайные манипуляторы. М.: Смысл, 2004.
4. *Полонский А.В., Самотуга Е.А.* Ключевые особенности дискурса «глянцевых» журналов // Научные Ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 18 (89). Вып. 7. С. 227-235.
5. *Скулкин О.В.* Глянцевый журнальный дискурс в России XXI века: лингвориторические параметры функционирования гендер-идеала: Дис. ... канд. филол. наук. Сочи, 2015.
6. *Степанов В.Н.* Речевое воздействие в рекламе. Ярославль: МУБиНТ, 2004.
7. *Ухова Л.В.* Эффективность рекламного текста. Ярославль: ЯГПУ, 2012.
8. *Якушкина К.В., Чернышова П.С.* К вопросу о суггестивном потенциале испанских рекламных текстов // Древняя и Новая Романия. 2020. Вып. 26. С. 160-176.
9. *Ferraz Martínez A.* El lenguaje de la publicidad. Madrid: ArcoLibros, 2004.

СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ

TRIBUNE ÉTUDIANTE

ИВАНОВА АНАСТАСИЯ ГЕОРГИЕВНА

студентка магистратуры

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель:

Мурадова Лариса Андреевна

кандидат филологических наук, профессор

Лингвокультурная специфика концепта «успех» во французском языке

Аннотация: Статья посвящена исследованию концепта *«succès»* во французском языке и его связи с французской лингвокультурой. Произведён анализ изменений смыслового наполнения данного концепта, а также его роли в современном французском обществе.

Ключевые слова: успех, французский язык, лингвокультура.

Linguistic and cultural specificity of the concept «success» in French

Abstract: The article is devoted to the study of the concept *«succès»* in the French and its connection with the French linguistic culture. The analysis of changes in the semantic content of this concept, as well as its role in the contemporary French society, is made.

Keywords: success, French language, linguistic culture.

Представление об успехе в европейской и, в частности, французской лингвокультуре является одним из центральных концептов, влияющим на многие сферы человеческой жизни. С течением времени роль данного концепта и его смысловое наполнение претерпевали значительные изменения, исследованию которых посвящена настоящая статья.

На различных этапах развития человеческого общества существовали разные представления об успехе. В античные времена и средневековье успех связан, прежде всего, с понятием добродетели. Античным идеалом успешного человека становится «идеальный гражданин», наделённый такими свойствами как умеренность, мужество, мудрость и справедливость. Также неотъемлемой характеристикой успешной личности была реализация данных качеств на творческом, политическом или научном поприще. В Средневековье концепт «успех» более тесно связан с религией и такими философскими категориями, как «милосердие» и «вера». Сферами деятельности, в которых средневековый человек мог достичь успеха, были воинская служба, монашество или мирская аскеза.

В Новое время успешная личность характеризуется наличием «франклиновских добродетелей»: трудолюбием, точным соблюдением денежных обязательств и бережливостью. Бенджамин Франклин становится эталоном того, что позднее назовут «*self-made man*» (человек, сделавший себя сам), т.е. человека, добившегося успеха исключительно собственным трудом.

Начиная с Нового времени представление об успехе начинает играть всё более значимую роль в человеческой жизни. В нём часто три основных уровня: «успех-признание», «успех-преодоление» и «успех-призвание».

Вместе с повышением социальной значимости концепта успеха, его роль во французском языке становится всё более важной. Французские толковые словари дают следующие определения слова «*succès*»:

1. *Résultat heureux obtenu dans une entreprise, un travail, une épreuve sportive.*
2. *Faveur, audience accordée par le public.*
3. *Œuvre littéraire, film, roman, etc., qui rencontre la faveur du public* [6].
4. *Évènement particulier qui constitue un résultat très heureux pour qqn.*
5. *Fait de plaire* [3].

Как можно видеть из представленных определений, слово «*succès*» относится к различным сферам человеческой жизни, в том числе к профессиональной деятельности, искусству, личным отношениям. Данная лексема может употребляться как с неодушевлёнными существительными, обозначающими какие-либо события, действия («*travail*», «*épreuve*») или объекты («*film*», «*roman*»), так и с одушевлёнными существительными: *Un chanteur qui a du succès* [6].

Слово «*succès*» появилось во французском языке как результат трансформации латинского причастия *successus*, обозначающего «успех», в свою очередь образованного от латинского глагола *succedere* со значением «следовать за действием, являться результатом». В XVI в. данная лексема обозначала простое развитие событий, следующих друг за другом, и результат этой последовательности мог быть как положительным, так и отрицательным: 1. 1540 «*manière dont un événement se déroule, issue, résultat*», *en gén. empl. avec un adj. qui qualifie le caractère heureux ou malheureux, attendu ou non de cette issue* [cnrtl.fr]. В XVI в. слово «*succès*» приобретает положительную коннотацию: a) 1646 «*victoire (domaine milit.)*» (Maynard, *Poésies*, p. 41); cf. Ac. 1694: «*Succiez mis absolument se prend d'ordinaire en bonne part*» [cnrtl.fr]. Употребление данной лексемы в качестве синонима гармонично развивающихся личных отношений, в частности романтических, появляется позднее, в XVIII в.: d) 1731 *amoureux succès* (Prévost, *Le Philosophe anglois*, p. 69); e) 1757 *succès dans le monde* (La Noue, *La Coquette corrigée*, p. 178) [4].

Тема успеха и связанных с ним понятий встречается во французской фразеологии, что ещё раз демонстрирует значимость представления об успешности для французского языка и культуры. Из 2000 идиоматических выражений, представленном в «*Dictionnaire des expressions idiomatiques*

françaises) В.И. Когута 90 прямо или косвенно относятся к концепту «успех». Мы разделили изученные фразеологические выражения на несколько категорий:

1. «Лёгкий или трудный успех»: *apporter quelque chose à quelqu'un sur un plateau* («принести на блюдечке»); *gagner le gros lot* («сорвать джек-пот»); *en mettre un coup, faire quelque chose d'arrache-pied* (приложив огромные усилия).

2. «Везение или невезение»: *avoir de la veine; être bien loti; avoir la guigne; être mal loti* (повезло).

3. Фразеологизмы со значением влияния, признания, успеха в обществе или изменения карьерного / социального статуса: *avoir le bras long, avoir pignons sur rue* (быть влиятельным); *c'est la loi de la jungle* («побеждает сильнейший»); *faire son chemin* (построить успешную карьеру); *prendre du gallon* (получить повышение по службе), *être bien en cour* (быть уважаемым влиятельными людьми).

4. Фразеологизмы со значением отличного результата: *se débrouiller comme un chef; faire des étincelles; faire quelque chose aux petits oignons; faire quelque chose comme un dieu* (прекрасно справляться с чем-либо) [1].

Приведённые примеры затрагивают темы карьеры, материального благополучия и общественных отношений, тем самым очерчивая круг сфер общественной жизни, в которых в представлении человека, говорящего на французском языке, возможно достижение успеха.

Согласно «*Dictionnaires des associations verbales du français*» наиболее частые ассоциации со словом «*succès*» представлены лексемами «*réussite; échec; victoire; gloire; star; argent, célébrité; défaite, gagner; joie; bonheur; réussir; triomphe*» [17]. Данные ассоциации относятся к материальному благополучию, эмоциональному состоянию и социальному положению человека, подчёркивая многогранность представления об успехе во французском языке. Как мы может видеть, «успех» может быть достигнут в любой из сфер жизни, и он может являться характеристикой практически любой стороны человеческой жизни.

Социальные опросы демонстрируют роль представления об успехе в современной французской лингвокультуре. Так, по результатам опроса, проведённого в 2013 г., большинство опрошенных называли достижение целей и реализацию творческих способностей основными составляющими концепта «*succès*» (66,7% опрошенных). Достижение целей, как правило, характеризовалось при помощи определений «*professionnel*» и «*social*» в связи со значимостью для французской лингвокультуры карьеры и общественного признания. Отвечая на вопрос об ассоциациях со словом «*succès*», респонденты чаще всего называли слова «*épanouissement personnel*», «*potentiel créatif*», «*harmonie*», «*esprit d'initiative*», «*détermination*», «*persévérance*», «*réussite*» [2, с. 184]. Можно отметить, что в этом аспекте французская лингвокультура в противовес американской модели успеха придаёт большее значение личностному аспекту успеха.

Это предположение подтверждается анализом ответов на вопрос «*Qu'est-ce que le succès (la réussite)?*» на франкоязычных информационных ресурсах. Основная идея большинства ответов заключалась в том, что каждый человек сам

определяет, что для него является успехом. Вот пример одного из ответов: «*La réponse à cette question dépend de la personne que vous êtes et de ce que vous estimez être le succès*» [7].

Комментаторы, решившие дать более конкретное определение слову «*succès*», перечислили следующие его компоненты

1. Достижение желаемой цели: *C'est la réalisation des buts à travers un travail continue.*
2. Внутренняя гармония: «*D'être en paix avec soi-même...*»
3. Семейное счастье: «*Avoir une belle famille!*»

Некоторые из опрошенных называли современный европейский идеал успеха меритократическим, т.е. основанным на личных заслугах, а не на финансовом положении или происхождении: *En France, l'idéal méritocratique promu par la République présuppose l'ambition nationale de voir ses citoyens réussir à chances égales* [7]. По мнению комментаторов, такое изменение ценностной составляющей концепта «*succès*» связано с достаточно высоким уровнем благополучия в европейских и, в частности, франкофонных странах, благодаря чему материальный достаток и высокий уровень жизни больше не являются самостоятельными целями и понимаются как нечто, само собой разумеющееся. Данный вывод можно соотнести с пирамидой потребностей Абрахама Маслоу: в обществе с достаточно высоким уровнем жизни концепт «успех» соотносится с высшими ступенями пирамиды: «потребность в уважении» и «потребность в самоактуализации», в то время как в обществе с более низким уровнем жизни на первый план выходит удовлетворением базовых потребностей.

Можно сделать вывод, что основным показателем успешности во франкофонной среде является степень удовлетворённости человеком собственной жизнью, реализация его возможностей и способностей, а также гармония в отношениях с близкими. Во французской лингвокультуре отсутствует чёткое разделение людей на удачливых и неудачников – принято считать, что каждый человек сам определяет степень своей успешности в зависимости от индивидуальных ценностных ориентиров.

Развитие языка диктует изменения смыслового наполнения концепта «*succès*». Так, в современном французском обществе оно почти полностью утратило связь с религиозными догмами и духовностью. Данная лексема всё реже употребляется в значении романтического успеха у противоположного пола или покровительства лиц, имеющих влияние в свете. Успех утратил чёткое определение, перестал характеризоваться определённым набором личностных черт, конкретными действиями или состояниями. Представление об успешности во франкофонной среде одновременно интроверсивно и экстраверсивно, т.к. оно по-прежнему связано с достижением определённых результатов во внешнем мире, но критерии успеха задаются каждым человеком индивидуально и степень успешности той или иной личности больше не может быть однозначно оценена обществом.

Приобретение словом «*succès*» более абстрактного значения повлияло на его сочетаемость с другими лексемами французского языка. Из ответов на

вопрос «*Qu'est-ce que le succès (la réussite)?*» видно, что слово «*succès*» сейчас достаточно часто сочетается с глаголами, обозначающими состояния или ощущения, а не действия «*se sentir*», «*laisser*».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что концепт «*succès*» занимает важное место во французской лингвокультуре. Отвечая изменениям, происходящим в жизни общества и во французском языке, слово «*succès*» приобретало новые смысловые оттенки и теряло старые. Концепт «*succès*» во французском языке относится практически ко всем сферам человеческой жизни и является одним из ценностных и культурных ориентиров.

Список литературы

1. *Козут В.И.* Французские пословицы и поговорки и их французских пословиц и поговорок (Proverbes et dictons de France et leurs équivalents russes). М.: ИД «Антология», 2021.

2. *Солдатова В.А.* Аксиологический анализ лексемы «успех/succès»: этносемиотрический подход // Древняя и Новая Романия. 2018. № 21. С. 174-187.

3. Éditions Le Robert: Le Petit Robert de la langue Française. URL: <https://www.lerobert.com/> (дата обращения: 19.01.2023)

4. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr/> (дата обращения: 19.01.2023)

5. *Debrenne M.* Dictionnaire des associations verbales du français. URL: <http://dictaverf.nsu.ru/dictright> (дата обращения: 19.01.2023)

6. Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. URL: <https://www.larousse.fr/> (дата обращения: 19.01.2023)

7. Quora en français. URL: <https://quorafr.quora.com/> (дата обращения: 19.01.2023)

КИРИЧЕНКО ЕВГЕНИЯ ИГОРЕВНА

студентка магистратуры

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель

Кулагина Ольга Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент

Способы рециркуляции лексики в дистанционном обучении французскому языку

Аннотация: Повторение лексики на регулярной основе, или рециркуляция, является необходимостью на парах иностранного языка. В коммуникативном подходе к обучению французскому языку рециркуляция используется для наиболее эффективного формирования лексического навыка и вывода лексики в речь. Однако существует несколько проблем осуществления

рециркуляции в обучении французскому языку как в очном формате, так и в дистанционных занятиях. Среди них — сложности с организацией повторения. В статье мы также предлагаем несколько примеров упражнений на рециркуляцию уже пройденной лексики и уделяем пристальное внимание значению рециркуляции для овладения иностранным языком.

Ключевые слова: рециркуляция лексики, коммуникативный подход, языковые навыки, речевые умения.

Methods of vocabulary recycling in distance learning of the French language

Abstract: Revising vocabulary on a regular basis, or recycling, is a must in foreign language lessons. In the communicative approach of teaching French, recycling is used to form a vocabulary skill in efficient way and to output vocabulary into speech. However, there are several problems with the implementation of recycling in teaching French, both in offline and in online classes. Among them are difficulties with the organization of revising. In the article, we also propose several examples of exercises for recycling already vocabulary that has been already covered and pay close attention to the importance of recycling for mastering a foreign language.

Keywords: vocabulary recycling, communicative approach, language skills, speech skills.

Проблема повторения и закрепления изученной информации актуальна для каждого, кто изучает различные дисциплины. Не менее важным этот вопрос становится для преподавателей иностранных языков, которые заинтересованы в том, чтобы лексика и грамматика быстро вспоминались студентами, обучающиеся могли использовать различные конструкции и слова в речи и запоминание информации имело долгосрочный эффект. В данной статье речь пойдет о рециркуляции лексики в дистанционном обучении студентов вузов иностранному языку.

Для начала стоит определить, что такое рециркуляция. Это практика языка, предполагающая возврат к изученным ранее единицам [6]. Лексика вводится повторно с помощью нового навыка или в новом контексте, то есть создается ситуация, когда язык постоянно «рециркулируется», а студент регулярно соприкасается с теми языковыми явлениями, которые были отработаны ранее [6].

Немецкий психолог Герман Эббингауз в 1885 году сформулировал идею «кривой забывания». Согласно этой кривой, в первый час после запоминания забывается 60% информации, 65% будет потеряно в течение десяти часов, а через шесть дней останется всего 20% [2]. На основании этой идеи стало ясно, что для предотвращения забывания материала стоит повторять его через определенные интервалы. Например, чтобы помнить материал долго, необходимо повторить его пять раз — сразу по окончании изучения, через 20-30 минут, через 1 день после второго повторения, через 2-3 недели после третьего повторения и через 2-3 месяца после четвертого повторения. Чуть позже, в 1932 году, Сесил Алек

Мейс предложил формулу интервального повторения $Y = 2X+1$, где Y — день, когда информация начнет забываться, то есть забывание идет постепенно и равняется Y дням, а X — день последнего повторения после заучивания.

Все эти идеи положили начало множеству методик повторения, которые используются сейчас, среди которых карточки, интервальное повторение и другие.

В данной статье мы будем касаться рециркуляции лексики с точки зрения преподавателя французского языка, который преподает онлайн и будем считать, что только он ответственен за повторение и рециркуляцию, то есть не будем затрагивать самостоятельную работу студента.

Существует несколько проблем осуществления рециркуляции. Среди них — отсутствие понимания, как эффективно осуществлять повторение, отсутствие навыка у преподавателя отрабатывать старый материал повторно и нехватка времени — обычно программа изучения иностранного языка движется достаточно быстро, студенты не всегда успевают заниматься материалом, изучаемым в данный момент, и на повторение на парах иностранного языка попросту не остается времени.

Часть этих проблем может быть решена индивидуализацией подхода к каждому студенту. Например, студентам с сильной зрительной памятью можно предлагать запоминание по карточкам, студентам с преобладающей слуховой памятью можно предложить слушать слова в специальных приложениях и на сайтах. Кроме того, эффективным является многократное выписывание слова и проговаривание его вслух [1]. Одним из методов также является циклическая работа с личными глоссариями студентов и работа с интеллект-картами (*mind maps*) [3; 4]. Кроме того, стоит помнить, что некоторые темы нуждаются в рециркуляции чаще, чем остальные, то есть часть тем в таком случае будет под контролем преподавателя, а часть тем останется на самостоятельную работу или будет рециркулироваться без усилий со стороны преподавателя [4].

Существует несколько способов рециркуляции. Рециркуляция может быть организована на любом этапе занятия, включая домашнее задание. На этапе *lead-in* можно задать студентам вопросы на тему занятия, которые будут включать пройденную лексику или будут требовать от студента ответа с этой лексикой, предложить устное или письменное задание с использованием слов. Например, во время изучения темы «Разумное потребление» возможно включить в *lead-in* лексику из темы «Экология».

К примеру, в учебнике “*Tendances: méthode de français C1/C2*” есть тема осознанного потребления [5, с. 86]. Перед введением новой лексики и изучением темы, преподаватель может рециркулировать уже изученные лексические единицы – перед занятием можно прислать каждому студенту по несколько слов – *le déchet, compresseur, la banquise, le gaz à effet de serre, la biodiversité climatique* — и попросить студентов объяснить эти слова друг другу, не используя однокоренные слова. После выполнения задания все слова записываются на виртуальную доску, и студенты составляют с ними предложения.

При формировании лексических/грамматических навыков, разумно вставить старую лексику в этап контролируемой или более свободной практики, чтобы новый материал легко соотносился со старым и был встроен в систему.

Например, при изучении на начальном этапе темы “Покупки”, может быть рециркулирована тема чисел. Во время более свободной практики студенты могут выполнить следующее задание: группа делится на “продавцов” и “покупателей”. У первой части студентов есть продукты с ценами, у другой части — ограниченная сумма “денег”. Задача “продавцов” и “покупателей” — совершить сделку, при этом покупателям важно купить как можно больше товаров, а продавцам — получить как можно больше “денег”. Таким образом, студенты тренируют тему покупок, параллельно вспоминая числа. В данном случае преподаватель также может регулировать тот объем информации, который будут повторять студенты, например, предложить трехзначные “цены”. Данное задание также можно выполнить онлайн, попросив студентов записать друг другу голосовые сообщения или созвониться.

При проведении занятий на формирование речевых умений — аудирование, чтение, письмо, говорение — проводить рециркуляцию лексики будет менее сложно, так как существует множество текстов, в которых уже заложена определенная лексика. При обучении письму и говорению можно также представлять студентам тексты, чтобы у них была модель для выражения своих мыслей, либо предлагать студентам темы, которые потребуют использования уже пройденной лексики.

Как же запомнить всю лексику, которую необходимо повторять? У преподавателя может быть таблица с пройденным материалом, к которому он будет обращаться каждый раз перед рециркуляцией. То, что студенты повторили, может быть отмечено другим цветом. Когда всю таблицу студенты уже повторили, преподаватель начинает повторение заново.

Какое значение имеет рециркуляция для обучения иностранному языку и его изучения? Рециркуляция пройденного материала позволяет регулярно вспоминать лексику, взаимодействовать с ней в разных контекстах и форматах, выводить лексику в речь. Для эффективной рециркуляции лексики учащиеся должны повторять информацию вскоре после того, как она была изучена, а затем увеличивать продолжительность времени между каждым последующим повторением.

Список литературы

1. Белорукова М.В., Золотова М.В., Карнова Ю.Н. Повышение эффективности самостоятельной работы над лексикой в неязыковом вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова. 2019. № 45. С. 137-147.

2. Кривая забывания. Эксперимент Эббингауза при изучении свойств памяти. URL: <https://psixologiya.org/razdely/kognitivnaya/2492-krivaya-zabyvaniya-eksperiment> (дата обращения: 17.02.2023).

3. Малюгина А.В. Методы и приемы активизации лексики на занятиях по иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 57-66.

4. Benjamin Z. Revision Techniques: A Teacher's Guide. URL: <https://www.structural-learning.com/post/revision-techniques-a-teachers-guide> (дата обращения: 17.02.2023).

5. Liakin D., Liakina N., Michaud G., Olivry F. Tendances. Méthode de français. C1/C2. Paris: CLE International, 2019.

6. Recycling. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/q-s/recycling> (дата обращения: 17.02.2023).

КИРЮШИН ЕГОР ИГОРЕВИЧ

студент бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель:

Мурадова Лариса Андреевна,

кандидат филологических наук, профессор

Особенности процесса заимствования иноязычной лексики во франкофонных странах Африки

Аннотация: В статье анализируется процесс заимствования лексических единиц из английского, испанского и португальского языков во французский, используемый во франкоговорящих странах Африки. Представлена тематическая классификация заимствованных слов, выявлены сферы, которые наиболее часто пополняются новыми словами; изучены причины появления заимствований в языке-реципиенте. Выдвинутые в статье положения проиллюстрированы примерами, почерпнутыми из современных лексикографических источников.

Ключевые слова: франкоязычные страны Африки, заимствования, язык-источник, язык-реципиент, тематическая классификация.

About borrowings in French speaking African countries

Abstract: In this article, we analyze the process of borrowing lexical units from English, Spanish and Portuguese to French that is used in French-speaking African countries. The thematic classification of borrowed words is presented, the most replenished with new words areas are revealed; the reasons of appearance of borrowings in the recipient language are studied. The claims brought out in the article are illustrated by the examples taken from modern lexicographical sources.

Keywords: French-speaking African countries, borrowings, source language, recipient language, thematic classification.

Настоящая статья посвящена анализу особенностей процесса заимствования в африканские варианты французского из английского, португальского и испанского языков. Выбор материала исследования обусловлен его целью, которая заключается в разработке тематической классификации заимствованных лексических единиц. При отборе лексического корпуса принималась во внимания частотность и сфера употребления лексики (по преимуществу бытовая) во франкофонных странах Магриба и Африки южнее Сахары.

В рамках исследования были использованы метод семантического и функционального анализа, статистический метод.

Появление французского языка на африканском континенте относится к середине 17 века, т. е. эпохе колонизации. Французы вслед за португальцами организовали морские экспедиции и отправились на африканский континент, где стали развивать торговлю. Впоследствии была создана французская колониальная империя [2, с.54].

В настоящее время на французском говорят в более чем 20 странах Африки, среди которых можно назвать Габон, Гвинею, Марокко, Республику Конго, Сенегал, Того, Тунис, ЦАР и другие.

Языки франкофонной Африки, помимо исконных слов, включают в свой состав заимствования из других языков.

Согласно Н.С. Найдёновой, основными поставщиками лексических заимствований из Европы во франкофонную Африку, помимо французского, являются следующие языки

- английский язык;
- испанский язык;
- португальский язык [3, с.195]:

Лидирующее положение трёх языков обуславливается несколькими причинами:

1) **Отсутствие местных аналогов.** Язык представляет собой постоянно изменяющуюся систему. Французский язык в странах Африки не представляет исключения, в его словарном составе постоянно появляются инновации, обозначающие новые для данного общества предметы и явления. Примерами могут служить следующие лексические единицы [7, с. 3,16; 5, с. 4]:

calebasse – из испанского – сосуд из тыквы (Кот-д’Ивуар);

djindjan – из английского – имбирный напиток (Гвинея);

Согласно Н.С. Найдёновой, лексические единицы могут переходить в африканский вариант французского как напрямую, так и через язык, выступающий в роли посредника [2, с. 196; 6, с. 204; 8, с. 3,13]:

capita – исх. португальский – через африканский вариант французского в Конго – прораб (Центральная Африка);

douro – исх. испанский – через арабский – монета в 5 франков (устаревшее) или монета в 5 миллимов (значение, дошедшее до наших дней - Тунис). Дело в том, что до 1960 года разменной монетой в Тунисе был франк. В 1960 его вывели из обращения и заменили на миллим, который дошёл до наших дней.

matabiche – исх. португальский – через санго – лёгкий завтрак (Конго);

2) **Европейская колонизация**. Франция была не единственной страной, которая заявляла свои права на территории африканского континента. Помимо неё этим занимались Испания, Португалия и Великобритания. Они оказали огромное влияние на языковую ситуацию в странах Африки: в некоторых из них испанский, португальский и английский получили статус официальных языков, где-то изменили лексический состав местных диалектов или создали новые (пиджины). С течением времени появившиеся слова оказались и на территории франкофонной Африки.

barracoon – исх. испанский **captiverie** – место для содержания рабов на продажу (Габон);

Говоря о том, как ассимилируется заимствованная лексика в африканском варианте французского, можно выделить следующие особенности [2, с. 196, 197]:

1) Заимствования, которые полностью сохраняют форму и значение исходного языка: [5, с. 7; 8, с. 4]:

heading – из английского. удар головой (в футболе) – удар головой (Тунис);

goal difference – из английского. голевая разница – голевая разница (Тунис);

2) Заимствования, сохранившие форму исходного языка, но получившие новое значение [8, с. 2,19]:

badge – из английского. бэйдж – деньги (Кот-д’Ивуар);

sister – из английского. сестра – проститутка (Кот-д’Ивуар);

3) Заимствования, которые частично изменили свою форму, но сохранили исходное значение [5, с. 112; 7, с. 18; 8, с. 19]:

scorer – из английского. **to score** забить гол – забить гол (Кот-д’Ивуар);

sapate – из португальского **sapato** обувь – обувь (Конго);

masta – из английского. **master** предприниматель – предприниматель (Гвинея)

4) Заимствования, которые изменили форму и значение по сравнению с исходным языком [8, с. 3,12; 8, с. 2] :

bigga – из английского **big** большой – сложный (Габон);

cop – из английского **cup** чашка – мера измерения (Кот-д’Ивуар) ;

lifer – из английского **to live** жить – получать выгоду от жизни (Кот-д’Ивуар)

5) Степень освоения лексических единиц в отдельно взятом африканском варианте французского языка разная. Достаточно часто одно и то же слово может иметь несколько вариантов написания [6, с. 372; 8, с. 3, 6]:

rial, réal, ryal – испанская старинная монета (Тунис);

fanci, fancy, fansi, fansy, fancy-print – набивная хлопковая ткань (Кот-д’Ивуар);

6) Гибридные заимствования. Данная особенность заключается в том, что к основе одного языка прибавляется морфема другого [8, с. 5,7]:

enjaillieur – английский глагол **to enjoy** и французский суффикс **-eur** – наслаждающийся (Кот-д'Ивуар);

génito – основа от французского слова *jéune* и испанский суффикс *-ito* – возлюбленный (Кот-д'Ивуар);

Также стоит отметить, что некоторые заимствования, попадая из родного языка в африканский вариант французского меняют частеречную принадлежность. Так, английское слово **sometimes**, которое переводится как **иногда** и является наречием, в африканском варианте французского становится именем существительным и означает **шантаж** (Кот-д'Ивуар);

Ещё одной особенностью, заимствованной в африканский вариант французского лексики является смена социальной группы, в которой эта лексика употребляется. Здесь речь идёт о том, что слово, ранее используемое среди людей из разных общественных сфер деятельности и интересов, переходит в разряд арготической лексики, то есть становится доступным лишь узкому кругу лиц. Например, слово **bongoman**, пришедшее из английского и закрепившееся в **argo nouchi**, которое используется в Кот-д'Ивуаре среди малообразованной молодёжи, и означает **налётчик**. Или лексическая единица **destroy**, которая становится частью **argo zougrou** (употребляется в молодежной среде).

В настоящее время заимствованные слова подвергаются «офранцузиванию» в языках-реципиентах. Например, слово *sotiou* (зубочистка) приобретает категорию рода и числа за счёт появления детерминатива и окончания множественного числа (**un sotiou – des sotioux** – Сенегал), что говорит об изменениях на грамматическом уровне. На фонетическом уровне процесс «офранцузивания» происходит за счёт того, что заимствованная лексическая единица теряет первый звук (**gbaka – baka, bacca** – микроавтобус, Буркина-Фасо). Некоторые заимствованные единицы могут образовывать множественное число в африканских вариантах французского языка двумя путями: французским, в рамках которого, как уже было упомянуто, добавляется артикль и/или окончание *-s* (**un boy – des boys** – слуга для уборки в доме, Кот-д'Ивуар, Габон) и «комбинированным способом» - с помощью артикля и супплетивных африканских форм (**un rugo – des ingo** – хижины из киньяруанда, Руанда). Под супплетивными формами понимаются формы одного и того же слова, образованные от разных корней [3, с. 197].

Некоторые заимствования стали основой или аффиксом для сложных лексических образований (**filtre-canari** – фильтр для очистки воды) [4, с.197].

На грамматическом уровне некоторые новые лексические единицы также приобретают характерные глагольные окончания (**to score – scorer** – забить гол, Кот-д'Ивуар) и суффиксы (**coxeur** – зазывала, Кот-д'Ивуар).

В процессе освоения в африканском варианте французского языка заимствованные слова могут сталкиваться с приобретением надстрочных знаков. В первую очередь речь идёт об аксанта эгю (**pepper soup – pépé**, Кот-д'Ивуар)

Заимствованные лексические единицы относятся к тематическим группам, которые определены в нижеприведённой таблице на основе анализа пяти африканских словарей, из которых взяты 45 лексических единиц [4; 5; 6; 7; 8].

Тематика лексических заимствований	Английский язык	Испанский язык	Португальский язык
Еда, напитки	2	3	3
Религия	1	-	-
Национальность	1	-	1
Спорт	5	-	-
Здоровье	-	2	-
Профессии	5	-	1
Семья	2	-	-
Характеристики человека	6	2	-
Материалы и инструменты	1	1	3
Мера измерения	2	-	-
Валюта	-	2	-
Обувь	-	1	1

На основе данной таблицы можно сделать вывод, что наибольшее количество заимствований раздели между собой две категории. Это «Еда и напитки» и «Характеристики человека». Наименьшее же количество заимствований наблюдается в категории «Религия» и составляет всего одну лексическую единицу.

Сопоставляя между собой три языка, представленные в таблице, можно убедиться, что английский является главным поставщиком лексических единиц, что не кажется удивительным, учитывая его влияние на многие мировые сферы деятельности.

Список литературы

1. Багана Ж., Хатилина Е.В. Территориальная специфика английских заимствований во французском языке Африки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2006. № 8. С. 47-51.

2. Лангнер А.Н., Багана Ж. История возникновения франкофонии Черной Африки / А. Н. Лангнер, Ж. Багана // Вестник Российского университета дружбы народов. 2013. № 3. С. 53-57.

3. Найденова Н.С. Происхождение и функционирование заимствованных лексических единиц во французском языке стран Тропической Африки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Русский и иностранный языки и методика их преподавания. 2005. № 1. С. 195-199.

4. Le français en Centrafrique. URL: https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=205 (дата обращения 16.02.2023)

5. Le français en Guinée. URL: https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=204 (дата обращения: 16.03.2023)

6. Le français en Tunisie. URL: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/18/Tunisie.html> (дата обращения: 15.02.2023)

6. Lexique du français de Brazzaville. URL: <http://www.bantu-languages.com/fr/lex.html> (дата обращения: 15.02.2023)

7. Le lexique français de Côte d'Ivoire. URL: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/16/16.html> (дата обращения: 15.02.2023)

8. Le lexique français du Gabon URL: <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/14/14.html> (дата обращения: 17.02.2023)

КОВАЛЬЧУК ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

студент бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель:

Мурадова Лариса Андреевна

кандидат филологических наук, профессор

Семантическая эволюция лексемы «instruction» во французском языке (конец XVIII - XIX вв.)

Аннотация: В статье представлены результаты анализа изменений семантического наполнения концепта «instruction» во французском языке с конца XVIII века и до конца XIX века. В исследовании рассмотрены экстралингвистические факторы, которые повлияли на формирование нового взгляда на процесс обучения и систему французского образования. Языковым материалом для анализа послужили словарные статьи из словаря Французской академии и языкового корпуса текстов. Основная цель работы – изучение семантических изменений лексемы «instruction» в рамках словарных статей, с применением метода диахронического анализа.

Ключевые слова: диахрония, семантика, концепт, обучение.

Semantic evolution of the lexeme "instruction" in French (late XVIII - XIX centuries)

Abstract: The article presents the results of the analysis of changes in the semantic content of the concept "instruction" in the French language from the end of the XVIII century to the end of the XIX century. The study examines extralinguistic factors that influenced the formation of a new view of the learning process and the French education system. The linguistic material for the analysis was articles from the dictionary of the French Academy and the language corpus of texts. The main purpose of the work is to study semantic changes of the lexeme "instruction" within the framework of dictionary entries, using the method of diachronic analysis.

Keywords: diachrony, semantics, concept, instruction.

Изучение языковых изменений всегда интересовало учёных-лингвистов. Исследования в данной области становятся популярнее вместе с развитием лингвистической мысли. Так, в XX веке в «Курсе общей лингвистики» швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр вводит понятия – синхрония и диахрония. Основной тезис, сформулированный исследователем, заключается в том, что «в каждый данный момент речевая деятельность предполагает и установившуюся систему, и эволюцию; в любую минуту язык есть и живая деятельность, и продукт прошлого» [3, с.34]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что языковые явления стоит рассматривать как историческую проблему, которая зависит от знания исторических (системных и внесистемных) условий изучаемого языка и конкретного момента, в который этот язык исследуется.

В данной статье речь пойдет в большей степени о диахронии. Диахрония – изучение развития (пути во времени) языковых фактов и явлений, а также языковой системы в целом в исторической перспективе [4, с.174]. Нужно отметить, что проблему языкового изменения стоит рассматривать с точки зрения речевой деятельности, ведь в реальном языке совпадают системное, культурное, социальное и историческое, хотя границы различных системных, культурных, социальных и исторических структур могут не совпадать [5, с.42].

Как объект диахронического анализа могут изучаться грамматические категории, фонетические особенности или же лексемы. Обратим внимание на роль последних в жизни человека. Принято считать, что лексика, словарный состав в целом, как непосредственно связанная с предметным миром человека, с его социально-историческим опытом и культурно-национальными особенностями говорящего на языке коллектива, способна отражать если не научную, то по меньшей мере «наивную картину мира», т.е. стихийно складывающееся, закрепленное в обыденной практике представление о внешнем мире [2, с.117].

Выбор лексики для анализа обуславливается ростом значимости в социальной сфере жизни людей обучения и процесса формирования личности, обретения навыков и умений. Данная тенденция объясняется изменениями, которые происходят во Франции ещё в период Великой французской революции 1789 года как на законодательном уровне, так и в повседневной жизни. Изучая речи революционеров, можно заметить острый интерес к вопросам народного образования. Священники, публицисты и социальные мыслители выступали перед Конвентом со своими проектами и декретами, раскрывая вопросы национального образования и идеологии. Например, проект Лаканалья-Сийеса, основным пунктом которого была организация национальных празднеств как лучшего средства формирования республиканских нравов. Ещё один из членов Комитета народного образования Букье создал важный проект, который разделён на пять основных вопросов: обучение, контроль над школами, первая ступень образования, последняя ступень образования и общие средства

образования [1, с.72]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что Великая французская революция привела не только к социально-политическим изменениям в обществе, но и переосмыслению педагогических идей, и также она является одним из самых важных внешних языковых факторов, повлиявших на семантическую эволюцию лексемы «instruction».

Вместе с изменениями в обществе, происходят и изменения в языке. Рассмотрим, лексему «instruction» и её семантическую эволюцию, отраженную в словаре Французской академии.

В самом первом издании (1694) словаря статья об этом существительном представлена лишь как отрывок из словарной статьи об однокоренном глаголе. Среди основных сем выделяются: 1) *éducation, institution*; 2) *les préceptes qu'on donne pour instruire*; 3) *la connoissance de quelques faits, de quelques usages qu'on ignore*; 4) *tout ce qui est nécessaire à un procez pour estre en estat d'estre jugé*; 5) *les ordres & les memoires qu'un Prince donne à son Ambassadeur, à son envoyé &c.* Среди этих значений для исследования представляют наибольший интерес первые три, т.к. именно они отражают действительность в рамках концепта «обучение». Обратим особое внимание на значение 1, т.к. лексема «instruction» в данном случае семантизируется другими лексемами из синонимического ряда – «éducation» и «institution». Чтобы лучше понять значение 1, рассмотрим словарные статьи этих слов того же издания: *éducation – le soin qu'on prend de l'instruction des enfants, soit en ce qui regarde les exercices de l'esprit, soit en ce qui regarde les exercices du corps*; *institution – action par laquelle on instituë, on establît* [7].

Стоит отметить, что значительных изменений в семантике данной лексемы не происходило до шестого издания словаря (1835). Здесь словарная статья уже расширена и не представлена отрывком из другой статьи. Также изменения претерпевают и ранее указанные семы. Например, значение 1: замена лексемы «instruction» на другой синоним – «enseignement»; значение 2: *leçon, précepte qu'on donne pour instruire*; значение 3: *connaissances, savoir, notions acquises* [7].

Рассматривая словарь Французской академии в XIX веке, необходимо отметить, что к этому периоду относится также следующее (седьмое) издание (1878), однако семантические изменения отражены лишь уточнением вопроса военного образования: «*l'instruction des nouvelles recrues, l'éducation militaire du jeune soldat*».

Однако при изучении данного вопроса анализ семантической эволюции, зафиксированный только в словаре, недостаточен. Так, американский психолог У. Кинч утверждает, что с точки зрения психологии язык можно определить как лингвистическую память, заключающую в себе для каждого отдельного человека результаты его индивидуального коммуникативного опыта [8, с.244]. Именно поэтому было решено включить в данный анализ также примеры из языкового корпуса, чтобы наиболее полно описать семантическую эволюцию лексемы «instruction».

Первый пример был взят из атласа (1797) французского мореплавателя Жан-Франсуа Лаперуза, где он пишет: «... *la seule réflexion qu'elle [la situation]*

*fit naître chez eux [les parents], c'est qu'en demandant à accompagner leurs enfans, lorsque je les faisais monter à bord, ils auraient une occasion de nous voler ; et pour mon **instruction**, je me suis procuré plusieurs fois le plaisir de voir le père profiter du moment où nous paraissions le plus occupés de son enfant, pour enlever et cacher, sous sa couverture de peau, tout ce qui lui tombait sous la main...»* [6]. В данном примере лексема «*instruction*» употреблена автором в значении «*des préceptes qu'on donne pour instruire*», контекстуально отражая роль обучения в формировании личности.

Следующий пример из романа французского писателя, драматурга и журналиста Александра Дюма (отец): «*Il m'a prévenu hier de votre arrivée, en me donnant encore quelques autres **instructions** relatives à votre fortune*» (Monte-Cristo, т. 1, 1846) [6]. Здесь лексема «*instruction*» употребляется в значении «*des ordres, des explications, des avis qu'une personne donne à une autre pour la conduite de quelque affaire, de quelque entreprise*», соответственно в форме множественного числа (отмечено в словаре).

В. Гюго в своём романе «Отверженные» поднимает вопрос образования человека: «*L'égalité a un organe : l'**instruction** gratuite et obligatoire. Le droit à l'alphabet, c'est par là qu'il faut commencer*» (Misérables, т. 2, 1862) [6]. В данном примере «*instruction*» означает образование как систему воспитания и обучения личности (значение 1 – enseignement, éducation).

Также, в одном из произведений французских авторов Э. Эркмана и А. Шатриана можно встретить фразу : «*Pendant que nous serons là-bas, tu viendras ici souvent chercher des livres, Michel, et tu t'instruiras ; sans **instruction** on n'est rien*» (Histoire d'un paysan, т.1, 1870) [6]. В этой фразе значение лексемы – «*connaissances, savoir, notions acquises*» (совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков), а контекст произведения отражает роль обучения и знаний человека в его жизни.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под влиянием экстралингвистических факторов, основным из которых является Великая французская революция, лексема «*instruction*» в период с конца XVIII века и в XIX веке подвергается определенным изменениям не только в словарях, но и речи: словарные статьи уточняются, значения становятся более полными и появляются новые; лексема употребляется в самых разных значениях, что свидетельствует о том, что в жизни человека растёт роль обучения и воспитания личности, формирования необходимых навыков и умений.

Список литературы

1. Пинкевич А.П. Педагогические идеи Великой французской революции. М.: Работник просвещения, 1926.
2. Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С., Постолатова В.И. и др. Роль человеческого фактора в языке: Языковая картина мира. М.: Наука, 1988.
3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Русский перевод А. М. Сухотина. М.: СОЦЭКГИЗ, 1933.

4. *Стариченок В.Д.* Большой лингвистический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
5. *Эухенио К.* Синхрония, диахрония и история: Проблемы языкового изменения. Пер. с исп. Изд. 3-е. М.: Едиториал УРСС, 2010.
6. Centre national de ressources textuelles et lexicales. URL: <https://www.cnrtl.fr/corpus/> (дата обращения: 05.02.2023)
7. Dictionnaire de l'Académie française. URL: <https://www.dictionnaire-academie.fr/> (дата обращения: 28.01.2023)
8. *Kintsch W.* Memory and cognition. New York: John Wiley & Sons, 1977.

КОРОВОВА АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

студентка магистратуры

Российский университет дружбы народов

Научный руководитель:

Котеняткина Ирина Борисовна

кандидат филологических наук, доцент

**Дискуссионный клуб как метод совершенствования навыков
разговорной речи в испанском языке**

Аннотация: Данная статья посвящена особенностям проведения занятий по испанскому языку в формате разговорного клуба. В материале рассматриваются методы, использованные при организации и проведении встреч, а также результат проделанной работы со студентами. Описанный в статье подход мотивирует студентов заниматься и улучшать навыки разговорной речи. Подобная методика может быть использована не только при обучении испанскому, но также и при обучении другим иностранным языкам.

Ключевые слова: испанский язык, дискуссионный клуб, преподавание, разговорная практика, мотивация.

Conversational club as a method of improving speaking skills in Spanish

Abstract: The article examines features and characteristics of organizing conversational Spanish club as a method of improving oral skills. It provides a description of the methods used in organizing and conducting meetings, as well as the results of the meetings. The approach proposed in the article motivates students to improve their conversational skills due to a relaxed environment and other factors. This technique can be used while teaching Spanish and other foreign languages.

Keywords: Spanish, discussion club, teaching, speaking practice, motivation.

В современном мире многие люди стремятся к саморазвитию, познанию мира, культуры других стран, поэтому изучение иностранных языков — нередкое явление. Тем не менее, проблемы, возникающие в ходе обучения, никуда не исчезают и требуют поиска новых решений. При изучении нового

языка наступает момент, когда у человека достаточно словарного запаса и знаний грамматики, для поддержания диалога/рассказа, однако он не может произнести ничего, кроме базовых фраз наподобие «Привет», «Как дела?», «Меня зовут...».

Языковой барьер — распространенная проблема среди людей, изучающих иностранные языки. Существуют различные способы его преодоления, начиная с простейшей практики и заканчивая психологическими приемами. В данной статье речь пойдет о дискуссионных (разговорных) клубах, организованных на университетском уровне образования.

Бесспорно, у подобных встреч много преимуществ:

1. Создание языковой среды, где участники могут применить накопленные знания и развить/улучшить навык говорения [1].

2. Возможность обсудить интересующие темы. Зачастую, в образовательной программе не предусмотрены часы для свободных обсуждений, что может негативно сказаться на интересе к языку у студентов.

3. Уютная атмосфера. Как правило, разговорные клубы не проводятся на базе обязательной учебной программы, что позволяет студентам говорить более свободно, не переживая о вероятности совершения ошибок и получения низких баллов.

4. Развитие soft skills. На встречах студенты размышляют на разные темы, учатся корректно выражать свое мнение, анализировать информацию, что не только помогает в изучении иностранных языков, но и является важными компетенциями для любой деятельности в жизни каждого человека.

5. Общение. Одно из преимуществ дискуссионных и разговорных клубов — возможность знакомства и общения с новыми людьми, обмена жизненным опытом, обсуждение языковых целей и т.п.

В данной статье будут рассмотрены особенности проведения разговорного клуба испанского языка на примере встреч, организуемых в Женском комитете Российского университета дружбы народов. Как и при проведении других дискуссионных и разговорных клубов, основной целью является усовершенствование навыков говорения и слушания на иностранном, в данном случае испанском, языке. Не отличаются и основные методы, применяемые при организации мероприятий:

1. Каждая встреча посвящается определенной теме. Как правило, выбираются несложные темы, связанные с актуальными проблемами в мире, культурой испаноговорящих стран, общими вопросами о жизни. Подобные вопросы не только вызывают интерес у студентов, но также мотивируют их к обсуждению, к высказыванию и пояснению своего мнения.

Примеры некоторых тем: «La importancia de la música en nuestra vida: el fenómeno del reguetón», «¿Vivimos para trabajar? o ¿trabajamos para vivir?», «La importancia de las redes sociales en tu vida», «Mis planes para el futuro».

2. Заранее готовится список вопросов. В большинстве случаев даже у постоянных участников встреч присутствует стеснение в начале дискуссий, поэтому существует необходимость заблаговременной подготовки открытых

вопросов, на которые нельзя дать положительный или отрицательный ответ. Это побуждает студентов начать рассуждение на определенную тему, рассказать свое мнение, объяснить свой выбор и т.п.

Например, «¿Prefieres estudiar online u offline? ¿Porqué?», «¿Tienes algo especial planeado para este verano? ¿Qué?».

3. Ориентир на студентов со средним уровнем языка. Как и при проведении других встреч подобного формата, чаще всего нет фиксированного списка участников: некоторые студенты являются постоянными посетителями клуба, также всегда есть «новички» и студенты, которые приходят на встречи время от времени. Разумеется, у каждого из них разный уровень владения испанским языком: кто-то говорит очень бегло, а кто-то только начинает обучение. Основная задача в данном случае — провести встречу так, чтобы более опытные студенты не заскучили, а новенькие — не испугались и не застенялись. В данном случае одним из решающих факторов является тема: она должна быть интересной, но не сложной. Так как на встречи приходят, в основном, студенты со средним уровнем знаний, такой вариант решения проблемы является наиболее оптимальным. К тому же, даже если у студента совсем низкий уровень владения языком, для них дискуссионный клуб может стать хорошим местом для практики умения слушать и распознавать речь на испанском языке и для адаптации к новой языковой среде.

4. Разнообразие при проведении встреч и применение мультимедийных средств. Важно отметить, что однообразные мероприятия могут быстро наскучить, поэтому необходимо дополнять дискуссионный формат другими видами деятельности: просмотр фильмов и телесериалов на испанском языке с их последующим обсуждением, видеоклипы испаноговорящих исполнителей, обсуждение испанских и латиноамериканских сказок и т.п. Подобные методы не только повышают мотивацию студентов, но и знакомят их с культурой стран изучаемого языка.

Можно привести в пример встречу, где после просмотра первой серии аргентинской теленовеллы «Violetta», студенты не только обсудили увиденное, но и начали разговор о национальных вариантах испанского языка, выражали свое мнение о разнице произношения кастильского и латиноамериканского испанского.

Как было упомянуто ранее, при организации встреч разговорного клуба испанского языка, организуемых в Женском комитете Российского университета дружбы народов, существуют некоторые особенности:

1. В связи с тем, что в университете обучаются студенты более чем из 160 стран мира, включая Эквадор, Перу, Колумбию, Венесуэлу и другие страны Латинской Америки, носители языка являются частыми гостями на мероприятиях. Они рассказывают о жизни, культуре, традициях своих стран, а также знакомят нас особенностями своего национального варианта испанского языка. Более того, желание найти друзей среди носителей повышает мотивацию к изучению языка [2].

2. Каждая встреча начинается со знакомства. Поскольку мероприятия проводятся на университетском уровне, их посещают студенты, обучающиеся на разных курсах и направлениях и приехавшие из разных стран и городов. Традиционно, в начале каждой встречи участники представляются и рассказывают немного о себе: одни студенты говорят о своем направлении и об учебе, другие — о причинах выбора испанского языка, кто-то рассказывает о своих интересах, а некоторые ограничиваются парой слов. Значимую роль играет тот факт, что с самого начала встречи на студентов не оказывается давление: каждый говорит в силу своих возможностей.

3. Круглый стол. Как было сказано ранее, у многих изучающих иностранный язык присутствует языковой барьер, который является следствием страха ошибок, боязнь показаться глупым, стеснительности и т.п. Все перечисленные причины являются психологическими и требуют психологических решений. Одно из них — круглый стол. В данном случае у студентов не возникает ощущения, будто они находятся на занятии, фокус внимания направлен на говорящего в конкретный момент человека, а не на организатора, все участники свободно видят друг друга. Таким образом, создается дружественная и расслабляющая атмосфера, которая помогает выйти из стрессового положения, что, в свою очередь, разрушает психологический языковой барьер.

4. Еще одной важной составляющей являются бейджи. Зачастую люди испытывают нерешительность при общении, когда не знают имени человека. А так как встречи разговорного клуба посещают разные люди, наличие бейджей с именем участников — необходимый элемент для поддержания расслабленной обстановки.

5. «Barriga llena, corazón contento». Когда у студента присутствует языковой барьер, он находится в напряжении, разговаривая на иностранном языке, что является стрессовой ситуацией для организма. Это тормозит прогресс практики языка и избавления от этого самого барьера. Один из способов отвлечь человека от переживаний — предложить чашку чая с печеньем. Для многих горячий чай с печеньями, конфетами и другими сладостями ассоциируется с теплой, спокойной и приветливой обстановкой. Создается ощущение обычной встречи с друзьями, и дискуссия на испанском языке уже не кажется настолько пугающей, как раньше. Страх и напряжение сменяются хорошим настроением и психологической расслабленностью, что позволяет студентам практиковать испанский язык без давления и языкового барьера.

Подводя итог вышесказанному, важно отметить, что, конечно, невозможно преодолеть языковой барьер и улучшить разговорные навыки за одну встречу. Тем не менее, все перечисленные методы и особенности способствуют наиболее быстрому достижению данных целей. Стоит сказать о том, что студенты, принявшие участие всего в нескольких разговорных клубах, начинают говорить более смело и уверенно и часто становятся постоянными участниками встреч.

Можно с уверенностью утверждать, что организация языковых мероприятий такого формата как испанский разговорный клуб является

эффективной формой для совершенствования навыков разговорной речи, и может применяться не только на уровне университетского образования, но и при обучении людей всех возрастов.

Список литературы

1. *Валеева Е.В.* Английский клуб как форма и средство создания языковой среды и выражения творческой мысли студентов и преподавателей // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1250–1253.

2. *Нгома А.Д.* Разговорный клуб как метод реализации коммуникативного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного // Филология и культура. 2022. №3 (69). С. 232 -236.

КОРОТКОВА МАРИЯ АНДРЕЕВНА

студентка бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель:

ХАРИТОНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА

*доктор философских наук, кандидат филологических наук,
заведующая кафедрой романских языков имени В.Г. Гака*

Изучение пословиц французского языка с концептом «дружба» как средство формирования социокультурной компетенции

Аннотация: Настоящая статья посвящена использованию французских пословиц в обучении российских школьников в рамках компетентностного подхода. Являясь средством формирования социокультурной компетенции, пословицы отражают исторические, культурные, социальные особенности народа изучаемого языка. Приводится характеристика пословиц с точки зрения релевантности их содержания для формирования социокультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: французский язык, пословицы, социокультурная компетенция, методика преподавания французского языка, обучение.

The study of proverbs of the French language with the concept of friendship as a means of forming socio-cultural competence

Abstract: This article is devoted to the use of French proverbs in teaching Russian schoolchildren within the competence approach. Being a means of forming socio-cultural competence, proverbs reflect the historical, cultural, and social characteristics of the people of the language being studied. The characteristic of proverbs is given in terms of the relevance of their content for the formation of socio-cultural competence of students.

Keywords: French, proverbs, socio-cultural competence, methodology of teaching French, learning.

Язык как социальное и культурное явление, является основным средством развития культурного сознания. Социальные и культурные ценности формулируются, хранятся и воспроизводятся благодаря языку. Одним из способов хранения культурно значимых сведений выступают создаваемые в языке устойчивые высказывания такие, как пословицы, поговорки, изречения и присловья.

Роль пословиц в обучении иностранному языку является исключительной, поскольку пословицы содержат образовательную мудрость [3, с. 204], имеющую воспитательное значение, а также выступают дидактическим материалом для передачи социокультурного опыта этнической общности людей.

Использование пословиц при обучении французскому языку в школе имеет множество преимуществ: эти короткие и содержательные высказывания нетрудно выучить (запоминаемости способствует ритмическое оформление и часто наличие рифмы), они наполнены поучающим внутренним контекстом и обладают афористичностью, т.е. способностью в сжатой форме выразить меткое наблюдение, которое обобщает жизненный опыт. Паремии помогают учащимся глубже осмыслить идеи и убеждения носителей изучаемого языка.

Отражая и обобщая ценный опыт многих поколений этноса, пословицы играют важную роль в преподавании иностранных языков, являясь эффективным средством формирования социокультурной компетенции школьников.

Французский язык обладает большой коллекцией пословиц, которые отражают факты истории и культуры народа, его менталитет и ценностные установки. Одной из таких вечных ценностей, безусловно, является дружба.

Ранее проблема значения французских пословиц с концептом «дружба» рассматривалась в научных работах Ю.М. Артемьева, О.А. Заулиной, А.А. Обжогина [1], Н.Н. Балабас [2], где поднимались вопросы изучения и систематизации вербальных средств выражения понятий «дружба» и «друг».

Актуальность и новизна данного исследования определяются тем, что в нем, в отличие от указанных работ, представлен анализ лингводидактических средств интерпретации концепта «дружба» в пословицах французского языка.

Объектом исследования являются французские пословицы с концептом «дружба», выделенные методом специальной выборки из лексикографических источников французского языка.

Цель данной работы состоит в изучении использования французских пословиц с концептом «дружба» как средства формирования социокультурной компетенции.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

- 1) отобрать французские пословицы с концептом «дружба»;
- 2) проанализировать символическое значение концепта «дружба» в составе французских пословиц;
- 3) определить коммуникативную ценность пословиц;
- 4) обосновать дидактическую ценность использования пословиц с концептом дружба на уроках французского языка.

Во французском языке дружба определяется как взаимное чувство привязанности или симпатии, которое не основано ни на кровных узах, ни на интимных отношениях. Дружба – это знак привязанности, свидетельство заботы [4, с. 82].

Концепт дружба представлен следующим рядом синонимов в позитивном смысле: *fidélité* (верность), *loyauté* (преданность), *compréhension* (понимание), *bonté* (доброта), *inclination* (привязанность), *franchise* (откровенность, искренность, чистосердечие), *complaisance* (любезность, снисходительность). Негативным является понятие *infidélité* (неверность) [2, с. 206]. Отсюда следует, что франкоязычный концепт «дружба» построен на привязанности, полном принятии друг друга и открытости. Французы редко употребляют слово «друг» в отношении знакомых и приятелей. Они могут назвать другом того, с кем проводят свое свободное время (*passé-temps libre*) или разделяют некоторое увлечение (*intérêt commun*). Но в основном этим словом называют близких друзей, которые оказывают поддержку или помощь.

Французские пословицы абстрактно и концептуально говорят о дружбе, как о сложном понятии. Дружба связана, прежде всего, с трудной ситуацией. На это указывают лексические единицы «au besoin», «dans le besoin», «dans la tristesse», «adversité», «pertes de l'amour» и т.п. в следующих пословицах:

- C'est dans le besoin qu'on reconnaît ses vrais amis.
- On connaît les bonnes sources dans la sécheresse, et les vrais bons amis dans la tristesse.
- Au besoin on voit qui ami est.
- Qui n'a point d'amis ne vit qu'à demi.
- L'adversité est la pierre de touche de l'amitié.
- Bon ami en cour, rend le procès plus court.
- L'amitié s'enrichit des pertes de l'amour.
- Il n'est secours que de vrais amis.

Однако есть пословицы, которые раскрывают понятие дружбы, как la défiance и la prudence. Пословица *Ami de chacun, ami d'aucun* демонстрирует недоверие к людям, которые считают друзьями всех остальных. Она связана с идеей, что нужно быть осторожным при выборе друзей. Осторожность, связанная с дружбой, выражается также в пословице: *Avec vos amis même, ayez de la prudence*, согласно которой нельзя доверять даже своим друзьям.

Две известных пословицы *Un avare n'a pas d'amis* и *Pauvre homme n'a point d'amis* показывают, что дружба связана с властью, а также с деньгами. Прилагательное «avare» указывает на человека, который страстно желает

богатства и который не любит тратить деньги [4, с. 193], а прилагательное «*pauvre*» обозначает бедного человека, оказавшегося без средств к существованию.

Первая поговорка отражает идею о том, что чем меньше денег мы тратим, тем меньше у нас друзей, а вторая – чем меньше у нас денег, тем меньше у нас друзей или чем больше у нас денег, тем больше у нас друзей. Во французской традиции является нормальным и естественным, что дружба связана с деньгами, ресурсами, полномочиями и властью.

Данный факт объясняется историческим контекстом. Формирование фонда пословиц во Франции активно идет до начала эпохи Возрождения, когда их использование в языке и литературе становится дурным тоном. Появление пословиц о дружбе предшествуют становлению гуманистических идеалов французского Возрождения, поэтому они вызывают в воображении образ друга, обремененного практическими соображениями (предоставлением услуг, деньгами, потребностями). Но, несмотря на этот утилитарный аспект, дружба, согласно пословицам, остается одной из самых важных человеческих ценностей.

Французские пословицы, появившиеся в более поздний период, выражают иной, «благородный» и бескорыстный взгляд на дружбу.

Пословицы были и остаются основными инструментами воспитания и обучения детей во всех культурах и этнических сообществах. Пословицы с концептом «дружба» учат ценить эти отношения, потому что без дружбы жизнь человека становится неинтересной, унылой и, с моральной и эмоциональной точек зрения, неполноценной. Учитель французского языка может использовать пословицы в качестве дополнительного страноведческого материала, чтобы, вовлекая учащихся в процесс обучения, улучшить их понимание франкоязычных культур и способствовать формированию чувства причастности к мировым культурным ценностям.

Работа с пословицами и поговорками на уроках французского языка помогает разнообразить учебный процесс, сделать его более насыщенным и увлекательным. Она помогает решить ряд образовательных задач учебного, воспитательного и развивающего характера.

Наряду со знаниями о культуре изучаемого языка (французского), школьники могут получить представление о сходствах и различиях культур, которые имплицитно понимаются через изучение пословиц.

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам.

1. Дружба для французов – ценность, основанная на взаимной симпатии и доверии. Она характеризуется надежностью, духовной близостью и уникальностью взаимоотношений между людьми.

2. Основное значение пословиц с концептом «дружба» состоит в поучительном характере, поскольку в каждой пословице заложен опыт и знания нескольких поколений.

3. Пословицы наделены коммуникативным статусом. Они содержат положительную или отрицательную оценку поведения, поступка, ситуаций и могут иллюстрировать идеи и чувства, служить средством приобретения

социального опыта, приобщения к культурным ценностям, усвоения принципов и правил поведения в обществе и в конкретной социальной среде. Правильное и умелое употребление пословиц в речи придает ей исключительную оригинальность, особый колорит и красноречие.

4. Дидактический потенциал пословиц определяется их формальными характеристиками. Они обладают свойством краткого, в форме одного предложения выражения какой-либо идеи.

5. В частности, изучение пословиц и поговорок помогает стимулировать познавательный интерес к изучаемому предмету и культуре страны изучаемого языка, расширять кругозор, а также развивать когнитивные способности школьников: формировать образное мышление, творческие задатки, языковую догадку, а также внимание, память и логику.

Список литературы

1. *Артемов Ю.М., Заулина О.А., Обжогин А.А.* «Друг» и «дружба» в русских, латинских и французских паремиях // Вестник Чувашского университета. 2018. № 4. С. 217-223.

2. *Балабас Н.Н.* Концепты Amitié (дружба) и Hostilité (вражда) во французском языковом сознании по результатам свободного ассоциативного эксперимента // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2009. Вып. 3. С. 205-212.

3. *Mieder W.* Proverbs: A Handbook. Westport, CT: Greenwood, 2004.

4. *Rey A.* Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française. Paris: Le Robert, 2012.

КОРЧУГАНОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студент бакалавриата

Российский университет дружбы народов

Научный руководитель:

Котеняткина Ирина Борисовна

кандидат филологических наук, доцент

Лингвистические и культурные тенденции в испаноязычном сообществе в условиях глобализации

Аннотация: В современных геополитических условиях в испанском языке сосуществуют противоположные по характеру тенденции, обусловленные влиянием глобализации. На первый план выступают проблемы культурного разнообразия и ассимиляции, национальной идентичности и унификации современного испанского языка. Приобретает все большую значимость языковая политика, которая также отражается в тенденциях в испаноязычном сообществе по всему миру.

Ключевые слова: глобализация, испанский язык, испаноязычная культура, национальная и социокультурная специфика, лингвокультурное пространство, культурная ассимиляция, языковая политика.

Linguistic and cultural trends in the Spanish-speaking community in the context of globalization

Abstract: In modern geopolitical conditions opposite trends coexist in the Spanish language due to the influence of globalization. The problems of cultural diversity and assimilation, national identity and unification of the modern Spanish language come to the fore. Language policy becomes even more essential, which also affects the current trends in the Spanish-language community around the world.

Keywords: globalization, Spanish, Spanish-speaking culture, national and cultural specifics, linguistic and cultural space, cultural assimilation, language policy.

Глобализация представляет собой объективную тенденцию мирового развития, становясь качественно новой ступенью интернационализации общественной жизни. Язык же, будучи отражением реальной действительности и всех тех изменений, которые происходят в обществе, все с большей скоростью подвергается влиянию глобализации, которую можно признать не только экономико-политическим, но и лингвокультурным явлением.

Так, глобализация становится катализатором процессов интеграции и дифференциации во внутри- и межэтническом измерении. Одним из видимых последствий глобализации является изменение границ существования языка. Отмечается, что такое смещение границ наиболее характерно для языков Европы, Северной и Южной Америки [3, с. 171]. Схожая тенденция присуща и современному испанскому языку. Дело в том, что испанский язык, обладая длительными, многовековыми культурными традициями развития и распространения, также, меняет спектр своих наиболее репрезентативных функций [3, с. 171].

Кроме того, на фоне развивающихся глобализационных процессов наиболее острой стала проблема культурного разнообразия испаноамериканских народов. Каждый национальный вариант испанского языка обладает рядом особенностей, которые были сформированы, в том числе, латиноамериканскими этносами, и включают в себя оригинальные культурные ценности [3, с. 172]. Тем не менее, «спасение» национальной идентичности, тем более «в одиночку» в эпоху глобализации фактически невозможно. Попытки конкретных этнокультурных сообществ отстаивать право на национальное самосознание приводят к неудаче [1, с. 41-42].

Немаловажную роль в смещении границ современного испанского языка играет и намеренное регулирование различных идеологических и политических мотиваций на фоне глобализации. Как следствие, возникают новые системные языковые закономерности. К сожалению, при попытках такого регулирования не всегда устанавливается «адекватное соотношение» между интеграционными

процессами в испанском языковом пространстве и политико-экономической интеграцией в мировом сообществе [3, с. 169-170]. Таким образом, несмотря на прагматическую ориентированность, подобное регулирование можно назвать вмешательством в привычное функционирование национальных вариантов испанского языка. Кроме того, нередко сложно предугадать негативные последствия такого вмешательства.

Говоря о процессах дифференциации и интеграции полицентрического испанского языка, отечественные специалисты приходят к выводу о том, что обе тенденции стимулируют друг друга. То есть, «тенденция к дифференциации создает предпосылки для действия тенденции к интеграции, и наоборот» [3, с. 172]. Из вышесказанного можно заключить, что обе тенденции в современном испанском языке в эпоху глобализации являются не только взаимосвязанными, но и неизбежными.

Как во внутриэтническом пространстве, так и в межэтнических отношениях в большей степени наблюдается противоборство различных тенденций испанского языка. Наиболее ярко оно проявляется в странах Латинской Америки, нежели в Испании. Наиболее показательными примерами в данном случае являются колебание и отсутствие согласования рода и числа, характерные для разговорного варианта испанского языка, или же феномен «voseo» [3, с. 174].

Подобные особенности, проявляются во всех диалектных формах современного испанского языка, но с разной степенью. При этом некоторые из них подвергаются социальной стигматизации. В наибольшей степени это характерно для контактных зон испанского и автохтонных языков, индихенизмов.

Говоря об изменении границ испанского языка в эпоху глобализации, мы имеем в виду то, что на данный момент его границы устанавливаются скорее с позиции глобального присутствия в Европе и в мире в целом. Современный испанский язык выходит за рамки внутренних геополитических границ (то есть границ Испании и стран Латинской Америки) [3, с. 174]. Рамки языковых феноменов подвижны и не являются константой. В связи с этим современные ученые видят в процессе глобализации уникальную возможность преодолевать политические, географические и национально-культурные границы [3, с. 175].

Несмотря на то, что сам термин «глобализация» в наиболее поверхностном значении несет концепцию объединения, сближения разных государств и наций, нельзя не отметить, что глобализация также укрепляет стремление народов к обособлению, более яркому выражению национальной самоидентификации.

Так, в культурном пространстве стран испанской речи все более остро проявляется необходимость поиска общего культурного опыта, объединяющей истории, лишенной политической и идеологической составляющей.

Можно заметить, что на фоне «собираения» в единое культурное пространство, в испаноязычном сообществе потребность в проявлении национальной самоидентификации выражается в том числе в национальном

обособлении внутри стран [1, с. 42]. Таким образом, глобализация проявляется сразу двух противоречивых по природе процессах.

В ходе анализа текущей ситуации в Иberoамерике нами также были выявлены довольно противоречивые закономерности.

Так, с одной стороны, основной чертой современного образовательного пространства в Латинской Америке и Испании является приоритет сохранения языков коренного населения. Двуязычное образование является не только нормой, но и направлением общественной мысли, связанной со стремлением сохранить наследие разных национальных групп.

Тем не менее, специалисты критично замечают, что сложившаяся тенденция, также обусловленная процессами глобализации, возможно, приведет к унификации национальных вариантов испанского языка, вопреки явному стремлению национальных элит к самоидентификации [1, с. 42].

Одним из факторов, вносящих вклад в сложившуюся ситуацию, является увеличивающийся поток миграции из Латинской Америки (а также арабских стран) в Испанию, где сейчас наблюдаются проблемы культурной ассимиляции. Предполагается, что данного рода проблемы связаны с непониманием, возникающим между эмигрантами и местными жителями. И те, и другие являются представителями богатых культур, обладающими собственным культурным кодом и опытом. Однако до сих пор не все готовы принять, что «право быть другим, обладать другой культурной памятью, традициями и культурным опытом не дает права считать ошибочным или неполноценным чужой культурный опыт» [2, с. 19].

Более того, многие испанские культурологи опасаются, что такие мощные технологические ресурсы глобализации, как Интернет, приводят к тому, что иберийская цивилизационная модель не только находится в опасности, но и «стремительно разрушается» [2, с. 19-20].

Говоря об унификации вариантов испанского языка, отметим, что на данный момент можно наблюдать так называемую «лингвистическую революцию». Она проявляется в попытках создания новой «паниспанской нормы», и, как следствие, внедрения «новой паниспанской политики». С теоретической точки зрения, унификация испанского языка смещена в сторону пиренейской нормы, при этом допуская национальную специфику отдельных его вариантов. На практике же приоритет отдается универсальному всеобщему испанскому, так называемому «español general». Именно он привлекает глобалистов на данный момент [2, с. 23].

Таким образом, в современных геополитических условиях в испанском языке сосуществуют противоположные по характеру тенденции, обусловленные современными процессами взаимопроникновения и взаимовлияния лингвокультур. При этом, несмотря на интенсивность глобализационных процессов и наличие сепаратистских движений в культурном пространстве, испанский остается единым языком.

Список литературы

1. *Оболенская Ю.Л.* Иберийский мир: пограничные цивилизации в эпоху глобализации // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2013. №4. С. 39–45.
2. *Оболенская Ю.Л., Шевелева А.Ю.* Актуальные тенденции испанского языкознания // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2018. №2. С. 9–34.
3. *Писанова Т.В.* Подвижность границ полицентрического испанского языка в контексте процессов интеграции и дифференциации // Язык в глобальном контексте: современная языковая ситуация как следствие процесса глобализации. 2018. №2018. С. 168–177.

КУЗИНА АНГЕЛИНА ВИТАЛЬЕВНА

студентка бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

ШКИТИНА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА

старший преподаватель

Московский педагогический государственный университет

Развитие умений академического письма студентов-лингвистов на основе метода проектов

Аннотация: Недостаток отечественных стандартизированных ресурсов для развития у студентов умений академического письма в будущем может привести к серьезной проблеме — незнанию правил оформления или полному отказу студентов-бакалавриата от научно-исследовательской деятельности. Разнообразие форм академического письма и отсутствие консультативных или академических материалов, адаптированных для русскоязычных студентов, которые изучают английский язык как иностранный, приводит к несоблюдению студентами-лингвистами академического жанра, требований к оформлению работ, к неверному построению целей, задач и гипотез и т.д., что в результате приводит к дальнейшим сопутствующим проблемам в образовательной среде. Существует разные методы по обучению академическому письму, однако, не все из них одинаково полезны на практике. Целью данной статьи является анализ эффективности метода проектов (Project-based Learning) в развитии умений академического письма студентов-бакалавров лингвистических направлений. В работе приводится анкетирование, проведенное среди практикующих студентов-преподавателей и старших преподавателей английского языка Московского педагогического государственного университета.

Ключевые слова: академическое письмо, официальная коммуникация, письменные умения, метод проектов, академическое письмо в иностранном языке, английский язык для академических целей.

The development of linguistic students' academic writing skills through a project-based learning model

Abstract: The lack of domestic standardised resources regarding the development of students' academic writing skills might result in the significant problem in the future, such as the ignorance of typography rules or bachelor students' full refusal of scientific activities. The variety of forms of academic writing and absence of advisory or academic materials adapted for Russian students that are learning the English language leads to non-observance by linguistic students of the academic genre and paperwork requirements, to the incorrect construction of the thesis etc, which leads to further related issues in the educational environment. There are a large variety of methods for teaching academic writing, however, not all of them are equally useful in practice. The purpose of this article is to analyse the effectiveness of the project-based learning method in the development of bachelor students' academic writing skills. This paper presents a survey conducted among practising trainee-students and senior lecturers of the English language at Moscow Pedagogical State University.

Keywords: academic writing, formal communication, writing skills, project-based learning, academic writing in a foreign language, English for Academic Purposes.

Формирование академических навыков и умений очень важно в современном мире, особенно для студентов-бакалавров, так как эти навыки являются важной частью профессиональной подготовки. Под академическими навыками понимаются определенные способности, которые помогают преуспеть в академической среде, т. е. это навыки, которые учащиеся могут использовать как во время курса, так и после него. Совершенствование академических навыков улучшает как продуктивность обучающихся (дисциплинированность, тайм-менеджмент) на занятиях и в рамках самоподготовки, так и их 4К навыки: коммуникация, креативное и критическое мышления и коллаборация [3, с. 2]. В профессиональной подготовке студентов-лингвистов 4К навыки играют огромную роль и позволяют сформировать важные универсальные компетенции (УК-1, УК-2, УК-4), которыми студенты должны обладать по окончании обучения [1, с. 9].

Самым сложным видом речевой деятельности в английском языке является письмо. Требования в базовом английском отличаются от академического формата по уровню сложности (структуре, формулированию комплексных идей и аргументов), следовательно, данное умение должно развиваться последовательно и структурно, так как оно лежит в основе обучения и оценивания знаний в ВУЗах, поэтому важно освоить такие требования, чтобы достичь результат в обучении и в профессиональной деятельности.

Академическое письмо — одно из многочисленных академических умений, которое, фактически, является основой всей научно-исследовательской деятельности. Это умение отражает в себе способность обучающихся грамотно

формулировать и выражать свои идеи с позиции выбора лексики, грамматики и пунктуации, а также правильно применять аргументирование и лаконично отражать мысли на письме в формальном ключе. Данный вид письма отличается от обычного письма своим стилем: здесь присутствует четкая структура и определенное оформление, которым текст должен соответствовать. В оформлении письменной работы учитываются: аккуратный почерк, разделение идей на отдельные абзацы, красная строка и др. В цифровом письме, помимо упомянутых выше правил, автор должен соблюдать определенный шрифт и его размер (*Times New Roman, размер 14, выравнивание по широте, выделение заголовков*) и другие факторы, зависящие от типа работы. Под структурой письма понимается разделение всего текста на 4 главных части: вступление, основная часть, заключение, и список литературы. В научных работах основная часть может разделяться на несколько пунктов и подпунктов.

Помимо вышеупомянутых правил, в академическом письме существуют и другие, которые отличают данный вид письма от письма в базовом английском языке. К примеру, в научных работах общепринятые факты могут использоваться без ссылки, но вся остальная информация должна опираться на работы других исследователей при прямом цитировании или перефразировании. В письме в базовом английском языке обычно используются только общепринятые идеи, которые не нуждаются в фактическом цитировании. Также в академическом письме структура строения параграфа отличается и включает в себя аргумент или тезис, объяснение, пример(ы) и рассуждение. В обычном письме (сочинении) структура основной части достаточно свободная и не имеет существенных ограничений. Правило построения предложений отличается в данных видах письма. В академическом письме доминируют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения и сложные грамматические структуры [6]. В простом письме используются преимущественно простые и сложносочиненные предложения. Пунктуация действует как набор «дорожных знаков», помогая понять мысли автора. Знаки препинания могут подсказать, когда следует замедлиться, ускориться или остановиться при чтении, а также могут помочь автору правильно выразить свои идеи, при помощи синтаксических типов связи в предложении.

Еще одна особенность, которая отличает эти два вида — используемая лексика. В академическом письме существует список частотной лексики, которая используется в академических работах (*Academic Word List*). Данный лист был создан А. Коксхедой и состоит из 580 слов, которые разделены в 10 отдельных списков, от наиболее используемых слов к наименее употребляемым [4, с. 213]. Такой список лексики относительно неудобно использовать в работе, т.к. автору нужно знать 10 отдельных списков лексики, которая не всегда переходит из пассивного вокабуляра в активный. Однако существует и другой ресурс — Oxford Text Checker [9], который работает с несколькими списками академических слов. К спискам относятся: Oxford 3000, 5000, Оксфордский список фраз, и Оксфордский фразовый академический вокабуляр (OPAL). В академическом письме используется официальный регистр.

Развитие умений академического письма важно для студентов-лингвистов и их будущей профессиональной деятельности. Приводя в пример программы двойных дипломов, на которых студенты обучаются в двух университетах одновременно, особенно важно развивать умения академического письма, так как студенты должны писать большое количество письменных научных работ, например курсовые работы, сочинения и различные проекты, исследуя разные аспекты языка по предметам (литература, лингвистика, языкознание, публикация научных трудов и др.). Следовательно, важно развивать и совершенствовать умения в академической письменной деятельности, чтобы добиваться успеха в учебной и профессиональной сферах. В сфере высшего образования развитие умений академического письма все еще является одной из острых проблем, которая возникает на этапе составления учебного плана. Причиной этой проблемы является то, что нет подходящих ресурсов и отдельных дисциплин, которые бы помогли студентам развивать и совершенствовать навыки и умения, требуемые для академической и научно-исследовательской деятельности. Полное отсутствие качественных отечественных ресурсов развития академического письма значительно замедляют процессы развития и совершенствования письменной деятельности.

Существуют 3 подхода обучения базовому и академическому письму: подход, ориентированный на финальный продукт (*product-based approach*), процессуальный подход (*process-based approach*) и жанровый подход (*genre-based approach*).

Подход, направленный на создание продукта-текста, основан на имитации или копировании определенных моделей текста, которые нуждаются в последующем оценивании преподавателя. Также, одной из особенностей этого метода является упор на корректное использование лексики, вводных слов и грамматики [8, с. 732]. В первом подходе обучающиеся начинают с предварительного письма, то есть делают черновик будущей работы на основании образца, далее работа переделывается с учетом всех исправлений, и последняя стадия — проверка работы. Кролл Б. [7, с. 44] также выделила четыре ступени этого метода: *представление правил, демонстрация текста-образца для обсуждения, анализ*, на основе которого пишут последующий текст, и *внесение изменений* в авторские работы после коллективного обсуждения проблемных аспектов.

Процессуальный подход основывается на размышлении и создании коллективных идей, написании и повторении материала. Таким образом, этот подход больше ориентирован на автора или авторов работы, уникальность идей, чем на продукт, который создается, развивая творческое мышление и их креативность [11, с. 172]. Этот подход, также, может быть разделен на несколько ступеней: 1) *обсуждение, генерация и фиксация любых идей*; 2) *отбор лучших идей*; 3) *распределение обязанностей и написание черновой версии текста*; 4) *самооценивание, обсуждение и внесение изменений* [12, с. 76].

Жанровый подход направлен на отражение умения порождать текст в письменной форме, принимая во внимание ситуативные жанровые особенности,

не опираясь на универсальные принципы традиционного письма. Данный метод появился на основе того, что процессуальный подход не соответствовал критериям академического письма [5, с. 445]. При обучении академическому письму в высших учебных заведениях, вышеупомянутые методы должны чередоваться для развития и совершенствования академических результатов студентов. Каждый из подходов помогает усовершенствовать письменные умения и позволяет довести их до автоматизма, развивает неязыковые факторы (креативное и критическое мышление, самооценка, внимательность, коллаборация, коммуникация и др.).

Существует много подходов, которые используются при обучении английскому языку, и каждый из них уникален и своеобразен. Однако, для развития письменных умений важно выбрать правильный подходящий метод или подход. Для развития письма в курсе базового английского языка обычно используются написание писем, небольших сочинений или кратких пересказов услышанных или прочитанных текстов, однако, такие способы мало способствуют развитию академического письма. Для того, чтобы качественно развить данное умение, в процесс обучения должны быть внедрены более действенные и эффективные способы. Таких способов существует довольно много, но данная статья направлена на рассмотрение лишь метода обучения на основе проектов (Project-based Learning). Проектное обучение — это способ, целенаправленный на развитие и совершенствование творческих умений обучающихся, их критического мышления и их саморазвития. Этот подход появился в 1960 годах и использовался в медицинской сфере образования, и только к 1970-1980 годам того же века этот метод был перенят в остальные сферы образования, и до сих пор широко используется в англоговорящих странах [10, с. 342]. Проектный метод ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся в групповой, парной и индивидуальной видах работ. Данный способ включает в себя не только понимание какой-либо проблемы, а также процесс ее решения, ограниченный определенным отрезком времени. Первым этапом этого способа является разработка темы проекта, которая может быть предложена преподавателем или придумана учащимися, после небольшого обсуждения в группах, на которые студенты также разделяются на начальном этапе. На второй ступени студенты выделяют гипотезу работы, определяют средства реализации и производят анализ материалов. Данный этап реализуется после разъяснения задания и вопросно-ответной части. В третьем шаге студенты оформляют свою работу, создают цифровые слайды, плакаты или постеры для поддержки своего выступления и разделяют роли в этой устной презентации. Четвертым и пятым этапом обучающиеся презентуют свой проект, и далее получают обратную связь от студентов и преподавателя, который, в свою очередь, выставляет оценку за выступление и даёт устный комментарий, отражающий недочеты, если такие присутствуют, и отмечает положительные стороны. Суммируя вышесказанное, в обучении письму и устной деятельности на основе проектов принято выделять 5 этапов — проблему, проектирование (или планирование), поиск информации, создание продукта и презентацию.

Таким образом, в методе проектов могут использоваться все вышеупомянутые методы обучению письму — жанровый, процессуальный и метод, направленный на создание продукта.

Однако, у метода на основе проектов существуют и отрицательные черты, так как данный способ больше направлен на креативность студентов, он подразумевает смену критериев оценивания (смещение в сторону субъективного оценивания). Другая проблема — высокая нагрузка на преподавателя, что может стать причиной отказа от применения проектного обучения. Нагрузка заключается в разработке заданий, тем для отдельных разноуровневых групп студентов, разработке критериев оценивания и объемной проверке студенческих устных и письменных работ. Особенно это актуально при работе с большими группами и малым количеством академических часов.

Академическое письмо является одним из компонентов дисциплины «Английский язык для академических целей». Данный предмет отличается от базового английского языка наличием определенных языковых критериев — сложной грамматикой, академической лексикой и письменными нормами формального языка общения. Кроме того, этот предмет способствует развитию и совершенствованию умений студентов в академическом письме (сочинения, курсовые работы, научные статьи, анализы, обзоры и др.). Рассмотрим способы реализации проектного обучения на материале УМК «Oxford EAP B2».

В разделе 2 «B», посвященном развитию академического письма, главной темой является описание графиков, диаграмм. Здесь студенты изучают различные виды диаграмм и способы их описания, опираясь на образец. Возможным вариантом реализации метода проектов может быть следующий вариант построения работы с проектами. Студенты должны разделиться на пары или тройки. Далее идёт индивидуальная/коллективная работа по описанию графика и проектная работа, этапы которой были указаны в статье ранее. При этом график может отображать любую проблему (уровень загрязнения или график трафика города и др.). Студенты получают инструкцию: *«Опишите данный график, а также найдите решение этой проблемы и покажите на графике, как ситуация может измениться в цифрах»*. Можно применять ситуативную коррекцию, опосредованную отложенную обратную связь со стороны учителя и студентов. Такой формат можно реализовывать на занятиях и в форме домашнего задания с применением ИКТ ресурсов.

С целью анализа эффективности метода проектов в высшем языковом образовании было проведено анкетирование среди 16 респондентов [2]. Первый вопрос заключался в определении характеристик, которые относятся к академическому письму. Все 10 респондентов правильно выявили не относящиеся характеристики из предложенного списка — неформальная лексика и мнение автора, которые являлись единственными не подходящими вариантами из 10 предложенных. Однако, с остальными 8-ю вариантами ответов согласились не все. 100% респондентов выбрали формальный регистр, и только 93% посчитали, что внутритекстовое цитирование относится к характеристикам академического письма. Только 87% выбрали соблюдение правил грамматики,

орфографии и пунктуации, когда 81% выбрали уникальность (плагиат) и умение аргументировать и перефразировать. 12 из 16 (75%) респондентов выбрали послетекстовое цитирование и структуру работы, пока объем письменного задания выбрало лишь 9 (56%). Исходя из результатов этого вопроса уже можно оценить проблему изучения навыка академического письма в рамках подготовки студентов-лингвистов, так как многие из них не могут выделить основные требуемые характеристики. Во втором и третьем вопросе респондентам предлагалось определить важности академического письма как умения в ВУЗе по шкале от 1 до 10, где 1 — не важно, а 10 — очень важно. 38% (6 респондентов) респондентов оценили важность навыка на 9, когда только 5 (31%) отметили, что навык очень важен (10), 25% оценили важность навыка на 8 баллов (4 респондента), и 6% (1) выбрали 5 баллов.

Можно суммировать, что для респондентов академическое письмо важно в рамках написания письменных работ, таких как эссе и др., также это умение поможет студентам в их будущей карьере. Однако, некоторые участники анкетирования указали, что существуют и предметы, которые намного важнее, например, сам язык (грамматика), которые также способствуют развитию навыка академического письма. Все респонденты пришли к умозаключению, что хороший уровень языка соотносится со знанием грамматики, пунктуации, лексики, а также умение перефразировать текст, что безусловно необходимо и для письменных умений.

Следующий вопрос направлен на выявление проблемы обучения данного умения в отечественных ВУЗах: респонденты думают, что в современном обучении в ВУЗах существует проблемы с обучением студентов умению академическому письму. Больше 50% респондентов отметили, что данному умению обучают частично, и что студенты тренируют это умение скорее интуитивно. Меньшая часть заявила, что не сталкивались с такой проблемой. Говоря о методах обучения, 15% не согласились с тем, что академическому письму можно обучать, используя коммуникативные методы, в то время как 85% участников возразили. Далее были предложены варианты методов, подходящие для развития умений академического письма у студентов. 93% выбрали метод проектов и аргументировали это свободой выбора заданий и креативностью метода.

К минусам можно отнести временные затраты педагога при подготовке и при фактической оценке финальных заданий. Однако, респонденты указали, что данный метод редко используется в ВУЗе, используя пятибалльную шкалу Likert (где 1 — не используется, а 5 — используется часто): 37,3% — оценили на 3, 18,8% — 1, 18,8% — 2, 18,8% — 4, и только 6,3% оценили частоту использования этого метода на 5.

Таким образом, умение академического письма является одним из самых важных, как и при обучении, так и в последующей профессиональной деятельности будущего лингвиста. К сожалению, в России существует проблема развития данного умения из-за отсутствия стандартизированных и общепринятых ресурсов для качественного совершенствования данного умения.

Как показывает практика, при разработке ресурсом можно применять метод проектов, который отличается своей эффективностью, но его следует чередовать с другими методами для создания эффективной образовательной среды, разнообразия в обучении студентов-лингвистов.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (45.03.02 Лингвистика). Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 09.01.23)
2. *Кузина А.В.* Анкетирование “Академ. письмо / Метод обучения на основе проектов”. URL: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd-KcmGrxRZyg5F5g91VOgiro2HhUSYSFb3p317DKolbIxBaw/viewform?usp=sf_link (дата обращения: 19.01.23)
3. *Chiruguru S.* The Essential Skills of 21st Century Classroom (4Cs). 2020. pp. 1–13.
4. *Coxhead A.* A New Academic Word List. TESOL Quarterly. Vol. 34. № 2 (Summer, 2000). Victoria University of Wellington Wellington, New Zealand. 2000. P. 213–238.
5. *Horowitz D.M.* What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. TESOL Quarterly, 20 (3). Michigan State University, East Lansing, Michigan. 1986. P. 445–462.
6. IELTS writing task criteria. URL: <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/writing-band-descriptors-task-2.ashx> (дата обращения: 04.12.22)
7. *Kroll B.* Second language writing: Research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
8. *Mourssi A.* Theoretical and practical linguistic shifting from product/guided writing to process writing and recently to the innovated writing process approach in teaching writing for second/foreign language learners. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2013. № 3(5). P. 731–751.
9. Oxford Text Checker. Oxford Learner’s Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/text-checker/> (дата обращения: 09.01.23)
10. *Parker S.* Project Teaching: Pupils Planning Practical Activities I. The Elementary School Journal 22 (5). University of Chicago, Chicago, Illinois. 1922. P. 335–345.
11. *Tribble C.* Writing. Oxford: Oxford University Press. 1996.
12. *White R., Arndt V.* Process writing. Longman: London. 1991.

КУХАЛЕЙШВИЛИ НИНА НИКОЛАЕВНА

студентка бакалавриата

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Научный руководитель:

Степанюк Юлия Валерьевна

кандидат филологических наук, доцент

Синтаксические характеристики французских научно-популярных текстов

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу синтаксических характеристик французских научно-популярных текстов, рассчитанных на разные возрастные категории, а именно, на взрослую аудиторию и детей 8-12 лет. Материалом послужили статьи на французском языке, размещенные на следующих французских интернет-сайтах: «Le journal des enfants», «Sciences et Avenir», «Le Point», «Le Courrier international». Методологической базой послужили отечественные и франкоязычные исследования сложности текстов, в том числе таких авторов, как М.И. Солнышкина, И.Ю. Мизернов, Ж. Менаже и Т. Франсуа, а также работы по социолингвистике М.Н. Запорожца и Ж. Гармади. В статье представлены результаты анализа текстов по ряду отобранных для этой цели параметров. Все параметры были сгруппированы по трем уровням: текста, абзаца, предложения. Наибольшие отличия между детскими и взрослыми текстами наблюдаются по таким параметрам, как «средняя длина текста в знаках (с пробелами)», «средняя длина текста в словах», «средняя длина текста в абзацах» и «среднее количество сложных предложений».

Ключевые слова: французский язык, научно-популярный дискурс, текст, сложность текста, синтаксический уровень, абзац, предложение.

Syntactic characteristics of French popular science texts

Abstract: The article is devoted to the comparative analysis of syntactic characteristics of French popular science texts, designed for different age categories, namely for the adult audience and children 8-12 years old. The material was used as articles posted in French from the following French Internet publications: Le journal des enfants, Sciences et Avenir, Le Point, Le Courrier international. In his work the author relied on domestic and French studies of the complexity of texts, including such authors as M.I. Solnyshkina, Y. Mizernov, J. Mesnager and T. François, as well as the works on sociolinguistics by M.N. Zaporozhets and J. Garmadi. This article presents the results of the analysis of texts according to a number of criteria selected for this purpose. All the parameters, due to which the analysis of texts was carried out, were grouped into three levels: text, paragraph, sentence.

Keywords: French language, popular science discourse, text, text complexity, syntactic level, paragraph, sentence.

В нашу повседневность активно проникают различные формы научно-технического знания, например, в виде статей в научно-популярных периодических изданиях. Одной из главных функций научно-популярного текста является коммуникативная функция, потому авторы данного типа текстов используют специальные приемы изложения сложного научного материала простым и понятным способом, чтобы донести до читателя научное знание в максимально доступной форме, заинтересовать его современным состоянием науки и перспективами ее развития. Научно-популярный дискурс находится на периферии научного стиля речи, точнее, занимает промежуточное положение между функциональным стилем научного изложения и публицистическим стилем. Научно-популярный дискурс изучается с разных точек зрения, в том числе в рамках социолингвистики, в частности, в его возрастных разновидностях. При этом рассмотрение его лингвистических характеристик проводится в тесной связи с вопросами сложности текстов.

Таким образом, объектом исследования в данной работе выступает научно-популярный дискурс, предметом – синтаксические особенности научно-популярных текстов. Выбор темы исследования обусловлен необходимостью более детального анализа научно-популярных текстов, и, в частности, их синтаксических характеристик, с целью выявления специфики синтаксической организации французских научно-популярных текстов, предназначенных для детской (8-12 лет) и взрослой возрастных групп. Материалом послужили статьи на французском языке, размещенные на следующих французских интернет-сайтах: «Le journal des enfants», «Sciences et Avenir», «Le Point», «Le Courrier international».

Актуальность выбранной темы исследования определяется тем, что в настоящее время различные вопросы социолингвистики вызывают все возрастающий интерес у широкого круга исследователей: М.И. Солнышкиной, М.Н. Запорожца, Ж. Менаже, Ж. Гармади и др.

Для данной работы особый интерес представляет понятие диастратии, которое включает в себя совокупность социально-детерминированных вариантов языка, которые обусловлены различными социальными характеристиками его носителей: принадлежностью к определенной социальной страте; принадлежностью к той или иной возрастной группе; принадлежностью к профессиональной группе; уровнем образования; местом проживания [4, с. 80]. Таким образом, диастратия связана с особенностями текстов, зависящих, в частности, от возраста целевой аудитории.

Стоит отметить, что в исследованиях текстов на иностранном языке, предназначенных для детской аудитории, особенно с целью их дальнейшего использования в лингводидактике, привлекается категория сложности текста и весь спектр связанного с ней инструментария. Термин «сложность текста» в ряде работ М.И. Солнышкиной, А.С. Кисельникова, Я.А. Микка, Р.В. Майера, И.Ю. Мизернова, Ж. Менаже, Т. Франсуа и других исследователей трактуется как «характеристика текста, зависящая от внутренних параметров самого текста,

трудность – определяется на основе эмпирических данных о восприятии текста читателем» (т.е. его навыков и знаний, лексических, синтаксических, семантических, дискурсивных и прочих) [6, с. 86]. Не менее важными при определении трудности текста являются и фоновые знания читателя, зависящие от социальных, исторических, психологических, возрастных, общекультурных и других факторов [6, с. 86]. Исследования сложности текста велись психологами, которые учитывали личностные характеристики понимающего субъекта при оценке природы текста и характера его понимания [2, с. 574].

Лингвистическая сложность текста рассчитывается на основе трех факторов: количественных и качественных параметров текста, а также уровня подготовки читателей. На сегодняшний день насчитывается более двухсот формул для определения уровня сложности текста на многих языках мира, однако, по мнению М.И. Солнышкиной, невозможно оценить сложность текста на основании лишь количественных параметров, поскольку данные формулы не учитывают лексико-грамматические особенности текста, а также средства связи предложений в тексте [5, с. 20].

Для данного исследования были привлечены некоторые количественные параметры оценки сложности текста («средняя длина текста в абзацах», «средняя длина текста в словах», «средняя длина предложения в словах») [2], а также ряд других характеристик текстов, так как в рамках настоящего исследования речь идет не об оценке сложности текста, а о характеристиках текстов на синтаксическом уровне.

Все параметры были сгруппированы по трем уровням: текста, абзаца и предложения. Подобное разделение на уровни (текста, абзаца) ранее применялось для оценки сложности текста такими отечественными исследователями, как И.Ю. Мизернов [2] и М.М. Невдах [3].

Таким образом, в настоящей работе были использованы следующие параметры анализа текста на синтаксическом уровне:

Уровень текста:

- средняя длина текста в абзацах;
- средняя длина текста в предложениях;
- средняя длина текста во фразах (количество простых предложений);
- среднее количество сложных предложений;
- среднее количество придаточных предложений;
- типы придаточных предложений;
- средняя длина текста в словах;
- средняя длина текста в знаках (с пробелами).

Уровень абзаца:

- средняя длина абзаца в предложениях;
- средняя длина абзаца во фразах (количество простых предложений);
- среднее количество сложных предложений в абзацах;
- среднее количество придаточных предложений в абзацах;
- средняя длина абзаца в словах;
- средняя длина абзаца в знаках (с пробелами);

Уровень предложения:

- средняя длина предложения во фразах (количество простых предложений);
- средняя длина предложения в словах;
- средняя длина предложения в знаках (с пробелами);
- средняя длина слов в знаках.

Для анализа было отобрано шесть научно-популярных статей (три пары статей сходной тематики для взрослой и детской аудитории), размещенных на следующих французских интернет-сайтах: «Le journal des enfants» (для читателей в возрасте 8-12 лет); «Sciences et Avenir», «Le Point», «Le Courrier international» (для взрослой аудитории). Выбор данных изданий был обусловлен следующими факторами. Во-первых, детское интернет-издание «Le journal des enfants» содержит в открытом доступе достаточное количество статей на разную тематику. Во-вторых, особое внимание было уделено наличию общих тематических рубрик и статей научно-популярного цикла во взрослых и детских изданиях, а именно по следующим наукам: астрономия, ракетостроение и зоология. Были рассмотрены статьи разных авторов из разных рубрик во избежание наличия идиолекта. Сначала были отобраны тексты, рассчитанные на юных читателей, затем к ним в пару подбирались статьи на аналогичные темы для взрослой аудитории.

Каждый текст был проанализирован по вышеуказанным параметрам частично вручную, частично с помощью вкладки «Статистика» в приложении Word (MS Office). Кроме того, была составлена таблица со всеми параметрами, куда вносились полученные по каждому тексту показатели, затем было проведено сопоставление показателей по детским и взрослым текстам как в табличной форме, так и с помощью диаграмм.

Следует отметить, что рассмотрение таких параметров, как «среднее количество придаточных предложений» и «типы придаточных предложений» основывалось на классификации предложений В.Г. Гака, согласно которой придаточные предложения делятся на дополнительные, обстоятельственные и относительные. В каждом типе придаточных предложений проявляются свои закономерности в отношении порядка слов, употребления времен и наклонений, места придаточного предложения в составе сложного предложения и других грамматических явлений [1, с. 365-367].

На основании результатов сопоставительного анализа показателей синтаксических характеристик на уровне текста были сделаны следующие выводы. Научно-популярные статьи, предназначенные для взрослой аудитории, оказались длиннее детских статей примерно в три раза по следующим параметрам: «средняя длина текста в знаках (с пробелами)» (взр. 7463 / дет. 4593), «средняя длина текста в словах» (взр. 1183 / дет. 740) и «средняя длина текста в абзацах» (взр. 14 / дет. 9). Важность такого параметра, как «средняя длина текста в знаках» обусловлена тем, что объем многих текстов, используемых в качестве учебных материалов как для детей, так и для взрослых, указывается именно в знаках.

Однако по параметру «средняя длина текста в предложениях» (взр. 53 / дет. 51) не было выявлено значительных различий в показателях между детскими и взрослыми текстами. Также стоит подчеркнуть, что тексты для юных читателей различаются между собой по объему, возможно, потому что они написаны разными авторами и посвящены разным явлениям.

Немаловажным в настоящей работе оказался параметр «средняя длина текста» как в предложениях, так и во фразах. Под фразой понимается простое предложение, в котором представлена одна грамматическая основа (выраженная не только двусоставным, но и односоставным простым предложением). При этом учитывалось количество как самостоятельных простых предложений, так и количество простых предложений в составе сложного.

Таким образом, в научно-популярных текстах, ориентированных на взрослую аудиторию, оказалось примерно в два раза больше как сложных предложений (взр. 32 / дет. 26), так и фраз (взр. 106 / дет. 77), чем в статьях для детей. Этот факт обусловлен тем, что основным синтаксическим средством изложения материала во взрослых статьях служат сложноподчиненные (примеры 2, 3) и сложносочиненные (пример 1) предложения, в которых широко употребляются различные союзы (*et, mais, car, donc, lorsque, quand, si* и др.) и которые отличаются разнообразием типов придаточных предложений.

(1) *Prédire leur survenue est en effet encore difficile, car il faut pour cela s'intéresser à la météo solaire* [10];

(2) *Toujours d'après le Times, les Cobb seraient les premiers à avoir observé que les poils de la fourrure noire du zèbre se dressent aux heures les plus chaudes de la journée, tandis que ceux des parties blanches restent plaqués* [12];

(3) *Plus que des contraintes techniques, qui pourraient être résolues par un assemblage du vaisseau depuis l'espace, voire depuis la Lune, le scientifique évoque en réalité des problèmes d'argent* [8].

В текстах же для детской аудитории преимущественно присутствуют относительные придаточные предложения, которые вводятся местоимениями *qui, que, dont, lequel*, служащие для сообщения дополнительных сведений об объекте или о процессе (примеры 4, 5).

(4) *La Chine (Asie) envisage de construire un vaisseau géant, qui mesurerait un kilomètre* [9];

(5) *Les zèbres des plaines sur lesquels les études ont porté présentaient peu de mélanges, car leurs populations sont petites et loin des autres troupeaux* [7].

В то время как в статьях для взрослых, помимо относительных придаточных предложений (пример 6), часто присутствуют дополнительные придаточные предложения, которые содержат различные глагольные выражения (пример 7).

(6) *Selon les atomes qui sont percutés, les aurores peuvent arborer différents coloris...* [10];

(7) *Une étude parue dans la revue scientifique Science Direct suggérait que les zébrures avaient pour fonction de désorienter et éblouir les prédateurs* [12].

Также в статьях как для детей (примеры 8, 11), так и для взрослых (примеры 9, 10) нередко встречаются обстоятельственные придаточные предложения.

- со значением времени:

(8) *Quand les aurores se situent dans l'hémisphère nord, on parle d'aurores boréales* [11];

(9) *Les voiles colorés apparaissent lorsque des particules chargées éjectées par le Soleil et transportées par le vent solaire s'engouffrent.* [10];

- со значением противопоставления:

(10) *... l'azote donne des couleurs bleues et rouges, voire violettes, tandis que la palette de l'oxygène a des teintes vertes et rouges* [10];

(11) *Si toutes sont bien rayées de noir et de blanc, elles ont différentes robes* [7].

В статьях для взрослых читателей часто встречаются предложения с косвенным вопросом (пример 12).

(12) *Il est encore difficile de prédire si les aurores qu'elles vont provoquer seront intentes... ou même visibles* [10].

На уровне абзаца была выявлена следующая закономерность. Статьи для юных читателей содержат меньше сложных предложений в абзацах (взр. 14 / дет. 6), как и на уровне текста в целом (взр. 32 / дет. 26) (примеры 13-15).

(13) *Lorsqu'il se produit, de larges bandes lumineuses de différentes couleurs semblent danser dans le ciel* [11];

(14) *Récemment, des scientifiques ont découvert des zèbres qui présentent de grandes taches noires ou des rayures claires sur un pelage doré* [10];

(15) *Ce n'est encore qu'un projet, mais il est de taille* [9].

Однако такие параметры, как «средняя длина абзаца во фразах» (взр. 25 / дет. 25) и «среднее количество придаточных предложений в абзацах» (взр. 6 / дет. 5) не продемонстрировали значительной разницы между детскими и взрослыми текстами. Так, в одном абзаце взрослой статьи содержится в среднем 7 придаточных предложений, детской – 5.

Характерной чертой синтаксической организации текстов французской детской научно-популярной прессы является абзац, завершающийся простым предложением (примеры 16-17).

(16) *Un phénomène qui empêche les mélanges entre les troupeaux. Les zèbres des plaines sur lesquels les études ont porté présentaient peu de mélanges, car leurs populations sont petites et loin des autres troupeaux... Ce qui pourrait rendre les zèbres plus fragiles face aux prédateurs.* [7];

(17) *C'est un phénomène rare et impressionnant et que l'on peut voir à l'œil nu. Lorsqu'il se produit, de larges bandes lumineuses de différentes couleurs semblent danser dans le ciel... On les observe à des latitudes voisines de 70 degrés, c'est-à-dire en Scandinavie, au nord de la Sibérie, au Canada, ou aux abords du continent Antarctique* [11].

Следует отметить, что показатели уровня предложения не противоречат предыдущим уровням: более мелкие единицы измерения позволяют показать более нюансированный результат подсчета.

В научно-популярных статьях как для детской, так и для взрослой аудитории преобладает логический и книжный синтаксис: используются повествовательные предложения с прямым порядком слов. Они отличаются грамматической полнотой, а также высокой логико-информативной насыщенностью. Подчеркнутая логичность изложения присутствует на всех анализируемых уровнях: в предложении, в абзаце и в тексте в целом. Для достижения такой логичности высказывания в простых и сложных предложениях часто используются подчинительные союзы (*que, quand, lorsque, tandis que, de ce que*); коннекторы (примеры 18, 19) и вводные слова и конструкции (пример 20).

(18) *Pour autant, et même si on sait qu'un paquet de particules va déferler sur la Terre et heurter son bouclier magnétique, il est encore difficile de prédire si les aurores qu'elles vont provoquer seront intenses... ou même visibles* [10];

(19) *En effet, la construction de routes, les clôtures, les activités des hommes divisent l'habitat des zèbres. Du coup, les animaux se retrouvent répartis sur de petites surfaces* [7];

(20) *Selon elle et son coauteur de mari, les rayures seraient des régulateurs naturels de température* [12].

Таким образом, результаты проведенного анализа позволили сопоставить характеристики французских научно-популярных текстов на синтаксическом уровне и выявить параметры, показавшие наиболее существенные различия в показателях по детским и взрослым статьям.

Наибольшие отличия наблюдаются по таким параметрам, как «средняя длина текста в знаках (с пробелами)», «средняя длина текста в словах», «средняя длина текста в абзацах» и «среднее количество сложных предложений». Теоретическая значимость данного исследования состоит в возможности использования представленного в ней комплекса параметров анализа научно-популярных текстов в медиалингвистике для изучения научно-популярного дискурса на синтаксическом уровне. Перспективы данной работы видятся, во-первых, в возможности изучения характеристик французских научно-популярных текстов на лексическом уровне; во-вторых, в использовании отобранных в ходе исследования параметров анализа текста для более широкого изучения научно-популярного дискурса, и, в-третьих, в использовании материалов работы для реализации лингводидактической адаптации текстов для обучающихся французскому языку как иностранному.

Список литературы

1. *Гак В.Г.* Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2004.
2. *Мизернов И.Ю., Гращенко Л.А.* Анализ методов оценки сложности текста // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2015. № 18. С. 572-581.

3. *Невдах М.М.* Разработка методики для оценки трудности текстов и ее программная реализация // Труды Белорусского государственного технологического университета. Серия 9. Издательское дело и полиграфия. 2010. № 9. С. 84-88.

4. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина и др. М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт языкознания Российской академии наук, 2006.

5. *Солнышкина М.И.* Определение уровня лексической сложности текстов: современное состояние проблемы // Учитель. Ученик. Учебник: Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции (в контексте глобальных вызовов современности). М.: КДУ, Университетская книга, 2022. С. 20-24.

6. *Солнышкина М.И., Кисельников А.С.* Сложность текста: этапы изучения в отечественном прикладном языкознании // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2015. № 6(38). С. 86-99.

7. *Alberts E.* Les mystérieuses rayures des zèbres // Le journal des enfants. URL: <https://www.jde.fr/sciences/2021/02/04/les-mysterieuses-rayures-des-zebres> (дата обращения: 24.04.2022).

8. Espace : la Chine veut lancer un vaisseau spatial long d'un kilomètre // Le Point. URL: https://www.lepoint.fr/monde/espace-la-chine-veut-lancer-un-vaisseau-spatial-long-d-un-kilometre-12-09-2021-2442778_24.php (дата обращения: 08.05.2022).

9. *Gaertner C.* Un vaisseau spatial géant // Le journal des enfants. URL: <https://www.jde.fr/sciences/2021/09/16/un-vaisseau-spatial-geant> (дата обращения: 20.04.2022).

10. *Ignasse J.* Question de semaine: pourquoi les aurores polaires ont-elles différentes couleurs // Sciences et Avenir. URL: https://www.sciencesetavenir.fr/espace/systeme-solaire/question-de-la-semaine-pourquoi-les-aurores-polaires-ont-elles-differentes-couleurs_153172 (дата обращения: 12.05.2022).

11. Les boréales: quand la lumière danse dans le ciel // Le journal des enfants. URL: <https://www.jde.fr/sciences/2021/10/07/des-lumieres-qui-dansent-dans-le-ciel> (дата обращения 01.05.2022).

12. Une nouvelle hypothèse pour expliquer les rayures des zèbres // Le Courrier International. URL: <https://www.courrierinternational.com/revue-de-presse/zoologie-une-nouvelle-hypothese-pour-expliquer-les-rayures-des-zebres> (дата обращения: 04.05.2022).

ЛИХОЛЕТОВА ЛИДИЯ

студентка бакалавриата

Российский университет дружбы народов

Научный руководитель:

Котеняткина Ирина Борисовна

кандидат филологических наук, доцент

Руководства по инклюзивному языку как регулятор нормы испанского языка

Аннотация: В статье рассматриваются свежие рекомендации по достижению гендерной симметрии в испанском языке и соблюдению правил инклюзивного общения, предлагаемые государственными организациями Испании и Чили. Отмечается, что центральный и самый объемный раздел новых руководств по-прежнему посвящен способам преодоления лингвистического сексизма. Данный факт говорит о том, что проблема дискриминации женщин в языке продолжает оставаться актуальной в испаноязычном обществе. Также отмечается, что некоторые рекомендации были скорректированы с учетом сохранения целостности текста и удобства его восприятия. Таким образом, авторы современных руководств стремятся более осознанно интегрировать нововведения инклюзивной коммуникации в речевую практику носителей испанского языка.

Ключевые слова: гендерная асимметрия, языковой сексизм, инклюзивный язык, норма испанского языка, руководства по инклюзивному языку.

Guidelines on Inclusive Language as a Regulator of the Spanish Language Norm

Abstract: The article considers the latest recommendations on achieving gender symmetry in the Spanish language and compliance with the rules of inclusive communication offered by public organizations in Spain and Chile. It is noted that the central and most voluminous section of the new guidelines is still devoted to ways to overcome linguistic sexism. This fact suggests that the problem of discrimination against women in language continues to be relevant in the Spanish-speaking society. It is also noted that some recommendations have been adjusted taking into account the preservation of the coherence of the text and the convenience of its perception. Thus, the authors of modern guidelines strive to integrate innovations of inclusive communication more consciously into the speech practice of native Spanish speakers.

Keywords: gender asymmetry, linguistic sexism, inclusive language, the norm of the Spanish language, guidelines for inclusive language.

На протяжении последних десятилетий в обществе наблюдаются социально-политические изменения, связанные со стремлением к демократии, толерантности и свободе личностного самоопределения. Новые тенденции

общественного устройства направлены на достижение равноправия различных социальных групп путем устранения элементов дискриминации и введения новых коммуникативных стратегий с целью нейтрального обозначения членов данных групп. Таким образом, социальный фактор играет все большую роль в трансформации современных языков, в том числе и испанского.

Как известно, наиболее масштабным социальным явлением, потрясшим западное общество во второй половине XX века, является феминистское движение. Начавшись с борьбы за предоставление женщинам доступа к участию в политической и экономической жизни государства наравне с мужчинами, получению высшего образования и освоению «мужских» профессий, идеи феминизма стали охватывать все большее количество сфер жизни общества [1, с. 17]. Языковая сфера не стала исключением, ведь именно сторонники гендерного равноправия заложили идею о том, что язык – это не только средство общения, но и инструмент воспроизведения и конструирования мира. Следовательно, корректирование языковой нормы должно не только отразить перестройку общества, но и продолжить его целенаправленное изменение для полноценного искоренения всех форм дискриминации.

Данная идея лежит в основе еще одного социально-политического феномена, зародившегося в США – политической корректности. Ее суть заключается в попытке установить нормы коммуникации и поведения с целью защитить социальные группы, которые считаются уязвимыми, притесняемыми или маргинальными, от потенциального оскорбления, поругания и нанесения обиды [12]. В связи с этим были созданы списки «запретных» слов, которые могут подразумевать неприятие этнической, расовой, гендерной принадлежности людей, их религиозных верований, политических взглядов, физического состояния и т. д. [2, с. 221]. Однако несмотря на задачу политической корректности воплотить благие намерения и обеспечить тактичное общение, попытки ее внедрения чаще вызывают трение и недопонимание между социальными группами, а сам термин «политически корректный» стал восприниматься как оскорбление и ассоциироваться со сверхосторожностью в использовании языка [5, с. 210].

Продолжающаяся борьба за гендерное равенство в рамках феминистского движения, а также стремление «реанимировать» положительную оценку политкорректности нашли воплощение в новом социолингвистическом явлении, которое получило название «инклюзивный язык» или «языковая инклюзивность». Позаимствовав термин из педагогики, лингвисты стали им обозначать «коммуникативную практику, направленную на равенство социальных групп индивидуумов, различающихся по таким признакам как раса, социально-экономическое положение, возраст, семейное положение, гендер, религиозное верование, этнос и многим другим признакам» [6]. Иначе говоря, инклюзивный язык – это способ общения, который никого не дискриминирует.

Хотя языковая инклюзивность затрагивает множество аспектов идентичности, в испанском языке большое внимание по-прежнему уделяется достижению гендерной симметрии. Соответствующая языковая политика

проводится в Испании с 1980-х годов и активно поддерживается постановлениями и законодательными актами различных государственных органов. Из них необходимо отметить следующие: Министерство образования и науки (постановление 1995 года, регулирующее наименование званий женского или мужского рода в зависимости от пола специалиста); Министерство социальных дел и труда, под патронатом которого в 1983 году был создан Институт женщины; Министерство юстиции (Закон об имени и фамилиях и порядке их следования от 1999 года, согласно которому фамилию матери можно ставить перед фамилией отца). Последнее правовое нововведение было закреплено в Органическом законе об обеспечении реального равенства женщин и мужчин от 2007 года, который регулирует использование гендерно корректных формулировок в сфере администрации и государственных СМИ [4, с. 12-13].

В это же время начали появляться первые методические рекомендации по гендерно корректному словоупотреблению, изданные упомянутыми выше Министерством образования и науки («Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua española», 1988 год) и Институтом Женщины («Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje», 1989 год). А по настоянию ЮНЕСКО в 1994 году в Испании была образована рабочая группа NOMBRA, целью которой стало широкое информирование общества о проблемах гендерной асимметрии в языке и разработка необходимых нововведений [7, с. 164-165].

С тех пор не только в Испании, но и в странах Латинской Америки начался выпуск большого числа руководств по гендерно инклюзивному словоупотреблению. В 2018 году бывшее Министерство по вопросам здравоохранения, социальных услуг и равенства подготовило единый свод, включающий 120 подобных руководств, изданных с 1995 по 2017 годы университетами, общественными организациями, профсоюзами и правительствами автономных областей [9].

Свежие рекомендации представлены в руководствах 2021 года «Manual de lenguaje no sexista. Instrumento para un lenguaje inclusivo», изданного Всемирной ассоциацией крупных городов «Metropolis» в Барселоне, а также «Manual de lenguaje inclusivo y no sexista: Estrategias para escribir con enfoque de género», опубликованного Национальным институтом молодежи в Чили [10, 11].

Центральный раздел обоих руководств посвящен проблеме частого использования форм мужского рода как немаркированного, то есть включающего представителей обоих полов. Так, на первых страницах испанского руководства рассматриваются асимметрии в номинации лица женского и мужского пола и способы их исправления. Некорректным считается название мужчины по фамилии, а женщины по имени или имени и фамилии, поэтому предлагается использовать одинаковую форму обращения для обоих: *Sara Rodríguez y Vilalta – Rodríguez y Vilalta, Sara Rodríguez y Mario Vilalta*. Также для избегания избыточности и асимметричности предлагается отказаться от выражения женщины в профессии аналитическими элементами «mujer», «señora», «señorita», особенно если номинация по профессии стоит в грамматическом женском роде: *la mujer abogada – la abogada*. Наконец,

грамматически неверным и социально неприемлемым является использование названия рода деятельности или профессии в мужском роде по отношению к лицу женского пола (*Ella es arquitecto*). Учтя, что форма женского рода многих наименований профессий и руководящих должностей уже закреплена в словаре Испанской королевской академии, нужно стараться максимально внедрять их в язык: *La copresidente y alcalde Rosa Santiago – La copresidenta y alcaldesa Rosa Santiago* [10, с. 6-8].

В ходе дальнейшего анализа мы выявили, что вышеупомянутые организации отдают предпочтение стратегии нейтрализации рода, предполагающей замену лексических и морфосинтаксических средств, указывающих на пол индивида, на гендерно-нейтральные. Далее рассмотрим основные приемы данной стратегии.

Когда речь идет о смешанном коллективе, рекомендуется использовать абстрактные и собирательные существительные и словосочетания, «включающие» мужчин и женщин и при этом не ссылающиеся на конкретный пол: *los copresidentes – la copresidencia, los empresarios – el empresariado, los ciudadanos – la ciudadanía, alcaldes y regidores – autoridades municipales*. При этом в испанском руководстве отмечается, что данный прием не подойдет для тех собирательных существительных, значение которых не совпадает с наименованием представителя определенной группы в единственном числе. В таком случае предлагается использовать прием дублирования существительного в женском и мужском роде: *la infancia – los niños y las niñas* [10, с. 9].

В чилийском руководстве мы находим довольно специфические примеры использования абстрактных номинаций, меняющих смысл первоначального существительного: *los jóvenes – juventudes; jóvenes desempleados – desempleo juvenil, desempleo en la población joven; los estudiantes, los alumnos – la comunidad educativa* [11, с. 8]. Согласно словарю Испанской королевской академии, слово «juventud» во множественном числе обозначает молодежное подразделение определенной политической, религиозной организации («rama juvenil de una formación política, religiosa, etc.»); тем самым оно не охватывает всю молодежь как класс населения [8]. А словосочетание «desempleo juvenil» характеризует социально-экономическую ситуацию, в которой находятся молодые люди. Точно так же в образовательное сообщество («la comunidad educativa») могут входить не только ученики и студенты, но и преподаватели, деканы, ректоры и другие работники в сфере образования. Таким образом, использование абстрактных существительных для нейтрализации рода может быть не всегда удачным и привести к искажению смысла высказывания.

Кроме абстрактных и собирательных существительных, руководства рекомендуют следующие синтаксические приемы гендерно инклюзивной коммуникации:

1) использование нейтральных конструкций: *bienvenidos a – damos la bienvenida a, colaboradores – con la colaboración de;*

2) перифраз с помощью таких слов, как *el ser humano, persona, parte, personal, cuerpo, equipo, comunidad, sector: el hombre – la humanidad, el ser*

humano; el encargado – la persona encargada; el interesado – la parte interesada; los médicos – el personal de salud; los técnicos – el equipo técnico; los comerciantes – el sector comercial;

3) опущение подлежащего путем использования императива, безличных конструкций с местоимением «se», пассивного залога: *Los miembros interesados deben enviar su candidatura antes del 30 de octubre. – Envíe su candidatura antes del 30 de octubre; Queremos que los ciudadanos participen en el evento – Queremos que se participe en el evento; redactores – redactado por.* Руководство Национального института молодежи Чили также предлагает использовать инфинитив и герундий, однако такие меры, на наш взгляд, не всегда выглядят естественно и гармонично: *El usuario podrá registrarse con Clave Única – Al ingresar la Clave Única podrá registrarse; Si el joven tiene alguna inquietud... – Existiendo alguna inquietud....;*

4) опущение детерминантов с указанием на род: *los miembros de Metropolis – miembros de Metropolis;*

5) смена местоимений мужского рода на относительные местоимения: *los que voten en la junta – quienes voten en la junta; Los asistentes podrán aprender – Quienes asistan podrán aprender* [10, с. 9-13; 11, с. 9-10].

От вышеперечисленных рекомендаций руководства переходят к приемам, которых в речи и на письме стоит избегать. Примечательно, что новые предписания стали относить к ним ранее поощряемый прием дублирования существительных в мужском и женском роде, который делает текст более тяжеловесным и громоздким. Его рекомендуется использовать в лишь контекстах, когда необходимо выделить оба пола (*el candidato y la candidata, barcelonasas y barceloneses*), а также для замены следующих графических обозначений: слэш «/», знак «@», букв «-х-» и «-е-». Первые два символа не являются языковыми знаками и создают трудности при прочтении и воспроизведении слов вслух. Обозначение буквой «-х-» двух согласных фонем также делает невозможным прочтение слов. Что касается гендерно-нейтрального окончания «-е-», наиболее продуктивного и читабельного из всех обозначений, оба руководства пока воздерживаются его использовать [10, с. 14-16; 11, с. 15].

Как уже было сказано, инклюзивный язык требует нейтрального обозначения не только мужчин и женщин, но и представителей других социальных групп. Поэтому в испанском руководстве мы находим разделы, посвященные корректному наименованию людей разной расовой и этнической принадлежности, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В частности, предлагается отказаться от употребления эвфемизма «*persona de color*», так как, по мнению авторов, он предполагает превосходство людей с одним цветом кожи над людьми с другим цветом кожи: *persona de color – persona negra, persona afrodescendiente* [10, с. 19]. Однако англоязычный термин «*people of colour*», с которого был скалькирован испанский термин, включает в себя не только афроамериканцев, но и американцев азиатского происхождения, коренных американцев, американцев островов Тихого океана и некоторых латиноамериканцев. Хотя члены данных этнических групп могут предпочитать

идентифицировать себя через свою культурную идентичность, а не через термин, связанный с цветом кожи, в большинстве случаев он не несет в себе отрицательной коннотации и подчеркивает принадлежность к коллективу, готовому бороться за свои права [13]. Кроме того, не рекомендуется использовать понятие «*gaza*» и предлагается заменять его словами «*etnia*», «*pueblo*»: *raza gitana* – ***etnia gitana***, *raza kurda* – ***pueblo curdo***.

Наконец, для обозначения лиц с ограниченными возможностями здоровья испанское руководство предписывает подход «*people-first language / person-first language (PFL)*», при котором на первое место ставится человек, затем его болезнь: *deficiente*, *retrasado*, *persona con retraso mental* – ***persona con discapacidad intelectual***; *inválido*, *minusválido* – ***persona con movilidad reducida o discapacidad física*** [10, с. 20].

Обращает на себя внимание тот факт, что стратегия спецификации рода, предполагающая использование феминитивов и других приемов «визуализации» женщин, либо представлена довольно кратко, либо не упоминается вообще. В конце испанского руководства авторы разместили глоссарий, состоящий из существительных мужского рода и соответствующих им гендерно-нейтральных и собирательных существительных, используемых ассоциацией «*Metropolis*» [10, с. 22-23]. При этом ко многим из них можно подобрать лексемы женского рода для корректного обращения к женщинам: *colaborador* – ***colaboradora***, *diputado* – ***diputada***, *empresario* – ***empresaria***. Авторитетным источником для составления подобного глоссария могла бы послужить «Новая грамматика испанского языка», изданная учеными все той же Испанской королевской академии и Ассоциации академий испанского языка. В главе, посвященной категории рода, подробно рассмотрены различные средства образования форм мужского и женского рода для названий профессии (добавление суффиксов или окончаний, указание на род с помощью детерминантов и т.д.) [3, с. 149].

Подводя итог нашему исследованию, мы делаем вывод о том, что издаваемые руководства по испанскому инклюзивному языку играют все большую роль в регулировании речевой практики современного общества в контексте гендерной идеологии и борьбы с дискриминацией. Безусловно, не все нововведения являются удачными с точки зрения точной передачи смысла. В этом плане чилийское руководство значительно уступает испанскому. Тем не менее, некоторые рекомендации (в частности, дублирование форм существительного и использование графических обозначений) подверглись корректированию для сохранения целостности текста и легкости восприятия. Хотя специалисты Испанской королевской академии продолжают критически относиться к новым рекомендациям по соблюдению языковой инклюзивности и не спешат менять тенденцию использования мужского рода в качестве общего [6; 3, с. 153], им не остановить эволюции общественного сознания, непосредственно отражающейся на речевой деятельности испаноговорящих. Выше представленные рекомендации помогают лучше сориентироваться в быстро меняющихся условиях и осмыслить выход на первый план новых языковых средств, возникших в результате тесного взаимодействия языковой и социальной норм.

Список литературы

1. *Брандт Г.А.* Философская антропология феминизма. Природа женщины. СПб.: Алетейя, 2006.
2. *Кожмякина В.А.* От политической корректности к языковой инклюзивности: эволюция понятий в контексте русской и китайской лингвокультур // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2022. №2 (165). С. 220-227.
3. *Котеняткина И.Б.* К проблеме языкового сексизма в современном испанском языке // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015. №1. С. 149-156.
4. *Кругова М.С.* Языковая гендерная политика и речевая практика в современной Испании: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2008.
5. *Леонтович О.А.* Политическая корректность, инклюзивный язык и свобода слова: динамика понятий // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 1. С. 194–220.
6. *Лобанова О.Н.* Инклюзия как современная тенденция в трансформации испанского языка // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2022. № 05 (85). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/inklyuziya-kak-sovremennaya-tendentsiya-v-transformatsii-ispanskogo-yazyka.html> (дата обращения: 10.02.2023)
7. *Мерзлякова К.Б.* Руководства по гендерно корректному словоупотреблению в Испании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 5-2. С. 164-168.
8. Diccionario de la lengua española. URL: <https://dle.rae.es/juventud?m=form> (дата обращения: 12.02.2023)
9. Guías para el uso no sexista del lenguaje. URL: https://www.inmujeres.gob.es/servRecursos/formacion/GuiasLengNoSexista/docs/Guiaslenguajenosexista_.pdf (дата обращения: 12.02.2023)
10. Manual de lenguaje no sexista. Asociación Mundial de las Grandes Metrópolis (Metropolis) Febrero de 2021. URL: https://www.metropolis.org/sites/default/files/resources/manual_lenguaje_no_sexista.pdf (дата обращения: 12.02.2023)
11. Manual de Lenguaje Inclusivo y No Sexista. Mesa de Género INJUV 2021 URL: https://extranet.injuv.gob.cl/manual_de_lenguaje_inclusivo_y_no_sexista.pdf (дата обращения: 12.02.2023)
12. *Moller D.* Dilemmas of political correctness. Journal of Practical Ethics. URL: <http://www.jpe.ox.ac.uk/papers/dilemmas-of-political-correctness/> (дата обращения: 06.02.2023)
13. *Moses Y.* Is the Term “People of Color” Acceptable in This Day and Age? URL: <https://www.sapiens.org/language/people-of-color/> (дата обращения: 11.02.2023)

МАТВЕЕВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА

студентка бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

ЖУРАВЛЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВОЛЬДЕМАРОВНА

кандидат филологических наук, доцент

Московский педагогический государственный университет

Современные тенденции возникновения и распространения жестов в испаноязычной культуре

Аннотация: В статье рассматриваются основные тенденции в появлении и распространении жестов, наблюдаемые в настоящее время в испаноязычной культуре. Авторы анализируют источники возникновения и заимствования жестов, а также факторы, влияющие на их популярность. Особый акцент делается на роли межкультурного взаимодействия и средств массовой информации. Приводятся результаты опроса в социальных сетях среди жителей Испании и Латинской Америки. На их основании можно прийти к выводу об интенсивности и многоплановости процесса формирования и расширения сферы использования жестов в современном мире.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, жесты, испаноязычная культура, глобализация, массовая культура, социальные сети.

Current tendencies in the appearance and spread of gestures in Spanish-speaking culture

Abstract: The article examines the main tendencies in the emergence and spread of gestures currently observed in Spanish-speaking culture. The authors analyse the sources of origins and borrowing of gestures, as well as the factors influencing their popularity. Particular emphasis is placed on the role of intercultural interaction and the media. They also present the results of a social media survey among the Spanish and Latin American population. From these, it is possible to conclude about the intensity and multidimensionality of the process of formation and broadening of the use of gestures in today's world.

Keywords: non-verbal communication, gestures, Hispanic culture, globalization, popular culture, social media.

Между культурой и коммуникацией, особенно невербальной, существует неразрывная связь. Изучение невербальных компонентов общения обеспечивает более эффективное понимание смысла передаваемого сообщения, ведь через них речевые партнеры получают значительный процент информации о личности друг друга, эмоциональном состоянии собеседника [1, с. 125].

Согласно многочисленным исследованиям, каждый народ обладает уникальным набором невербальных средств, что, тем не менее, не исключает

наличия у них общих или схожих элементов. Наиболее показательным в этом отношении является язык тела, и в первую очередь, жесты (кинемы, кинесические движения), которые представляют собой удобный объект для исследования в силу доступности для визуального восприятия.

Однако вследствие глобализации многие жесты выходят за рамки одной культуры. Кроме того, под влиянием культурных и общественных событий, новых технологий, модных тенденций появляются новые кинемы, а некоторые ранее существовавшие приобретают иную форму, значение или выходят из употребления. В нашей работе мы рассмотрим некоторые тенденции возникновения и распространения жестов в испаноязычной среде и проанализируем факторы, влияющие на данный процесс. Материалом для анализа послужили статьи в различных интернет-источниках, а также результаты опроса, проведенного среди носителей испанского языка в социальных сетях.

В ходе исследования было обнаружено, что большую роль в «интернационализации» жестов играет межкультурный обмен. Значительное влияние на невербальное общение носителей испанского языка оказывает англоязычная культура. Так, популярный жест «victory», возникший в англоговорящей среде, теперь служит способом подбадривания и одобрения во многих странах. Постепенно он приобрел различные варианты исполнения: если изначально пальцы в форме буквы «V» были обращены вертикально, то теперь нередко их располагают горизонтально, прикладывают к лицу с одной или двух сторон или переворачивают вниз²⁷. Так или иначе, жест «victory» настолько часто появляется на фотографиях и селфи, что этим пользуются некоторые мошенники для кражи отпечатков пальцев. Интересно, что привычка позировать на камеру, изображая рукой буквы «V», по-видимому, пришла из Азии, где жест получил широкое распространение начиная с 70-х годов XX века [19].

Стоит отметить, что в последнее время азиатская культура все сильнее влияет на культуру стран Европы и Америки [13, с. 49, 58-59]. Благодаря популярности произведений японской и корейской массовых культур (аниме, манги, дорам, музыки жанров К-поп и J-поп) характерные для данных народов жесты распространяются среди представителей других культурных общностей, в особенности, среди молодежи, являющейся главным их потребителем. В качестве одного из недавних примеров можно привести жест «корейское сердечко» (исп. «corazón coreano», англ. «finger heart»), который выполняется с помощью двух скрещенных пальцев одной руки – большого и указательного. Своей распространенностью он обязан известным людям (актерам, певцам, спортсменам), часто использующим его на публике. Сегодня популярность жеста в мире достаточно высока. Колумбийский политик Густаво Петро даже воспользовался им во время предвыборной кампании 7 мая 2022 года [2]. Помимо этого, подтверждением интернационализации «корейского сердечка» служит его представление в виде нового эмодзи [14].

²⁷ Данная тенденция начала набирать последователей приблизительно год назад. Новое исполнение жеста получило название «Guaru Peace» [8].

Другой известный жест, пришедший на запад из японской культуры, - «обещание на мизинцах» (исп. «promesa de meñique», англ. «pinku promise»). Давая друг другу клятву, коммуниканты сцепляют мизинцы своих рук. Принято считать, что таким образом между людьми возникает душевная связь, поскольку их сердца связываются невидимой нитью. Наиболее вероятно, что жест был принесен в западные культуры иммигрантами и через произведения поп-культуры: аниме и мангу. В Соединенных Штатах упоминание о нем относится к 1860 году [18]. В это время в мире возрастает интерес к Японии и японской культуре, в частности, в Испании и Латинской Америке²⁸ [5].

Первые продукты японской массовой культуры появились на испанском и латиноамериканском рынках в 70-х годах прошлого столетия, но настоящий «бум» пришелся на 90-е [4, с. 13]. На сегодняшний день в большом количестве испаноговорящих стран (Боливия, Перу, Испания и другие) наблюдается существенное развитие культуры «отаку», обозначающей поклонников аниме, манги, японских видеоигр и т.д. Некоторые знаменитости, причисляющие себя к «отаку», стремятся копировать поведение персонажей и даже делают его частью своего имиджа, например, испанская певица Росалия (Rosalia). В ее клипе «Chicken Teriyaki» неоднократно повторяется жест, имитирующий кошачьи лапки и ушки, что достаточно распространено в аниме [3]. В ряде случаев жест является уникальным для конкретного произведения и становится используемым за счет популярности первоисточника. Так, можно встретить статьи о футболистах, демонстрирующих жесты из аниме-сериала «Dragon Ball», к примеру, позу «фьюжн» (исп. «fusión») после удачно забитого гола [20].

Важно отметить, что известные люди, в целом, играют немаловажную роль в появлении и распространении кинем. В качестве примеров можно привести жест, продемонстрированный испанской певицей Шанель (Chanel) во время песенного конкурса «Еurovision 2022» и вскоре ставший предметом оживленной полемики [17]. Аналогичным образом вошло в моду в 2015-2016 годах танцевальное движение «dab dance», когда человек закрывает лицо согнутым локтем одной руки и вытягивает в сторону другую. Хотя свое происхождение жест берет из хип-хопа, мировую известность ему принесли спортсмены, для которых он служил способом выразить радость от успеха [15]. Хотя интерес к жесту, по-видимому, несколько снизился, он по-прежнему остается хорошо узнаваемым. В 2020 году вышла даже статья, где автор советует в качестве меры по борьбе с коронавирусом прикрывать лицо рукой при кашле и чихании, имитируя движение «dab dance» [16].

Существует также ряд жестов, ставших широкоупотребительными, благодаря кино и телевидению. К ним можно отнести жест «loser» (исп. «el gesto de perdedor»), распространению которого во многом способствовала комедия «Эйс Вентура: Розыск домашних животных». Игравший главную роль, Джим Керри часто прикладывал ко лбу руку с указательным и большим пальцами в

²⁸ Нельзя не упомянуть, что латиноамериканский регион насчитывает самый большой процент японского населения за пределами самого архипелага, что не может не отражаться на культуре проживающих там народов [21].

форме буквы L в качестве насмешки над окружающими [23]. Интересна история жеста «ILY» (аббревиатура от «I Love You»), изначально использовавшегося среди глухих в США, но впоследствии вошедшего в активное употребление благодаря известными личностями: актерами, спортсменами, политиками. В ближайшее время можно ожидать роста его популярности в связи с выходом в 2021 году фильма «CODA: Ребенок глухих родителей». Фильм получил премию Оскар и на церемонии награждения актеры позировали на камеру, изображая жест «ILY», чему посвятили статьи различные периодические издания [9]. Нам представляется важным тот факт, что одну из ключевых ролей в нем сыграл мексиканский актер Эухенио Дербес. Известно много случаев употребления жеста «ILY» в англоязычной культуре. Данный пример подтверждает его значимость и среди испаноговорящих.

Новые кинесические движения в значительной степени обязаны своей популяризацией средствам массовой информации и социальным сетям, обеспечивающим их быстрое распространение среди пользователей по всему миру. В настоящее время одной из самых продуктивных в этом отношении является платформа TikTok. Здесь возник модный неологизм «es de chill», который сопровождается приветственным жестом гавайских серфингистов - «шаккой». Данный жест, среди прочих, имеет значение «не принимать что-либо близко к сердцу» (исп. «tómalo con calma»). В сети его начали использовать авторы грубых шуток для предотвращения конфликтов с другими пользователями [7].

Редко повторение какого-либо жеста в социальной сети носит развлекательный характер. Недавно в TikTok получили массовое распространение челленджи²⁹ «BaJa un dedo», в которых ведущий демонстрирует другим пользователям раскрытые ладони и предлагает им вслед за ним поочередно загибать пальцы каждый раз, когда они совершали названное им действие. Высокой популярностью жеста воспользовались создатели рекламы. Фонд помощи при наркозависимости (исп. «Fundación de Ayuda contra la Drogadicción») выпустил социальный ролик с его использованием, направленный на воспитание у молодежи гражданского самосознания в период после пандемии [11].

Пандемия COVID-19 стала одним из знаковых событий в истории современности. Введение эпидемиологических ограничений существенно повлияло на невербальное общение. В частности, необходимость соблюдения социальной дистанции и избегание физического контакта привело к появлению в испаноязычной культуре новых приветственных жестов. Одними из наиболее используемых были приветствия локтями и кулачками (исп. «el choque de codos / puños») и вошли в повсеместное употребление непосредственно во время пандемии. Другие, такие как японский поклон (исп. «la reverencia japonesa / piroпа») или приветствие «намасте» (исп. «el namasté»), принятое в Индии и

²⁹ Англицизм, переводится как «вызов». Обозначает акцию в социальных сетях, участники которой выполняют некое действие (например, показывают какой-либо танец) и приглашают других пользователей повторить его [12].

Непале, были заимствованы из других культур, поскольку позволяли полностью избежать касания другого человека. Своей креативностью выделяется приветствие ногами или «Уханьское пожатие» (исп. «el saludo de Wuhan»), набравшее популярность за пределами Китая благодаря видео в социальных сетях [10].

Проведенный анализ позволил нам предположить, что основными источниками формирования новых кинесических средств общения в испаноязычном обществе выступают другие культуры, особенно англоязычная и азиатская, значимые общественно-политические события и явления, продукты культурной деятельности (фильмы, песни и т.д.). На популяризацию жестов сильное влияние оказывают примеры их использования известными людьми. Главным каналом распространения являются средства массовой информации и социальные сети, которые сами нередко служат источником новых жестов.

Для проверки обозначенных гипотез нами был проведен опрос в Google Формах среди носителей испанского языка. В опросе приняло участие 32 человека в возрасте от 18 до 40 лет: из них 14 – жители Испании, 18 – Латинской Америки. Отметим, что количества респондентов женского пола недостаточно для выявления гендерных различий в использовании жестов.

В качестве основных источников новых кинем в испаноязычной культуре большинство опрошенных указало социальные сети, другие культуры и искусство (главным образом, кинематограф). Наиболее значимыми культурами были признаны англоязычная и азиатская, причем чаще всего упоминались японская и корейская. Однако необходимо учитывать, что влияние последних неодинаково на различные категории населения, и сильнее всего оно заметно среди молодого поколения.

Одним из самых популярных жестов азиатской культуры является «корейское сердечко», правда, сами респонденты редко его используют. Интересно, что с ней также преимущественно ассоциируется жест «victory» (иногда конкретный способ его исполнения: горизонтальный или двумя руками на себя). Данный жест известен большому количеству людей, но сфера и частота его употребления достаточно ограничены. Как правило, его демонстрируют на фотографиях, чтобы придать им веселость, либо выразить радость и удовлетворение. Анализ ответов также показал, что, вопреки нашим ожиданиям, использование жеста «victory» не зависит от возраста коммуникантов.

Исследование употребляемости некоторых жестов («корейское сердечко», «клятва на мизинцах», «dab dance» и т.д.), происходящих из англоязычной и азиатской культур, подтвердило их широкую известность среди испанцев и латиноамериканцев. В то же время сами опрошенные прибегают к данным кинемам в повседневном общении время-от-времени. Из 32 человек 17 отметило, что не они не используют их совершенно. В особенности это касается жеста «ILY», не выбранного ни одним из участников опроса.

Самым узнаваемым жестом в социальных сетях оказался жест «es de chill» (около 93% ответов). В целом, предложенные кинемы («es de chill», «baja un

dedo», «fingermouthing»), в меньшей степени «sheesh») характеризуются высокочастотным употреблением; только один респондент указал, что совсем не использует их. Хотелось бы обратить внимание на другой жест, предложенный одним из опрошенных и популярный в социальных сетях среди жителей испаноговорящих стран. Введенный в моду певицей Росалией благодаря забавному видео в Instagram, он состоит в сочетании презрительного взгляда и жевания жвачки (исп. «mirada de asco mascando chicle») [22]. Приведенный пример подтверждает значимость известных людей в процессе формирования и распространения новых жестов. Тем не менее, этот фактор не является основополагающим (на его долю приходится лишь 9% ответов).

Отдельно представляется важным рассмотреть блок вопросов, посвященных приветственным жестам в период пандемии. Больше половины опрошенных предпочитало здороваться локтями или кулачками. Приветствия, заимствованные из других культур («saludo de Wuhan», «reverencia japonesa», «namasté»), были распространены мало. Примечательно, что в настоящее время наблюдается уменьшение частоты использования данной категории жестов, что, по-видимому, обусловлено улучшением эпидемиологической ситуации: приблизительно 75% респондентов отмечает, что их соотечественники прибегают к ним не часто или не прибегают совсем.

Это также может свидетельствовать о неустойчивости интереса к новым жестам. Как и в случае с неологизмами, некоторые из них входят в широкое употребление, другие – утрачивают свою актуальность. Так или иначе, пополнение спектра кинесических средств общения какого-либо народа представляет собой интенсивный и многоплановый процесс, который остается по-прежнему малоисследованным. Их изучение важно для лучшего понимания не только другой национальной культуры, но и человеческого общения вообще, поскольку они составляют часть новой, визуальной системы коммуникации (особенно в социальных сетях).

Список литературы

1. Волкова А.О. Роль невербальных коммуникаций в современном межкультурном взаимодействии // E-Scio. 2019. № 8(35). С. 124-127.
2. A menos de un mes de elecciones, Gustavo Petro busca los votos de los k-popers. URL: <https://www.elpaisvallenato.com/2022/05/07/a-menos-de-un-mes-de-elecciones-gustavo-petro-busca-los-votos-de-los-k-popers/> (дата обращения: 11.01.2023)
3. Basanta C. El imaginario asiático que Rosalía introduce en MOTOMAMI: sus referencias. URL: https://www.europafm.com/noticias/famosos/imaginario-asiatico-que-rosalia-introduce-motomami-sus-referencias_202203226239b1055bbac90001818a22.html (дата обращения: 11.01.2023)
4. Cobos T.L. Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura otaku en América Latina // Razón y palabra. 2010. № 72. 28 págs.

5. Cuando Japón fascinó a España. URL: <https://www.rtve.es/noticias/20131016/cuando-japon-fascino-espana/766662.shtml> (дата обращения: 11.01.2023)

6. *Dhvani S.* Why Does Basically Everyone Do This V-Finger Peace Thing in Photos? URL: <https://www.vice.com/en/article/k7a4za/v-sign-fingers-peace-vagina-pose-photo> (дата обращения: 11.01.2023)

7. *Escobar F.* ¡Es de chill! ¿Qué significa la nueva frase de moda que usa hasta Marcelo Ebrard? URL: <https://www.elsoldelalaguna.com.mx/doble-via/virales/es-de-chill-que-significa-la-nueva-frase-de-moda-que-usa-hasta-marcelo-ebard-8867092.html> (дата обращения: 11.01.2023)

8. Flustered by the fan's request for Gyaru Peace pose, Tom Cruise asked for the meaning then did it happily. URL: <https://kbizoom.com/flustered-by-the-fans-request-for-gyaru-peace-pose-tom-cruise-asked-for-the-meaning-then-did-it-happily/> (дата обращения: 12.01.2023)

9. *Galán R.* CODA: El gesto de manos de los actores y el final de la película que significan. URL: <https://www.esquire.com/es/actualidad/cine/a39549787/coda-gesto-manos-lenguaje-significado-final/> (дата обращения: 11.01.2023)

10. *Ivars C.* En busca de una nueva forma de saludarse para tiempos de pandemia. URL: <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/06/25/saludarse-en-tiempos-de-coronavirus-1382224.html> (дата обращения: 11.01.2023)

11. La FAD motiva a los jóvenes a través del reto #BajaUnDedo de TikTok. URL: <https://www.marketingdirecto.com/marketing-general/agencias/fad-jovenes-baja-un-dedo-tiktok> (дата обращения: 11.01.2023)

12. *López A.* Todo lo que necesitas saber sobre los challenges de internet. URL: <http://alanaconsultores.com/que-es-challenge-de-internet/> (дата обращения: 23.01.2023)

13. *Madrid D., Martínez G.* Capítulo 3. La ola nipona: Consumo de cultura popular japonesa en España // Cruce de miradas, relaciones e intercambios / Pedro San Ginés Aguilar (ed. lit.), 2010, págs. 49-62.

14. *Martínez M.* ¿Qué significa el emoji del corazón coreano en WhatsApp? URL: <https://gluc.mx/entretenimiento/2022/7/14/que-significa-el-emoji-del-corazon-coreano-en-whatsapp-52640.html> (дата обращения: 11.01.2023)

15. *Navarro J.* Definición de Dab. URL: <https://www.definicionabc.com/social/dab.php> (дата обращения: 11.01.2023)

16. *Nodal I.* El 'dab' contra la epidemia: tus nietos ya te enseñaron a combatir el coronavirus. URL: https://www.uppers.es/salud-bienestar/noticias-salud/coronavirus-dab-dance-prevencion-contagio-enfermedad_18_2905095181.html (дата обращения: 16.01.2023)

17. *Paricio B.* El mensaje oculto que habría mandado Chanel con este gesto con su mano URL: <https://espanadiarivtv.com/entretenimiento/mensaje-oculto-habria-mandado-chanel-con-este-gesto-con-su-mano> (дата обращения: 11.01.2023)

18. *Parker G.* Pinky Promise? URL: <https://mhscardinalchronicle.com/3753/opinion/pinky-promise/> (дата обращения: 11.01.2023)

19. *Pascual Estapé J.A.* No publiques fotos en redes sociales haciendo el signo de la victoria, dicen los expertos en seguridad. URL: <https://computerhoy.com/noticias/life/fotos-redes-sociales-signo-victoria-robot-huellas-649893> (дата обращения: 11.01.2023)

20. *Pérez E.M.* Estos futbolistas son fans de Dragon Ball Z. URL: <https://www.metroworldnews.com/hub/deportes/2021/05/16/estos-futbolistas-son-fans-de-dragon-ball-z/> (дата обращения: 11.01.2023)

21. Qué llevó a tantos japoneses a emigrar a América Latina, la región con la mayor comunidad nikkei fuera de Japón. URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58150578> (дата обращения: 12.01.2023)

22. Rosalía arrasa en redes con sus caras de asco: el vídeo viral que recopila todos sus gestos mascando chicle. URL: https://www.lasexta.com/programas/zapeando/rosalia-arrasa-redes-sus-caras-asco-video-viral-que-recopila-todos-sus-gestos_2022080962f26dbb8d51040001d514f2.html (дата обращения: 17.01.2023)

23. *Simon S.* Field Guide to Gestures. URL: <https://www.npr.org/2003/08/30/1415859/field-guide-to-gestures#:~:text=Loser%3A%20A%20fairly%20new%20invention,t%20measure%20up%20knew%20it.> (дата обращения: 11.01.2023)

НЕСТЕРОВА АЛИНА АЛЕКСЕЕВНА

студентка магистратуры

Московский педагогический государственный университет

ХАРИТОНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА

доктор философских наук, кандидат филологических наук

заведующая кафедрой романских языков им. В.Г. Гака

К вопросу о видовой систематизации словообразования (на материале французского языка)

Аннотация: Рассматриваются уже существующие классификации способов словообразования. Делается попытка провести видовую классификацию словообразования. Выявляются системные и асистемные свойства этих классификаций. Предлагается модель дифференциации словообразовательных процессов на основе родовидовых отношений.

Ключевые слова: словообразование, классификации, способы, видовая, система, модель.

On the question of the specific systematization of word formation (based on the material of the French language)

Abstract: The existing classifications of word formation methods are considered. An attempt is made to carry out a species classification of word formation. The systemic and asystemic properties of these classifications are revealed. A model of

differentiation of word-formation processes based on genus-species relations is proposed.

Keywords: word formation, classifications, methods, species, system, model.

Французский язык обладает сложной системой словообразования. Новые лексические единицы создаются при помощи средств всех уровней языка – фонетического, морфологического, лексико-семантического и синтаксического. Анализ видовой классификации системы словообразования в языке вызывает большой интерес как зарубежных, так и отечественных лингвистов.

Исследованиям в области систематизации уровней на материале различных языков посвящены работы: В.В. Виноградова, Д.Э. Розенталя, И.А. Цыбовой, Е.С. Кубряковой, Н.Н. Лопатниковой и Н.А. Мовшович и др.

Актуальность данного исследования заключается в анализе классификаций словообразования, которые используются в работах ученых в области словообразования на материале русского и французского языков.

Объектом исследования выступают способы словообразования, выявленные при анализе теоретического материала.

Предметом исследования являются отношения иерархии между способами словообразования, установленными на материале русского и французского языков в научной литературе.

Цель исследования состоит в попытке провести видовую классификацию словообразования.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих *задач*:

- определение основных понятий словообразования, таких, как: словообразование (formation des mots), система и структура языка (système), классификация (classification), вид или категория (catégorie);
- выявление системных и асистемных свойств классификаций словообразования;
- построение модели дифференциации словообразовательные процессы на основе родовидовых отношений.

В конце XIX – начале XX вв. общая теория словообразования еще не сформировалась, но к этому времени были проведены исследования, результаты которых повлияли на возникновение и развитие этой теории. В 40-е – 50-е гг. в работах В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого и др. впервые показана связь словообразования с грамматикой, на примере конкретного материала [7, с. 5]. В.В. Виноградов был одним из первых ученых, кто дал классификацию способов русского словообразования [7, с. 5]. Именно исследования В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого подготовили тот своеобразный «словообразовательный взрыв», который наблюдался в работах многих советских ученых: Е.А. Земской, Е.С. Кубряковой, В.В. Лопатина и др. [6, с. 6]. В процессе длительного изучения многих явлений и фактов словообразования на конкретном языковом материале постепенно начала складываться специальная методологическая основа, позволившая выделиться словообразованию в отдельный раздел лингвистики [7, с. 6]. Результатом использования данной методологии стало создание

стройной словообразовательной теории. В наши дни словообразование рассматривается как многосторонняя и сложная по своей организации частная система в общей системе языка [7, с. 6].

Лексикологи-романисты Н.Н. Лопатникова и Н.А. Мовшович обращали внимание на то, что словообразование, наряду с семантической эволюцией, является источником обогащения словарного состава французского языка [3, с. 37]. Среди причин возникновения новых слов ученые выделяли:

- изменения, происходящие в общественной жизни;
- появление объектов действительности, которые требуют номинации или переименования [3, с. 37].

И.А. Цыбова, изучавшая особенности образования слов во французском языке, отмечала, что в рамках словообразования рассматриваются способы образования новых слов и готовых образовательных моделей [6, с. 5]. То, что исследователь усматривает в процессах словообразования следование готовым моделям, является важным для подтверждения системного характера языка, выполняющего организационную функцию порождения форм для хранения в языке новых смыслов [5, с. 296]. Данное положение заставляет задуматься о том, что до настоящего времени в словообразовании, как разделе лингвистики, не построено модели иерархической организации словообразовательных процессов. Нет и общепризнанной терминологии. Для описания того, как формируется новая лексика используются различные слова – способ, средство, вид, механизм и т.п. При этом нет достаточно четких определений этих терминологических понятий.

Между тем, предпосылка формирования системного представления о словообразовании существует уже несколько десятилетий: В.В. Виноградов противопоставил два «способа» создания новых лексических единиц: морфологический и неморфологический [2, с. 719]. Деление способов словообразования на морфологические и неморфологические можно принять за основу построения их иерархической модели. Д.Э. Розенталь представил три «модели» словообразования: лексико-семантическую, лексико-синтаксическую, морфологическую и морфолого-синтаксическую (у других авторов – конверсия) [4, с. 274] расширив состав компонентов первого уровня иерархии.

В.Г. Гак понимал образование слов как процесс «морфологической транспозиции», в которую входят:

- аффиксация;
- конверсия [1, с. 54].

Ученый выделял такие *простые* словообразовательные средства, как префиксация и суффиксация. Лингвист описывал и *сложный*, парасинтетический или *комбинированный* (префиксально-суффиксальный) способ словообразования [1, с. 113].

Рамки настоящей статьи не позволяют представить детальный анализ видовой классификации словообразования, но, опираясь на изученные работы В.В. Виноградова, А.И. Смирницкого, И.А. Цыбовой, Н.Н. Лопатниковой, Б.И. Кузнецова, Д.Э. Розенталя и др., мы предприняли попытку систематизации

словообразования. С помощью метода аппликации (наложения классификаций разных авторов) выявляется иерархическая структура словообразования (см. Рис.). Необходимым было введение и определение содержания ключевых понятий. Так, под *видом* понимается совокупность однородных способов словообразования, а под *способом* – конкретные языковые средства изменения/сохранения формы слова в соответствии с содержанием понятия. *Подвид* – явление уровня ниже вида, реализующееся в нескольких способах словообразования.

Попытка построить иерархию видов и способов словообразования приводит к выявлению противоречия: усечение, которое обычно рассматривается как разновидность аббревиации, относится скорее к морфологическому виду словообразования, а остальные способы аббревиации – к морфолого-синтаксическому. Основанием для данной видовой дифференциации является то, что усечение предполагает сокращение формы одного слова, а другие способы аббревиации затрагивают цепочку слов. На основании этого можно предположить, что либо усечение не следует интерпретировать как аббревиацию, либо аббревиацию требуется рассматривать как подвид, имеющий бинарную видовую соотношенность.

Разработанная модель словообразования не является окончательной и требует дальнейшей доработки, что составляет перспективу дальнейших исследований.



Рис. 1 Виды, подвиды и способы словообразования

Авторы выражают благодарность Мурадовой Ларисе Андреевне, профессору кафедры романских языков им. В.Г. Гака, кандидату филологических наук, доценту за консультацию по вопросам словообразования.

Список литературы

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

2. Грамматика русского языка [в 2 томах] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; [редкол.: В. В. Виноградов, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударов]. - Изд. испр. - Москва: Издательство Академии наук СССР, 1960. Т.1: Фонетика и морфология / [авт. разд.: Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, М. И. Матусевич и др.].

3. *Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А.* Лексикология современного французского языка. М.: Высшая школа, 2001.

4. *Розенталь Д.Э., Теленкова М.А.* Словарь - справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985.

5. *Харитонова И.В., Золотухин Д.С., Матвеева А.А.* Системный подход к исследованию языка. М.: Московский педагогический государственный университет, 2016.

6. *Цыбова И.А.* Словообразование в современном французском языке. М.: Высшая школа, 2008.

7. *Шуба П.П., Германович И.К., Карабань И.А.* Словообразование. Морфология. Минск: Изд-во БГУ, 1981.

НИКОЛАЕВА ЕКАТЕРИНА МАКСИМОВНА

студентка бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

Научный руководитель:

Кулагина Ольга Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент

Использование современных технологий при обучении французскому языку беспереводным методом

Аннотация: Беспереводный метод обучения требует от преподавателя гибкости и умения задействовать все возможные средства для погружения учащихся в искусственную языковую среду. Часто педагоги прибегают к визуальным опорам, карточкам, словарям, окружающим предметам и другим инструментам для объяснения понятий, значений слов. В данной статье мы рассмотрим возможности современных технологий, гаджетов при реализации беспереводного метода на уроках французского языка и обратимся к опыту автора статьи по организации уроков с их использованием.

Ключевые слова: беспереводный метод, современные образовательные технологии, искусственная языковая среда, французский язык.

The use of modern technologies in direct method of teaching French

Abstract: The direct method of teaching requires the teacher to be flexible and able to use all possible means to immerse students in an artificial language environment. Often teachers resort to visual supports, cards, dictionaries, surrounding objects and other tools to explain definitions of words. In this article, we will consider the possibilities of modern technologies, gadgets in the implementation of the direct

method during French lessons and turn to the experience of the author of the article in organizing lessons using them.

Keywords: direct method of teaching, modern educational technologies, artificial language environment, the French language.

Беспереводной метод обучения вызывает довольно много вопросов по его реализации на уроках иностранного языка. Основная сложность его реализации заключается в предполагаемом полном отказе от родного языка в ходе обучения. В таком случае занятия требуют специальной подготовки преподавателя. В данной статье мы рассмотрим средства, которые мы можем использовать для успешного применения беспереводного метода на уроках французского языка, минимизировав при этом время на подготовку урока со стороны преподавателя.

Обратимся к ключевым понятиям данной статьи:

1. Беспереводной метод обучения – это способ обучения иностранному языку, не прибегая к родному языку учащихся. В нашем случае предполагается, что преподаватель ведет урок на французском языке без обращения к русскому для разъяснения лексического, грамматического и другого языкового материала [4];

2. Техническое средство обучения – это носитель языковой и речевой информации [2];

3. Современные образовательные технологии – это, по нашему определению, такие методы обучения, которые предполагают не только цифровизацию и виртуализацию образовательного процесса, но и новые подходы к учебному процессу в соответствии с современными его реалиями и запросами учащихся.

4. Искусственная языковая среда – это такой компонент обучения, который предполагает использование в ходе урока аудиоряда, видеоряда, речевых ситуаций, максимально приближенных к реальным, а также общение учеников с преподавателем исключительно на иностранном языке [1].

Образовательный процесс нашего времени стремительно движется в сторону виртуализации и, как следствие, требует новых методов работы, задействования новых средств обучения. В данной статье мы рассмотрим реализацию беспереводного метода обучения французскому языку с помощью современных технических средств.

К техническим средствам можно отнести:

1. компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны и другие гаджеты;
2. стандартные устройства вывода и ввода информации (принтеры, сканеры, проекторы и др.);
3. интерактивные устройства вывода и ввода информации (интерактивные доски) и др. [2].

Стоит учитывать, что беспереводной метод обучения требует наглядности, визуализации, задействования в процессе урока окружающего пространства, подручных средств. Часто именно этот фактор относят к недостаткам метода, ведь создание наглядных материалов – трудоемкий, требующий времени

процесс [3]. При этом можно отметить, что появление технических средств и их активное использование в процессе обучения значительно сокращают временные и материальные затраты преподавателя в ходе подготовки к уроку.

Также мы не можем отрицать, что использование современных технологий при обучении значительно расширяет возможности познавательной деятельности и повышает интерес и мотивацию учащихся. Как показывает преподавательский опыт автора, такие технологии при реализации беспереводного метода способствуют созданию искусственной языковой среды, приближенной к реальной, так как мы имеем доступ к безграничному количеству аутентичных материалов и большому количеству инструментов для отказа от обращения к родному языку в ходе урока.

Рассмотрим возможные средства, которые мы можем использовать при реализации беспереводного метода обучения французскому языку с конкретными примерами из преподавательского опыта автора.

1. Приложение Quizlet

Это приложение для заучивания лексических единиц на иностранном языке. Его функционал позволяет взаимодействовать с лексикой разными способами:

- карточки (на одной стороне карточки отображается слово на иностранном языке, а на другой – соответствующая слову картинка или толкование лексической единицы);

- режим «заучивание» (предполагает сопоставление учеником толкования или картинки с подходящей лексической единицей, то есть приложение само составляет упражнения на ассоциации);

- тесты (приложение само формирует тест на проверку заученной лексики с разными типами упражнений: задания с закрытыми и открытыми вариантами ответов);

- подбор (сопоставление карточек «слово + толкование» или слово + картинка» на скорость).

Выше мы рассмотрели классический формат использования данного приложения, но нельзя не отметить, что очень часто в лексической подборке можно встретить такой подход как «слово + перевод», но мы не считаем его эффективным для изучения лексики, так как это значительно упрощает мыслительный процесс учащихся и не несет в себе практической ценности.

В целом же приложение имеет множество вариантов использования, здесь мы полагаемся исключительно на творческий подход преподавателя и нужды учащихся, задающие вектор его применения на уроке или в ходе выполнения домашнего задания.

2. Интерактивная доска Miro

Это весьма перспективная платформа с широким функционалом для создания современных интерактивных уроков. Стоит отметить, что мы рассматриваем ее не только как технологическое средство обучения в целом, но и как средство для реализации беспереводного метода обучения французскому языку.

Итак, данная платформа имеет следующие инструменты для реализации данного метода:

– добавление текстовой информации в виде текстовой строки или стикеров, отдельных текстовых полей (например, мы можем добавить на доску слово, с которым учащиеся ранее не были знакомы и, как следствие, могут испытывать сложности в распознавании его на слух);

– добавление фото- и видеофрагментов, рисунков, иллюстрирующих незнакомое слово или выражение, которое ученики не знали ранее (преподаватель может сделать это как во время подготовки, так и непосредственно во время урока, это не занимает много времени);

– поиск информации о слове с помощью выделения текста на доске (у ученика есть возможность выделить слово на доске и перейти на поисковую страницу браузера с информацией по данному слову; это могут быть информационные сайты, толкования слов, ссылки на словари, фото и видео);

– добавление гиперссылки, привязанной к конкретному слову или выражению на доске (через функцию «insert link» мы можем дать учащимся ссылку на заранее заготовленную информацию о слове или ссылку на нужный для работы на уроке сайт; например, если нам нужно узнать значение слова *atteindre*, мы можем дать гиперссылку на франко-французский словарь с объяснениями и примерами);

– добавление тематических эмоджи и стикеров (в разделе «stickers & emojis» мы можем выбрать стикер или смайл, тематически соответствующий лексическому материалу урока; например, в контексте урока по теме «еда» мы можем добавить вместо изображений продуктов эмоджи).

Мы можем сделать вывод, что интерактивная доска Miro – это современный и multifunctional инструмент для реализации принципов беспереводного метода обучения французского языка. Он дает преподавателю возможность сделать уроки французского языка не только интерактивными и удобными, но и интуитивно понятными, информационно наполненными, позволяющими создать необходимые условия для погружения учащихся в искусственную языковую среду. Использование данной доски также значительно сокращает временные и материальные затраты учителя на подготовку урока.

3. Платформа для создания упражнений Wordwall.

Здесь учитель может создавать упражнения для уроков самостоятельно или переносить на платформу задания из учебных пособий, чтобы сделать их интерактивными.

Рассмотрим, какие типы упражнений мы можем создавать для реализации беспереводного метода:

– *labeled diagram* (этот тип упражнения мы можем использовать для создания тематического словаря в рамках одного лексического поля, например, для изучения темы «части тела» мы можем выбрать изображение человеческого тела, отметить точками нужные части тела и создать поля со словами,

обозначающими их во французском языке; задачей учащихся будет соотнести слово и точку, отмеченную на изображении);

– matching pairs (это упражнение можно использовать для запоминания новых лексических единиц; учитель создает упражнение с парами «слово + изображение», учащиеся изначально не видят содержания этих карточек и посредством их переворачивания находят созданные учителем пары) и похожие по принципу упражнения, например, match up, quiz и др;

– random wheel (учитель вносит в конструктор упражнения слова или их толкование, они автоматически выносятся на вращающееся колесо, соответственно, задача учащихся либо объяснить слово, либо дать его толкование).

Данный ресурс подходит как для введения новой лексики, так и для ее запоминания. Отдельные типы упражнений можно использовать для контроля усвоения изученного материала.

Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что технические средства и современные средства обучения позволяют сделать беспреводной метод более доступным для реализации учителем за счет сокращения временных и материальных затрат и в то же время более удобным, современным и мотивирующим учеников. Описанные платформы и приложения позволяют работать с различными этапами усвоения лексического и грамматического материала (введение, автоматизация навыка, выведение в речь), расширяют круг возможностей для развития речи, а также для создания искусственной языковой среды на уроках французского языка.

Список литературы

1. Богачева А.В. Методы создания искусственной языковой среды на занятия РКИ. Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. №2 (35). С. 34-37.
2. Чернышов С.В., Шапов А.Н. Теория и методика обучения иностранным языкам: учебник. М.: КноРус, 2022.
3. Direct Method, Basic Principles — Advantages, Disadvantages. URL: <https://www.examweb.in/direct-method-basic-principles-advantages-disadvantages-4910> (дата обращения: 22.11.2022)
4. The direct method: a good start to teach oral language. 2017. *International Journal of English Language Teaching*. Vol.5, No. URL: <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Direct-Method-A-Good-Start-to-Teach-Oral-Language.pdf> (дата обращения: 20.01.2023)

ПОПОВА МАРГАРИТА СЕРГЕЕВНА

студентка магистратуры

Южный федеральный университет

Научный руководитель:

Кравцов Сергей Михайлович

доктор филологических наук, профессор

Фразеосемантическая группа «Эмоциональное поведение человека» в художественном тексте: функционально-семантический анализ (на материале произведений французских писателей Анны Гавальда и Марка Леви)

Аннотация: В статье рассматриваются микроконтексты, отобранные из художественных произведений французских писателей Анны Гавальда и Марка Леви и содержащие фразеологизмы, обозначающие эмоциональное поведение человека. Фразеологизмы исследуются с точки зрения особенностей их семантики и функционирования в художественном тексте. Устанавливаются случаи их окказионального употребления автором. Выявляется такой вид трансформации плана выражения, как расширение компонентного состава. Определяется роль расширения компонентного состава фразеологизмов в порождении дополнительных смыслов в их значении.

Ключевые слова: фразеосемантическая группа, фразеологизм, художественный текст, микроконтекст, семантический анализ, функциональный анализ, расширение состава, окказионализм.

Phraseosemantic group «Emotional behavior of a person» in a literary text: functional and semantic analysis (based on the works of French writers Anna Gavalda and Marc Levy)

Abstract: The article examines microcontexts selected from the works of fiction by French writers Anna Gavalda and Marc Levy and containing phraseological units denoting emotional behavior of a person. Phraseological units are studied from the point of view of the peculiarities of their semantics and functioning in a literary text. The cases of their occasional use by the author are established. Such a type of transformation of the expression plan as the expansion of the component composition is revealed. The role of the expansion of the component composition of phraseological units in generating additional meanings in their meaning is determined.

Keywords: phraseosemantic group, phraseologism, artistic text, microcontext, semantic analysis, functional analysis, expansion of component composition, occasionalism.

Изучение функционирования языковых единиц, особенно фразеологических (далее – ФЕ), в различных речевых произведениях, в частности художественных, привлекает особое внимание современных

исследователей. Данный интерес вызван рядом причин. Во-первых, в художественном тексте ФЕ могут употребляться в качестве не только узуальных, но и окказиональных единиц, что обусловлено интенцией автора. Во-вторых, рамки окказионального функционирования фразеологизмов предполагают применение различных способов трансформации их компонентного состава. В-третьих, изменение плана выражения ФЕ зачастую приводит к появлению дополнительных сем в значении фразеологизма. В-четвёртых, появление дополнительных смыслов в семантике окказионально употребляющейся ФЕ определяется интенцией автора более точно передать поведение, эмоциональное состояние персонажа, его характеристику, что является важным для читателя, а также повышает степень экспрессивности художественного текста. Таким образом, исследование функционирования ФЕ в художественном тексте представляет собой одну из актуальных проблем лингвистики в целом и стилистики текста в частности.

Исследованию фразеологизмов посвящены работы многих известных учёных, таких как А.П. Василенко [1], С.М. Кравцов [2], Н.А. Крюкова [3], Т.Л. Павленко [6], В.Н. Телия [7] и др. Тем не менее нельзя сказать, что изучение функционирования ФЕ во французском художественном тексте исследовано широко. Несмотря на частотность окказионально-авторского использования фразеологии в художественном тексте, данный феномен недостаточно изучен на материале художественных произведений современных французских писателей Анны Гавальда и Марка Леви, что определяет актуальность настоящей статьи.

При существовании различных трактовок фразеологизма нами, вслед за С.М. Кравцовым, понимается под ним относительно устойчивый, воспроизводимый в речи, раздельнооформленный, содержащий хотя бы один переосмысленный компонент знак языка, обладающий целостным значением. С учётом данной дефиниции в работе анализируются идиомы и фразеологические сочетания, но не рассматриваются пословицы, поговорки и крылатые слова, т.к. в синтаксическом плане они представляют собой законченное предложение (в коммуникативном отношении являющееся, как правило, изречением) и в силу своей структуры не могут быть связаны со словом [2, с. 10]. За пределами нашего внимания остаются также речевые штампы, поскольку штампом может стать любая структурная и содержательно-смысловая единица языка – слово, словосочетание, предложение, высказывание, лозунг и т.п. [4, с. 588].

Наличие переосмысленного компонента в составе фразеологизмов обуславливает эмоционально-оценочную, экспрессивную окраску их семантики, в результате чего они достаточно широко используются в художественных произведениях. Основываясь на представленном подходе к пониманию объёма фразеологического фонда, рассмотрим несколько микроконтекстов из произведений Анны Гавальда «35 kilos d'espoir» («35 кило надежды»), «Je l'aimais» («Я ее любил. Я его любила») и Марка Леви «Elle et lui» («Она и он»), «Où es-tu?» («Где ты?»), содержащих окказионально функционирующие ФЕ фразеосемантической группы «Эмоциональное поведение человека». Их индивидуально-авторское употребление объясняется намеренной

трансформацией автором компонентного состава, состоящей в его расширении за счёт включения в него слова или сочетания слов. Отметим, что окказиональное употребление ФЕ наблюдается чаще в произведениях Анны Гавальда, чем Марка Леви. Случаи окказионального функционирования ФЕ идентифицируются нами с помощью «Нового большого фразеологического словаря» под редакцией В.Г. Гака [5].

Рассмотрим микроконтекст, в котором присутствует фразеологизм с расширением узуального компонентного состава, реализующимся намеренным включением в него автором дополнительной лексемы: «*Aux urgences, il demanda à voir Lauren sur-le-champ. L'infirmière lui fit remarquer qu'il n'avait pas l'air malade. Paul lui jeta un œil noir, les urgences n'étaient pas toujours d'ordre médical dans la vie. Il lui donnait deux secondes pour la biper avant de provoquer un esclandre. L'infirmière fit un signe à l'agent de sécurité. Le pire fut évité quand, voyant Paul, Lauren vint à sa rencontre*» [9, с. 31] (В отделе срочной помощи он попросил немедленно увидеть Лорен. Медсестра ему дала понять, что он не выглядел больным. Поль бросил на неё недовольный взгляд) (здесь и далее даётся перевод автора статьи). Автор передаёт такую негативную эмоцию, как недовольство, используя фразеологизм *jeter un œil* (досл. «бросить взгляд») с расширением компонентного состава посредством прилагательного *noir* (чёрный). Употребление автором дополнительной лексемы-эпитета в составе ФЕ обуславливается его намерением более ярко и экспрессивно передать читателю недовольство персонажа, акцентируя мрачность, «черноту» его взгляда.

Приведём ещё пример: «*J'ai eu beaucoup d'ennemis. Je ne m'en vante pas, je ne m'en plains pas non plus, je m'en contrefous. Mais des amis... Des gens auxquels j'ai eu envie de plaire ? Si peu, si peu... Toi entre autres. Toi, Chloé, parce que tu es si douée pour la vie. Parce que tu l'empoignes à bout de bras. Tu bouges, tu dances, tu sais faire la pluie et le beau temps dans une maison. Tu as ce don merveilleux de rendre les gens heureux autour de toi. Tu es si à l'aise, si à l'aise sur cette petite planète...*» [10, с. 55] (У меня было много врагов. Я не хвастаюсь и не жалуюсь, мне на это наплевать. Но друзья... Люди, которым мне хотелось нравиться? Хотя бы малость, хотя бы малость... В том числе и ты. Ты, Клоэ, потому что ты имеешь такой дар жить. Потому что ты хватаешься за жизнь вытянутой рукой. Ты двигаешься, танцуешь, умеешь быть влиятельной в доме. Ты обладаешь чудесным даром делать людей счастливыми вокруг себя. Ты чувствуешь себя так свободно, так удобно на этой маленькой планете). В данном микроконтексте узуальная ФЕ *faire la pluie et le beau temps* (досл. «делать дождь и хорошую погоду»), имеющая значение «быть могучим, сильным», реализуется с расширением компонентного состава с помощью включения в него обстоятельства места *dans une maison* (досл. «в доме»), выраженного сочетанием существительного с предлогом. Благодаря расширению компонентного состава и изменению семантической структуры окказиональная ФЕ *faire la pluie et le beau temps dans une maison* (досл. «делать дождь и хорошую погоду в доме») позволяет понять читателю, что Клоэ не обладает силой и влиянием за пределами своего дома.

Рассмотрим следующий микроконтекст с ФЕ, употребляющейся с расширением компонентного состава: «*Je voulais bien tout construire, mais là, j'avais un problème: je n'avais ni projet, ni modèle, ni plans, ni matériaux, ni outils, ni rien. «J'avais juste un poids énorme sur mon cœur»* [8, с. 40] (Я очень хотел всё построить, но в этом у меня была проблема: у меня не было ни проекта, ни модели, ни планов, ни материалов, ни инструментов, ничего. У меня была только огромная тяжесть на сердце). В приведённом примере узуальная ФЕ *avoir un poids sur le cœur* (досл. «иметь тяжесть на сердце»), означающая «испытывать тяжёлое чувство», употребляется с расширением компонентного состава, что материализуется посредством наречия *juste* (досл. «только») и прилагательного *énorme* (досл. «огромный»). В окказиональной ФЕ *avoir juste un poids énorme sur mon cœur* (досл. «иметь только огромную тяжесть на сердце») включение лексемы *énorme* позволяет расширить семантику узуального фразеологизма благодаря дополнительному смыслу и показать читателю наивысшую степень переживания данного персонажа в связи с возникшей проблемой, а добавление лексемы *juste* даёт возможность понять, что, кроме тяжёлого, гнетущего чувства, у персонажа в данный момент ничего нет. Использование трансформированного фразеологизма помогает автору не только более адекватно передать глубину переживаний персонажа, но и повысить степень экспрессивности ФЕ, создать стилистический эффект.

Обратимся к следующему микроконтексту: «*Non, je suis vieille, je me sens vieille. Je suis toute cabossée. Je sens que je vais devenir méfiante. Je vais regarder ma vie à travers un judas. Je n'ouvrirai plus la porte. Reculez. Montrez patte blanche. C'est bien, l'autre maintenant. Prenez les patins. Restez dans l'entrée. Ne bougez plus.*

– *Non, tu ne deviendras jamais cette femme-là. Quand bien même tu le voudrais que tu ne pourrais pas. Les gens continueront à entrer dans ta vie comme dans un moulin...* » [10, с. 48] (Нет, я старая, я чувствую себя старой. Я вся помята. Я чувствую, что скоро стану недоверчивой. Я буду смотреть на свою жизнь через глазок. Я больше не открою дверь. Отойдите назад. Представьтесь. Хорошо, теперь следующий. Возьмите тапочки. Оставайтесь в прихожей. Не двигайтесь больше. – Нет, ты никогда не станешь такой женщиной. Даже если бы ты этого захотела, ты бы не смогла. Люди будут продолжать бесцеремонно врывать в твою жизнь...). В данном случае узуальная ФЕ *entrer comme dans un moulin* (невежливо, бесцеремонно войти) употребляется окказионально благодаря расширению своего компонентного состава обстоятельством места *dans ta vie* (в твою жизнь). Таким образом автор делает акцент, что люди врываются в личное пространство персонажа бесцеремонно, без предупреждения, как в общественное место.

Перейдем к заключительному примеру: «*La première fois que je t'ai vue, tu étais toute bleue. Je me souviens, j'étais impressionné. Je te revois encore dans l'encadrement de cette porte... . Adrien te soutenait et tu m'as tendu une main complètement recroquevillée par le froid. Tu ne pouvais pas me saluer, tu ne pouvais pas parler, j'avais donc pressé ton bras en signe de bienvenue et je revois encore les marques blanches que mes doigts avaient imprimées»* [10, с. 42] (Первый раз, когда

я тебя увидел, ты была очень изумлена. Я помню, что я был впечатлён. Я снова вижу тебя в проёме этой двери... Адриен тебя поддерживал, и ты мне протянула руку, сморщенную от холода. Ты не могла меня поприветствовать, ты не могла говорить, я сжал твою руку в знак приветствия, и я до сих пор вижу на ней белые следы, которые отпечатались от моих пальцев). В данном микроконтексте происходит расширение ФЕ *en être bleu* (досл. «быть синим»), имеющей значение «быть ошеломлённым», путём добавления лексемы *toute* (досл. «вся»), передающей степень интенсивности проявления эмоции. Таким образом автор наводит своего читателя на мысль о том, что девушка проявляла крайнее удивление и ошеломление.

Итак, результаты функционально-семантического анализа ФЕ фразеосемантической группы «Эмоциональное поведение человека» в художественном тексте на материале указанных произведений французских писателей Анны Гавальда и Марка Леви позволяют сделать ряд выводов. Во-первых, окказиональные ФЕ, характеризующиеся индивидуально-авторским употреблением, многочисленны в художественном тексте. Во-вторых, их намеренное окказиональное употребление сопровождается трансформацией плана выражения, состоящей в расширении компонентного состава за счёт включения в него дополнительного слова или сочетания слов. В-третьих, изменение автором плана выражения обуславливает появление дополнительных смыслов в семантике окказиональных ФЕ. В-четвёртых, дополнительные смыслы индивидуально-авторских ФЕ способствуют более точной и экспрессивной передаче автором переживаемых персонажем эмоций и его эмоционального поведения в определённой ситуации.

Список литературы

1. *Василенко А.П.* Аспекты семантики фразеологизмов (на материале русского и французского языков): Дис. ... докт. филол. наук. Орёл, 2011.
2. *Кравцов С.М.* Картина мира в русской и французской фразеологии (на примере концепта «Поведение человека»). Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2008.
3. *Крюкова Н.А.* Лексикографическое описание распространения и расширения компонентного состава фразеологизмов // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3 (33). С. 299-304.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / Под ред. В.Г. Гака. М.: Русский язык, 2005.
6. *Павленко Т.Л.* Анализ фразеологических гнёзд как экспрессивного компонента идиостиля М.А. Шолохова // Изучение творчества М.А. Шолохова в высшей и общеобразовательной школе: материалы шолоховских чтений / Под ред В.Н. Жуковой, Т.О. Осиповой и др. Ростов н/Д, 2003. С.186-195.

7. *Телия В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

8. *Gavalda A.* 35 kilos d'espoir. Paris: Bayard, 2017.

9. *Levy M.* Elle et lui. Paris : Robert Laffont/Versilio, 2015.

10. *Gavalda A.* Je l'aimais. Paris : J'ai lu, 2004.

УЗУНЯН АННА АРТИУШЕВНА

студентка бакалавриата

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Научный руководитель:

Лебедева Ирина Леонидовна

кандидат филологических наук, доцент

**Лингвокультурологическая компетенция:
анализ потребностей студентов**

Аннотация: В статье анализируется понятие лингвокультурологической компетенции, рассматривается его содержание, а также содержится обоснование теоретической и практической значимости и необходимости развития лингвокультурологической компетенции у студентов языковых вузов в рамках коммуникативного подхода. Для того, чтобы эмпирически подтвердить данное положение, был использован экспериментальный метод (опрос среди студентов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова). При этом лингвокультурологическая компетенция определяется как совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение носителей этого языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, коммуникативный подход, методика обучения иностранным языкам.

Linguacultural competence: needs analysis

Abstract: The paper analyzes the concept of cultural linguistic competence as a part of communicative approach, considers its content and the essence of developing the cultural linguistic competence among students studying at language universities. In order to confirm this statement, an experimental method was used (a survey among students of the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies of Lomonosov Moscow State University). At this the cultural linguistic competence is defined as a unity of knowledge, skills and personal qualities acquired in the process of learning about the cultural values expressed in the language and regulating the communicative behavior of native speakers.

Keywords: cultural linguistics, cultural linguistic competence, communicative approach, language training methods.

В современном мире одним из ключевых факторов развития общества является взаимосвязь языка и культуры. Язык в таком случае выступает как “зеркало культуры”, в котором “отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира”. [4, с. 19] Язык не только отражает окружающую нас действительность, но интерпретирует ее, создавая реальность, в которой живет человек. Неудивительно, что большая часть информации о мире приходит к человеку по лингвистическому каналу. Другими словами, человек живет в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей. [1, с. 591] На основе этой идеи возникла новая наука — лингвокультурология, исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. Безусловно, идеи о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры отразились и в методике преподавания иностранных языков, которая с каждым годом становятся все более ориентированной не только на овладение грамматикой, лексикой и другими теоретическими знаниями, но и на изучение мира и культуры народа, говорящего на нем, на преодоление не только языкового барьера, но и культурного, создаваемого национально-специфическими особенностями.

В связи с этим встает вопрос о формировании и развитии у учащихся лингвокультурологической компетенции, являющейся одной из базисных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции и составляющей главную цель обучения иностранным языкам на современном этапе [3, с 277]. Под лингвокультурологической компетенцией в данной статье понимается как совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение его носителей. Она включает в себя способность интерпретировать социальные и культурные концепты языковой общности, использовать фоновые знания, специфическую лексику изучаемого языка, освоенную, в том числе, на базе аутентичных материалов.

Лингвокультурологическая компетенция подразумевает под собой систематизированные знания о культуре страны изучаемого языка и личностные качества, приобретаемые в процессе освоения ее культурных ценностей, выраженных в языке. При этом, находясь в родовидовых отношениях с коммуникативной компетенциями, лингвокультурологическая компетенция является частью профессиональной методической компетенции будущего лингвиста-преподавателя. Иными словами, студенты-лингвисты должны уметь реализовывать лингвокультурологические знания в своей методической работе.

При этом формирование ЛКК предполагает регулярную работу с различными лингвокультурологическим источником, включая художественные

тексты, аудио- и видеоматериалы, художественные и документальные фильмы, подкасты и др. В этом случае базой становления лингвокультурологической компетенции становится целенаправленный системный анализ лингвокультурологических особенностей, отражающихся в том или ином материале, в результате которого происходит понимание и осмысление лингвокультурологической картины мира изучаемого языка. Нехватка работы с подобными материалами приводит к дисбалансу в знаниях, умениях и навыках студентов, а также снижает их заинтересованность в изучаемом предмете и вовлеченность в учебный процесс.

Для того, чтобы эмпирически подтвердить данное положение, был использован экспериментальный метод (опрос среди студентов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова).

Целью данного экспериментального исследования было выявить потребности студентов-лингвистов в ходе изучения иностранного языка как основного курса. Перед проведением эксперимента были поставлены несколько вопросов: нехватку каких материалов испытывают студенты-лингвисты для более полного и глубокого погружения в изучаемый язык, является ли использование различных аутентичных материалов ключевым в освоении лингвокультурных особенностей изучаемого языка, необходимо ли уделять больше внимания на парах иностранного языка развитию лингвокультурологической компетенции?

Чтобы ответить на поставленные вопросы, был проведен опрос среди студентов, цель которого заключалась в анализе потребностей студентов. Аудиторию участников эксперимента составили студенты 1, 2 и 3 курсов бакалавриата факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, изучающие английский язык как первый иностранный. После того, как участники ответили на поставленные вопросы, начался следующий этап эксперимента: анализ и сопоставительное изучение данных.

Рассмотрим результаты студентов. Отметим, что подавляющее большинство опрошенных (93,3%) считают, что им не хватает более глубокого и детального ознакомления с культурными особенностями изучаемого языка. 70% студентов-лингвистов отметили нехватку работы с аутентичными материалами, которые также так или иначе предполагают соприкосновение с лингвокультурными особенностями страны изучаемого языка. Половина участников опроса (50%) отметили нехватку заданий на говорение и лишь 16,7% студентов считают, что на парах уделяется недостаточно времени грамматическим упражнениям. (рисунок 1).

Продолжите: На парах по иностранному языку мне не хватает

30 ответов

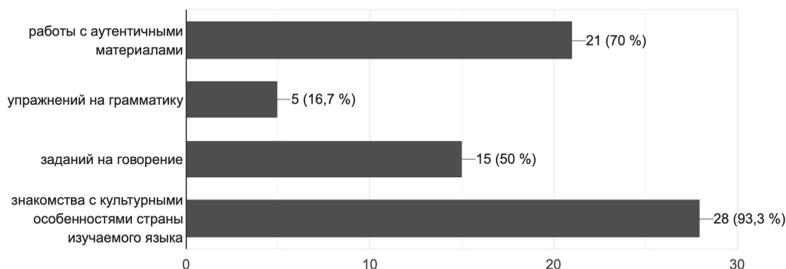


Рис.1 Результаты опроса

Более того, результаты опроса показали, что использование материалов, предполагающих знакомство с лингвокультурными особенностями страны изучаемого языка, является стимулом процесса изучения иностранного языка и, соответственно, делает обучение более эффективным (рисунок 2).

Считаете ли Вы, что использование материалов о лингвокультурных особенностях страны изучаемого языка является стимулом процесса обучения иностранного языка?

30 ответов

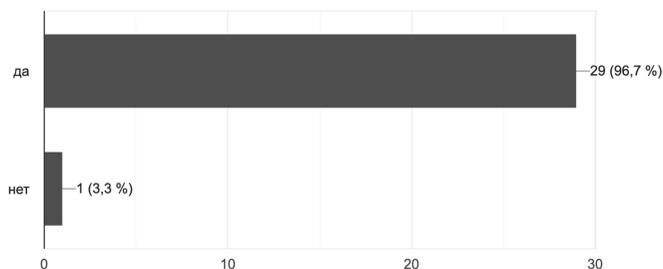


Рис. 2 Результаты опроса

96,7% опрошенных согласны с тем, что использование аутентичных материалов, которые предполагают погружение в мир изучаемого языка и активную работу с его лингвокультурными особенностями, способно повысить эффективность их изучения. (рисунок 3)

Согласны ли Вы с утверждением, что использование аутентичных материалов для знакомства с лингвокультурными особенностями...особно повысить эффективность обучения?

30 ответов

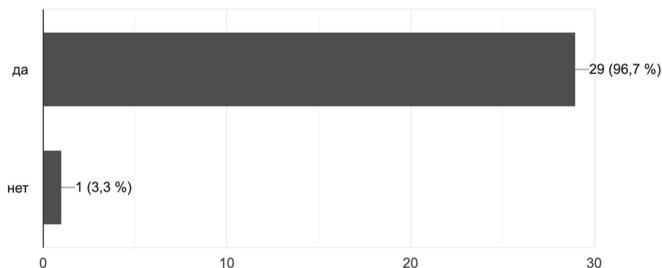


Рис. 3 Результаты опроса

Более того, большинство участников опроса (96,7%) считает необходимым использовать аутентичные материалы в качестве образца реального языкового общения и более полной передачи атмосферы языковой коммуникации на парах иностранного языка. При отсутствии работы с подобными материалами погрузиться в культуру и познакомиться с лингвокультурными особенностями изучаемого языка в условиях русскоговорящей среды практически не представляется возможным (график 4).

Как Вы считаете, необходимо ли представлять образцы аутентичного языкового общения и воссоздавать реальную атмосферу языковой коммуникации на парах иностранного языка?

30 ответов

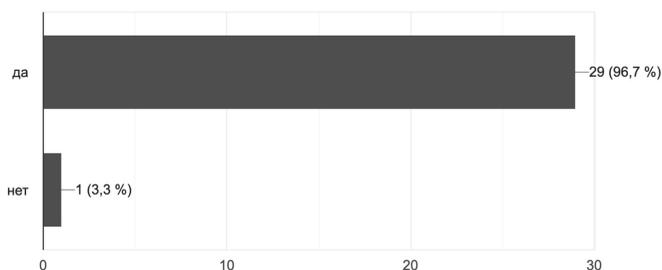


Рис. 4 Результаты опроса

Одной из ключевых задач, поставленных в ходе написания данной статьи, было выяснить и проанализировать потребности студентов-лингвистов. Так, в опросе был задан следующий вопрос: считаете ли Вы, что аутентичные

материалы для знакомства с лингвокультурными особенностями страны изучаемого языка недостаточно используются на парах по иностранному языку? Большая часть опрошенных, а именно 83,3%, ответило на вопрос утвердительно, подтвердив нашу гипотезу о том, что аутентичные материалы, в полной мере раскрывающие лингвокультурные особенности страны изучаемого языка, используются в небольшом количестве, которое является недостаточным в рамках обучения студентов-лингвистов (рисунок 5).

Считаете ли Вы, что аутентичные материалы для знакомства с лингвокультурными особенностями страны изучаемого языка недос...ользуются на парах по иностранному языку?
30 ответов

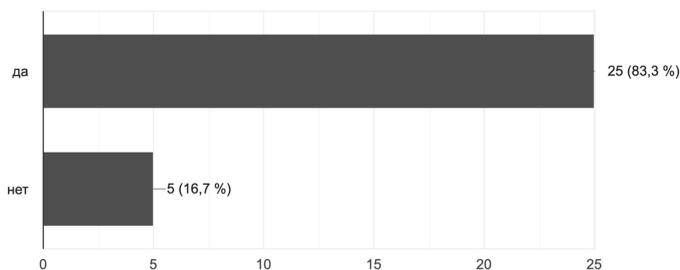


Рис. 5 Результаты опроса

Наконец, 93,3% студентов-лингвистов, принявших участие в опросе, проявило заинтересованность в работе с различными аутентичными материалами и более детальном знакомстве с лингвокультурными особенностями страны изучаемого языка (рисунок 6).

Хотелось ли бы Вам больше работать с аутентичными материалами для знакомства с лингвокультурными особенностями страны из...ого языка на парах по иностранному языку?
30 ответов

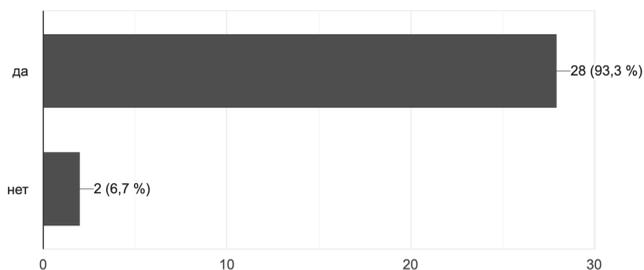


Рис. 6 Результаты опроса

Таким образом, анализ ответов участников опроса позволяет сделать следующие выводы: на парах иностранного языка мало используются или вовсе не используются материалы, передающие лингвокультурные особенности страны изучаемого языка, включая аутентичные видео, тексты, литературу, кинематограф и др. Они не рассматриваются ни как примеры, наглядно отображающие культуру изучаемого языка и взаимосвязанность разных видов искусства, ни как источник информации о мироустройстве, мироощущении и мировоззрении разных народов. При этом ценность такой информации для учащихся представляется очевидной и в познавательном, и в эмоциональном, и в практическом планах. Так, в своих научных работах лингвист Г.А. Кажигалиева неоднократно подчеркивает, что развитие лингвокультурологической компетенции «способствует расширению пространства социализации обучающегося, его личностному интеллектуальному развитию как человека современного информационного общества» [2, с. 157]. Другими словами, уделяя должное внимание развитию данной компетенции, преподаватель помогает учащимся становится более открытыми к новому и расширяет границы их мышления, что является необходимым для любого человека в современном мире.

Список литературы

1. *Арапова Г.У.* Концепт, понятие и значение слова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-4. С. 591-593.
2. *Кажигалиева Г.А.* О «человеке культуры» как современном образовательном идеале в контексте лингвокультурологического подхода к языковому обучению // Под ред. И. В. Шевелева. М.; Сыктывкар, Коми государственный педагогический институт. 2013.
3. *Коняева Л.А.* Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на основе компетентностного подхода // Вестник КемГУ. 2012. №4. С. 277-280.
4. *Тер-Минасова С.Г.* Война и Мир языков и культуры. М.: Слово, 2008.

УКОЛОВА АННА СЕРГЕЕВНА

студентка бакалавриата

Московский педагогический государственный университет

ШКИТИНА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА

старший преподаватель,

Московский педагогический государственный университет

Использование настольных игр в развитии грамматической компетенции у студентов-лингвистов

Аннотация: В связи с востребованностью английского языка как языка международного общения во многих сферах, его изучение является неотъемлемой частью современного высшего образования. Развитие грамматической компетенции, основного структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции, является приоритетной задачей языковых ВУЗов, так как данный аспект помогает выстраивать корректные и осмысленные речевые высказывания. Существует множество различных методов обучения студентов грамматической стороне речи, но в современных отечественных учебниках нет перехода от грамматических навыков к коммуникативным умениям, что противоречит целям ФГОС и не дает студентам использовать знания в полном объеме. Целью данной статьи является раскрытие языкового и неязыкового потенциала настольных игр на уроках английской грамматики. Такой способ обучения позволяет решить ранее упомянутые противоречия. В работе приводится анкетирование, проведенное среди 18 преподавателей МПГУ, с целью анализа эффективности применения настольных игр в развитии иноязычной грамматической компетенции студентов.

Ключевые слова: настольные игры, грамматическая компетенция, геймификация, практическая грамматика, иноязычная языковая компетенция.

The use of board games in the development of undergraduate linguistic students' grammatical competence

Abstract: Due to the high demand for English as an international language in a number of different fields, its study has become an integral part of modern higher education. The development of grammatical competence as an important component of communicative competence is a top-priority task of linguistic universities since it is the aspect that helps to build correct and meaningful statements. There are many methods of teaching students the grammatical side of speech; however, in contemporary domestic textbooks, there is no transition from grammatical skills to communicative competence which contradicts the data mentioned in the Federal State Standard of Education. The article's purpose is to reveal the linguistic and non-linguistic potential of board games in English grammar lessons. Such an educational method helps solve the aforementioned contradictions. The current work provides a survey conducted among 18 teaching assistants of Moscow Pedagogical State

University with the aim to analyze the effectiveness of board games in the development of students' grammatical competence.

Keywords: board games, grammatical competence, gamification, practical grammar, linguistic competence.

В настоящее время изучение иностранного языка набирает большую популярность в связи с тем, что владение общепринятым языком является весомой причиной для получения ряда привилегий в личной, профессиональной и других сферах жизни. Так, коммуникативный подход в преподавании английского языка обрел популярность, поскольку владение языком на уровне приближенном к знаниям носителя является ключевым аспектом его изучения. Данный подход основан на постоянном взаимодействии студентов друг с другом и преподавателем, используя иностранную речь, как средство передачи мыслей. Стоит заметить, что коммуникативная компетенция состоит не только из устной речевой активности, но и также включает в себя и письменную речь. Именно устная и письменная коммуникация помогают студентам совершенствовать беглость и правильность речи. Однако, беглость не всегда хороша, если в ней присутствует множество ошибок, поэтому для достижения эффективного результата, необходимо знание базовой грамматики и достижение баланса между беглостью и правильностью речи.

Грамматическая компетенция является одной из составляющих коммуникативного подхода. Благодаря системе изучения правил, различных конструкций и их отработки путем выявления всех ошибок во время первичной практики, постепенно формируется навык беглости, который впоследствии помогает корректно выстраивать мысли в фразы, предложения и тексты. М. Эйзенман и Т. Саммер заявляют, что в отличие от грамматики, использовавшейся в грамматико-переводной методе, где все было основано на выполнении однотипных упражнений, служащих показателями формирования языка; грамматика, как часть коммуникативной методики — это способность учеников понимать не только его структуру, но и осознавать как он функционирует и работает вне учебного контекста [9, с. 300]. Д. Хаймс отмечает, что грамматический компонент общения является способностью правильного использования грамматических структур, принимая во внимание социально-культурную среду, влияющую на дискурс, регистр, коннотацию и другие стороны построения коммуникации [10, с. 284]. Другими словами, невозможно выстраивать общение, основываясь лишь на знании вокабуляра, необходимо знать грамматику, которая помогает правильно выражать мысли говорящим, меняя не только структуру предложения, но и его смысл. В дополнении стоит упомянуть и о письменной речи, которая предполагает еще более строгую структуру предложения, в которой все элементы связаны между собой по смыслу и грамматически. Так, одним из критериев оценивания устной и письменной речи студентов является именно правильность и беглость. Рассмотрим практическую сторону обучения и важные требования.

Грамматика включает в себя несколько уровней ее практики. Однако, как и коммуникативный подход, эти 3 этапа (*контрольная, полуавтономная, свободная практика*) пока не распространены в Российской Федерации, хотя ФГОС выделяет несколько целей, подходящих под необходимость использования полуавтономной и свободной практик [5, с. 6]. Основываясь на официальном приказе Министерства науки и образования, построенном на основе выявления обязательных знаний и компетенций студентов лингвистических направлений, бакалавры-лингвисты должны быть способны “осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде” и “осуществлять деловую коммуникацию в устном и письменном виде” [5, с. 6]. Тем не менее, отработка грамматических навыков посредством однотипных контрольных упражнений из отечественных учебников не приведет к желаемому результату, так как свободное автономное использование иностранного языка не практикуется. В то время как за рубежом данные 3 этапа отработки грамматических навыков уже доказали свою эффективность в сфере обучения студентов английскому языку и используются повсеместно, что находит отражение в большом количестве современных исследований, проведенных Х. Браунингом, Г. Круросом, К. Чодроном и др. К примеру, Г. Крукс и К. Чадрон выделяют 3 пошаговых этапа изучения грамматики, которые помогают студентам освоить новый материал более осознанно — это контрольная, полуавтономная и свободная практика [8, с. 52-53]. Контролируемая первичная практика связана с постоянным повторением одних и тех же конструкций с целью заучивания правильной структуры для дальнейшего свободного использования. Второй этап связан с попытками студентов построить собственные предложения на основе изученного материала и шаблона, где преподаватель контролирует процесс со стороны и лишь выявляет и корректирует ошибки. Последний шаг — это автономное применение новых правил путем устной или письменной речи, где студенты работают индивидуально или в группах и полагаются лишь на собственные сформированные навыки [3, с. 42]. Таким образом, студенты не только отрабатывают новый материал, но и практикуют умение в устном и письменном общении, используя пройденные конструкции в неподготовленной речи для того, чтобы достичь беглость речи, необходимую и в профессиональной среде.

Таким образом, одним из возможных способов развития грамматической компетенции является внедрение геймификации, как средства вовлечения студентов в процесс обучения. Геймификация — это использование игр в учебном процессе, где все студенты участвуют в заданиях, имеющих конкретные правила, задачи и конечную цель. По мнению Д. Шелла, она способствует не только повышению мотивации учащихся посредством заинтересованности в занятиях, но и создает условия для неязыкового опыта, который позволяет обмениваться опытом [11, с. 230-231]. Такой эффект достигается за счет общения студентов между собой, где они развивают социальные и языковые навыки и умения, обучаются самостоятельному решению проблем и активизируют критическое и креативное мышление.

В настоящее время геймификация достаточно изучена. Одной из форм геймификации можно рассмотреть настольные игры, которые основаны на передвижении предметов в определенном порядке для достижения какой-либо игровой и учебной цели. Однако, настольные игры для свободного времяпрепровождения и в целях обучения кардинально различаются своим содержанием, целью, способом их проведения и конечным исходом. Так, интеграция настольных игр в учебный процесс может выполнять не одну, а несколько задач. Например, постоянное формирование беглости речи путем взаимодействия студентов друг с другом и развитие второстепенных навыков, необходимых для корректного построения предложений и мыслей. Более того, Е.С. Овчинникова выделяет несколько функций, которые могут быть выявлены при использовании такого вида активностей [4, с. 150]:

- развивающая функция, которая отвечает за отработку языковых и неязыковых навыков (критическое мышление, креативность и др.);
- социализирующая функция является развитием социальных навыков, где студенты учатся не просто коммуницировать друг с другом и объединяться для работы в малых группах или командах, но и использовать иностранный язык, как средство достижения игровой цели;
- обучающая функция представляет собой вовлечение различных предметных и метапредметных знаний, которые должны быть освоены и отработаны для полного понимания изучаемых грамматических правил;

В дополнение к вышесказанному, где настольные игры рассмотрены как многостороннее средство развития различных навыков иностранного языка, Х. Браунинг выделяет необходимость учета внутренней мотивации и эффективной вовлеченности студентов [7, с. 106]. При внедрении настольных игр в процесс обучения преподаватель должен принимать во внимание значение той или иной формы игры и ее возможное влияние на знания, умения, навыки и компетенции студентов. Каждая игра должна отвечать нуждам студентов, подходить под языковой уровень студентов, разграничивать цель использования, и по мнению авторов данной статьи, соответствовать 3 ступеням практики грамматических правил и иметь общий смысл настольной игры со стороны тематики, условий и конечного результата. Таким образом, можно сделать вывод, что практически любую настольную игру можно адаптировать под процесс обучения для реализации языковых и неязыковых целей.

Для развития грамматической компетенции, которая является сложнейшим аспектом английского языка и вызывает затруднения даже у студентов языковых ВУЗов, можно внедрять настольные игры в процесс обучения в качестве разнообразия занятий, так как, если мотивация и присутствует в начале обучения, то она снижается по истечении времени из-за однотипных и монотонных заданий для контрольной отработки функциональной грамматики [2, с. 120]. Эмоции, полученные от креативных по форме занятий, повысят интерес у студентов к дальнейшему изучению языка и активизируют полученные и отработанные знания в классе. Стоит заметить, что так как грамматическая компетенция включена в коммуникативную компетенцию, то

постоянное использование изучаемого языка позволяет студентам ощутить прогресс и, соответственно, высокие результаты, дающие возможность пользоваться полученными знаниями вне стен учебных заведений [1, с. 103].

Несмотря на то, что настольные игры уже стали внедряться в процесс обучения иностранному языку среди современных преподавателей, большинство игр являются либо неадаптированными к изучению языкам, либо основываются на формировании или развитии базовых грамматических аспектов. Другими словами, такой вид обучения языкам адаптирован лишь под контрольный вид практики, в то время как полуавтономная и свободная практики не отрабатываются и не развивают умения студентов. Кроме того, при использовании настольных игр можно отметить полную вовлеченность студентов в обучающий процесс. С помощью межличностного общения и выполнения игровых действий, студенты развивают иностранную речь и используют не только новые конструкции, но и обмениваются знаниями. Таким образом, настольные игры — это способ развития иностранного языка, начиная от контрольной и заканчивая свободной видами практик, где есть возможность выстраивания целой системы обучающего процесса, который будет эффективен и, в то же время, увлекателен для студентов-лингвистов.

Основываясь на ранее проведенных исследованиях лингвистического и неязыкового потенциала настольных игр, с целью анализа эффективности применения настольных игр в развитии грамматической компетенции студентов было проведено анкетирование среди 18 действующих преподавателей Московского педагогического государственного университета [6]. Анкетирование состоит из 12 вопросов, включающих в себя вопросы открытого и закрытого типов. Ниже приведен подробный анализ полученных данных.

Большинство опрошенных осведомлены о том, что такое геймификация и какие компоненты в нее включены. Наиболее частые ответы — это наличие игровых элементов в процессе обучения, разработка сюжетов и персонажей и использование игровых баллов в качестве поощрения студентов, что составило примерно 94% (17 респондентов). Более того, 72% (13 педагогов МПГУ) считают внедрение геймификации в форме настольных игр возможным путем практики грамматических навыков в ВУЗе. Респонденты отмечают, что наиболее подходящими возрастами внедрения настольных игр, как одного из видов геймификации, были выделены школьники младшей школы (7-12 лет), что составило 94,4% (17 человек), подростки старше (12-17 лет) 83,3% (15 человек). На вопрос об эффективном внедрения такого формата в рамках отработки грамматических навыков у лингвистов большинство педагогов предположили позитивное влияние, но отметили нехватку адаптированного материала на отечественном рынке. С другой стороны, некоторые педагоги обосновали свое несогласие тем, что настольные игры будут лишь затормаживать процесс обучения. Несмотря на то, что большинство респондентов проголосовали “за”, оказалось, что не все были бы готовы внедрить настольные игры в учебный процесс. Так, по шкале Likert было выявлено, что 16,7% (3 человека) полностью готовы провести обучающий эксперимент. Отмечается, что контрольная,

полуавтономная и свободная виды практик наиболее подходят для реализации настольных игр, тогда как в настоящее время такие практики почти не развиваются в сфере геймификации. 44,4% (8 опрошенных) никогда применяли готовые комплекты настольных игр, обрабатывающие определенные аспекты английской грамматики, при этом 38,9% (7 человек) заявили о наличии таких продуктов на зарубежном рынке.

При анализе психолого-дидактического потенциала 88,9% (16 человек) респондентов отметили, что настольные игры способствуют полному вовлечению студентов в академический процесс, вместе с тем только 38,9% (7 человек) указали выражение студентами эмоций при победах и проигрышах, как один из ключевых моментов использования геймификации и эдьютейнмента на занятиях. Говоря о лингвистическом потенциале настольных игр, педагоги указали развитие 4К-навыков (коммуникация, коллаборация, креативное и критическое мышление) как наиболее развиваемый аспект (88,9%, 16 человек), в то время как развитие рецептивных навыков оказалось невозможным для 38,9% (7 человек) опрошиваемых. Несмотря на позитивные аспекты внедрения настольных игр, было отмечено и возможное негативное влияние, где одними из самых выделяемых оказались отступление от темы и превышение игрового азарта над образовательными целями, что составило по 77,8% (14 человек); в то же время лишь один опрошиваемый (5,6%, 1 человек) отметил некомфортность формата и коммуникации с другими игроками и ведущим (педагогом), как возможную преграду к эффективному изучению других языков посредством настольных игр. Возможность развития устной и письменной речи в рамках грамматической практики была позитивно отмечена, но лишь в виду беглости, что составило 77,8% (14 человек); наряду с этим, только 44,4% (8 человек) опрошенных отметили возможность развития структурированной речи посредством настольных игр. 15 человек или же 83,3% преподавателей заявили, что эффект от использования такого рода игр однозначно есть и студенты эффективно могут усвоить материал и разовьют свои навыки не только на уровне структурности, но и беглости. Авторы данной работы убеждены, что негативные отзывы респондентов связаны с отсутствием готовых практических материалов, обрабатывающих все 3 этапа развития грамматических навыков (*контрольный, полуавтономный и автономный*). С целью разрешения практических противоречий ниже представлен возможный формат настольных игр, применяемых для развития иноязычной грамматической компетенции.

Одним из примеров обучающих грамматических настольных игр является настольная игра "From the Future". Цель игры — отработка группы будущих времен в 3 различных видах грамматической практики (контрольной, полуавтономной, автономной), что является неотъемлемой частью обучающего процесса в случае продуктивного изучения грамматики. Положительная сторона данной игры — возможность проведения интерактива как в индивидуальном формате, так и в работе в группах. Настольная игра может состоять из 3 раундов. Перед тем как приступить к игре, учащимся необходимоделиться на команды, где каждой из них присваивается определенный цвет, который

повлияет на ход событий на протяжении игры. Итак, в первой части студентам необходимо кидать кубик и аккуратно вынимать выпавшие разноцветные блоки из деревянной башни, на которых спрятаны различные задания для отработки базовых навыков обсуждаемого правила (*построение вопросительного, повествовательного и отрицательного типов предложений и ответов*). К примеру, «*Переведите предложения и объясните свой выбор: «Они улетают в Испанию на следующей неделе. Ты отвезешь их в аэропорт?»*». За каждый верный ответ участники получают 50 бонусов (игровая валюта), а за неправильный - отнимаются. Далее, во втором раунде, который подразумевает наличие специального задания (*a secret mission*), у участников есть возможность обменять блоки их цвета с помощью карточек, на которых спрятана задача повышенной сложности (полуавтономный этап), либо какой-либо пропуск хода, начисление/списание бонусов и другие ловушки. Группы могут произвести обмен блоков необходимого цвета после успешного ответа. Здесь участникам могут попасться задания, связанные с диалогом, описанием картинки, либо какими-то творческими упражнениями. Как например, «*Продолжите диалог ответом на поставленный вопрос: - Will we use some flying cars in the near future?*», где обучающимся дается выбор грамматической конструкции и самостоятельного построения ответа. Завершающей фазой (3 раунд) является креативное задание, где участники группы, после успешного обмена игровыми блоками, должны придумать необычное изобретение с помощью имеющихся блоков, составить его описание и предоставить его возможную эффективность и пользу в будущем. У студентов есть возможность купить недостающие игровые блоки с помощью накопленных бонусов. Далее, после выступления каждая команда голосует за понравившееся выступление (за свой проект голосовать нельзя), где один голос приносит в копилку 300 дополнительных бонусов. Побеждает тот, кто наберет большее количество бонусов. Данный этап покажет полное владение студентами обсуждаемого правила и закрепит новый материал не только на базовом этапе, но и уровне беглости.

Таким образом, настольные игры можно выделить как один из современных способов развития языковых и неязыковых навыков у студентов-лингвистов, где коммуникативная компетенция является основой и включает в себя грамматическую компетенцию, способствующую языковому развитию, структурированному и корректному построению устной и письменной речи. Такой способ можно рассматривать как комплексное средство изучения английского языка, который включает в себя три этапа практики и помогает эффективно усваивать и закреплять материал.

Список литературы

1. *Коньшиева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2003.
2. *Кочетова М.Г.* О развитии грамматики современного английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6 (72). Ч. 3. С. 119-121.
3. *Мясников А.А.* Формирование грамматических навыков в контексте коммуникативного обучения // Учёные записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2018. Вып. 4 (64). С. 40-42.
4. *Овчинникова Е.С.* Использование настольных игр при обучении английскому языку как иностранному студентов технического ВУЗа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 3 (21). Ч. 2. С. 149-151.
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 969 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика”. с. 6.
6. *Уколова А.С.* Онлайн анкетирование: Применение настольных игр в обучении практической грамматике студентов-лингвистов. М. 2023. URL: <https://forms.gle/gfDKc3p41gEJBS6JA> (дата обращения: 09.01.2023)
7. *Browning H.* Guidelines for designing effective games as clinical interventions: Mechanics, Dynamics, Aesthetics, and Outcomes (MDAO) Framework. IGI Global: Clinical Practice. P. 105-130.
8. *Crookes G., Chaudron C.* Guidelines for Classroom Language Teaching. Rowley: teaching. 1991. P. 52-54.
9. *Eisemann M., Sumner T.* Basic issues in EFL Teaching and Learning. Heidelberg: teaching. 2017. P. 452.
10. *Hymes D.* On Communicative Competence. Harmondsworth: sociolinguistics. 1972. P. 284-287.
11. *Shell J.* The art of game design. A book of lenses. Pittsburgh: technology. 2008. P. 228-234.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
AVANT-PROPOS	5
РУБРИКА «СЛОВО ОБ УЧЁНОМ»	6
ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И СРАВНИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / THÉORIE DU LANGAGE ET TYPOLOGIE CONTRASTIVE	9
BARRANQUE PIERRE-ULYSSE Étienne de la Boétie : pourquoi l'Humanisme?.....	9
BLANCHAUD PIERRE Psychomécanique et Mécanique Intuitionnelle : les deux noms de la linguistique guillaumienne.....	14
БЕЛИКОВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА Вариативная концептуализация явлений повседневности как способ связи фактов опыта и речевых построений (на материале французского языка).....	23
ВАСИЛЬЕВА ЕКАТЕРИНА ГЕННАДЬЕВНА Les particularités de la scripta picarde sur l'exemple de l'emploi des unipossessifs.....	31
ДАВИТОВА НУРИЯ РУСТЭМОВНА Имена собственные в разновременных переводах романа «Анна Каренина» на испанский язык.....	36
ДРОЗДОВА ДИАНА РУСЛАНОВНА Сравнительный анализ функционирования феминитивов в русском и английском языках на примере профессионального дискурса (в т.ч. академического дискурса).....	42
ДУБОВАЯ ЕЛЕНА ВАДИМОВНА Образ клирика в «Песни о Роланде».....	45
ЖИЛИНIN АНДРЕЙ ГЕОРГИЕВИЧ Средства создания языковой игры на лексическом уровне во французском рекламном дискурсе.....	53
ЛАЛОВА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА, ЛАГУТИНА АННА ВИКТОРОВНА Фонологические особенности (супрасегментный уровень) французского языка в Южной Индии (Пондичерри).....	59
МИХАЙЛОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА Вопросы типологии в парадигмах ренессансной лингвистической мысли.....	64
НИКИТИЧЕВ ИЛЬЯ ГЕННАДЬЕВИЧ, ЗУБКОВА ОЛЬГА СТАНИСЛАВОВНА Лингвокультурная дифференциация в академическом дискурсе билингов.....	71
ПОПОВА ГАЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА Лингвосемиотическая природа речевой релевантности.....	79
РЫЖОВА ЛЮДМИЛА ПАВЛОВНА Уровни эквивалентности фразеологических единиц (на материале французского и русского языков).....	87

ФИЛИПАЦЦИ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА Типологический аспект изучения итальянских силлабем.....	94
ЧЕРВОНЫЙ АЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ Выражение уступительно-противительных отношений во французском языке.....	100
ЧУГУННИКОВ СЕРГЕЙ ГЕННАДЬЕВИЧ «Forme interne» contre «forme externe»: la tradition linguistique française comparée à la tradition linguistique allemande.....	106
ШУСТОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА Функциональные структуры в аспекте фразеологизации.....	110
ЛЕКСИКОЛОГИЯ. ФРАЗЕОЛОГИЯ. ТЕОРИЯ НОМИНАЦИИ / LEXICOLOGIE. PHRASÉOLOGIE. THÉORIE DE LA NOMINATION.....	120
АРНАУТОВА НУРИЯ РАФИСОВНА, ТАСКАЕВА АННА ВЯЧЕСЛАВОВНА Особенности реализации языкового клише «британские ученые» в современном сетевом пространстве.....	120
БУЗУНОВ НИКОЛАЙ НИКОЛАЕВИЧ. Неологизмы социальной сферы в современной французской лексикографии (на материале толковых словарей «Le Petit Robert» и «Le Petit Larousse»).....	124
ГУРИНЕНКО НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА. Номинации семейных праздников и торжеств в русском и польском языках.....	129
ЗОЛОТУХИН ДЕНИС СЕРГЕЕВИЧ Использование оценочной лексики во франкоязычных текстах научных статей по лингвистике.....	135
КАЛИНОВСКАЯ ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА Проблема вариативности и вариантности фразеологических единиц в деловом дискурсе.....	142
КОМАЛОВА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА Лингвокультурные особенности номинаций военной техники Франции.....	148
МУРАДОВА ЛАРИСА АНДРЕЕВНА Лексико-тематическая группа «Epidémie» в романе Пьера Мак Орлана «Желтый смех».....	153
СКУРАТОВ ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ, БАРИНОВА ИРИНА КОНСТАНТИНОВНА La lexicographie française: de la diachronie à la synchronie.....	160
ТАБАЦКАЯ АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВНА Лексико-семантическое поле «Спасение» в социальных науках и в лингвистике.....	164
ХАРИТОНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА, БЕЛЯЕВА ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА Понятийно-номинативная связанность света, зрительных ощущений и познания во фразеологии французского и русского языков.....	168
ЦЫБОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА Sur les champs sémantiques en français.....	175

ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА. СТИЛИСТИКА / LINGUISTIQUE DU TEXTE. STYLISTIQUE	179
PRADELOU VALENTIN Agonistique et violences discursives : quelques exemples de figures rhétoriques au sein du Battle Rap Francophone.....	179
ROQUES BASTIEN L'Homogénéisation de la France dans les discours de la représentation patronale française : le cas du CNPF-Medef.....	185
БЕЛОВА ТАТЬЯНА МУХОРАМОВНА Переводческие трансформации как способ сохранения индивидуального авторского стиля.....	189
БОЙЧУК ЕЛЕНА ИГОРЕВНА, ГОРБАЧЕВА АЛИНА СЕРГЕЕВНА Молодежный сленг в современном французском языке (на материале блогов).....	195
ВЛАСОВА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА Лингвостилистический потенциал диктанта (на материале текстов сборника диктантов Бернара Пиво «Les dictées»).....	200
ВЫШЕНСКАЯ ЮЛИЯ ПАВЛОВНА Приметы сказочного стиля в тексте англо-нормандской стихотворной новеллы.....	207
ГИК АННА ВЛАДИМИРОВНА Частотный словарь уникальных слов: к проблеме выделения ключевых слов.....	215
ИВАНОВА ЮЛИЯ ВИТАЛЬЕВНА Бернар Ноэль – типичный представитель литературы XX-XXI веков.....	221
ИВАСИК ДЕНИС АЛЕКСАНДРОВИЧ, СЕРГЕЕВА ЮЛИЯ МИХАЙЛОВНА Аксиологический аспект медиажанра «вопрос-ответ» в англоязычном дискурсе глянцевого журналов.....	228
КОРЗОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА Прагматический аспект функционирования высказываний-жалоб в англоязычном бытовом дискурсе.....	234
КУЗНЕЦОВА ИРИНА ПАВЛОВНА Современные технологии использования нейронных сетей в области лингвистики.....	240
КУЛАГИНА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА Инвектива в творчестве Жака Превера и её языковая реализация.....	243
ЛАЦОЕВА МАДИНА КАЗБЕКОВНА Интертекстуальность в искусстве кино (на материале французского языка).....	249
ПИВОВАРЧИК ТАМАРА АНАТОЛЬЕВНА Местоимения как показатели оценочных установок автора политического медиатекста.....	253
СОЛОВЬЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА Verbalisation du concept en tant qu'unité signifiante dans la structure narrative des œuvres d'art.....	262

СЫРЕСИНА ИРИНА ОЛЕГОВНА, МЕДВЕДЕВА АННА НИКОЛАЕВНА Графические способы стилизации диктем англоязычных медиатекстов.....	268
ТИХОНОВА МАРИНА ПЕТРОВНА «Дух детства» Люка Беримона: о стилистическом своеобразии поэзии для юных читателей.....	272
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ /INTERCULTUREL ET DIDACTIQUE DES LANGUES.....	281
ВАНРА KARIMA Les affiches publicitaires: vers une possible communication interculturelle en classe de FLE ?.....	281
ROULA КНАОУЛА L'algerianité au prisme du Hirak : quelle(s) langue(s) pour quel discours ?.....	288
ZOURI YASSIEN, HAMDI RACHID L'apport de la phonologie cognitive à l'enseignement / apprentissage du français. Application didactique au collègue.....	296
АЛИЕВА ТАМИЛЛА ИКРАМОВНА Формы контроля при проверке грамматической компетенции у студентов языковых вузов (на примере французского языка).....	303
БЕССМЕРТНАЯ ЖАННА ДМИТРИЕВНА, КАЛИТА МАРИНА ЕВГЕНЬЕВНА Использование современных технологий для развития критического мышления студентов неязыковых вузов в процессе обучения разговорной речи на английском языке.....	308
БОРУНОВА ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА Тематическая группа «образование» как один из способов группировки лексики для подготовки школьников к ЕГЭ по французскому языку.....	314
VILDANOV EVGENY Le croisement des approches pédagogiques lors de l'enseignement de la langue française : français langue maternelle (FLM) vs français langue étrangère (FLE).....	320
ВОРОБЬЕВА АЛЕКСАНДРА АНДРЕЕВНА О необходимости обучения иностраннх учащихся русской интонации как средству выражения модусных смыслов.....	328
ГАЛИЦКАЯ ВЕРА АЛЕКСАНДРОВНА Методический потенциал современных учебников по каталанскому языку.....	334
ГУЛОВ АРТЕМ ПЕТРОВИЧ К вопросу о создании цифровой среды для организации и проведения лингвистических олимпиад.....	338
ЖАРКОВА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА Коммуникативность как ключевое понятие современной методики обучения иностранным языкам.....	342
ЗЫКОВА АНАСТАСИЯ ВАЛЕРЬЕВНА, СОРОКОВЫХ ГАЛИНА ВИКТОРОВНА Урбанонимы и их ресурсные возможности для формирования лингвострановедческой компетенции в неязыковом вузе.....	347

КАЩУК СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА Посредничество и коммуникация в рамках обучения иностранным языкам.....	354
КИРИЛЛИНА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА Опыт развития умений публичного выступления участников регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку.....	360
КРАВЦОВ СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ Лингвокультурология сквозь призму аксиологии (на материале французской и русской фразеологии).....	366
МАКСИМОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА Особенности применения европейских стандартов к оценке грамматической стороны речи при определении уровня владения французским языком.....	374
РЯБЦЕВА НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА «Дополненная лингвистическая реальность» и современная терминография: межъязыковой аспект.....	382
СТЕПАНЮК ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА Роль фразеологических интернационализмов в обучении фразеологии французского языка.....	390
ТУТОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА Способы вывода в речь лексических единиц и их коллокаций у студентов-лингвистов на продвинутом уровне изучения иностранного языка.....	399
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА / ÉTUDES HISPANQUES ET DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL.....	405
БАКАНОВА АННА ВАЛЕНТИНОВНА Испанская несказочная проза: языковые и жанровые особенности.....	405
БАЙЧУРИНА АЭЛИТА ИЛЬШАТОВНА, БАЛМАТОВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА К вопросу исследования лингвострановедческой информации о России и русских в зарубежных учебниках испанского языка XIX в.	413
ВЯЛЬЯК КРИСТА ЭННОВНА Лексико-синтаксические особенности тэглайнов к испанским кинофильмам.....	418
ГОРЕЛАЯ ИЛОНА ИГОРЕВНА Анекдот в произведениях испанского писателя Фернандо Диаса-Плахи.....	422
ГОСТЕМИЛОВА НАТАЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА Ex-voto: символ веры или народного признания?.....	427
ГРИНИНА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА, ЕВДОКИМОВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА Реформа образования в регионах Испании в XXI веке: ожидания и результаты.....	431
ЕРШОВА ЯНИНА СЕРГЕЕВНА Стилистические особенности речи персонажей мультипликационного фильма «Смешарики» на испанском языке.....	435

ЖУРАВЛЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВОЛЬДЕМАРОВНА Колумбия, праздник каждый день (влияние национальной культуры на язык).....	440
ЗИГАНШИНА ЮЛИЯ РАШИТОВНА Историко-культурный контекст создания Королевской академии испанского языка (RAE): что лежало в основе?.....	446
КОТЕНЯТКИНА ИРИНА БОРИСОВНА Лексико-семантические особенности киберспортивного комментария (на материале испанского языка).....	452
КУПЦОВ АЛЕКСАНДР ЕВГЕНЬЕВИЧ Отрицательная оценочная семантика конструктивно-синтаксических единиц в художественном дискурсе.....	461
МЕНЬШАКОВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА Когнитивный и функционально-прагматический анализ прогностических пословиц испанского языка.....	465
САРКИСЯН ОЛЕСЯ СЕРГЕЕВНА Las piquiponadas: sus orígenes y características principales.....	470
ЯКУШКИНА КСЕНИЯ ВАЛЕРЬЕВНА Основные лингвомедийные инструменты моделирования паттернов глянцевого дискурса в испаноязычной маркетинговой коммуникации.....	474
СЛОВО МОЛОДЫМ УЧЁНЫМ / TRIBUNE ÉTUDIANTE.....	479
ИВАНОВА АНАСТАСИЯ ГЕОРГИЕВНА Лингвокультурная специфика концепта «успех» во французском языке.....	479
КИРИЧЕНКО ЕВГЕНИЯ ИГОРЕВНА. Способы рециркуляции лексики в дистанционном обучении французскому языку.....	483
КИРЮШИН ЕГОР ИГОРЕВИЧ Особенности процесса заимствования иноязычной лексики во франкофонных странах Африки.....	487
КОВАЛЬЧУК ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ Семантическая эволюция лексемы «instruction» во французском языке (конец XVIII - XIX вв.).....	492
КОРОБОВА АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА Дискуссионный клуб как метод совершенствования навыков разговорной речи в испанском языке.....	496
КОРОТКОВА МАРИЯ АНДРЕЕВНА Изучение пословиц французского языка с концептом «дружба» как средство формирования социокультурной компетенции.....	500
КОРЧУГАНОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА Лингвистические и культурные тенденции в испаноязычном сообществе в условиях глобализации.....	504
КУЗИНА АНГЕЛИНА ВИТАЛЬЕВНА, ШКИТИНА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА Развитие умений академического письма студентов-лингвистов на основе метода проектов.....	508

КУХАЛЕЙШВИЛИ НИНА НИКОЛАЕВНА Синтаксические характеристики французских научно-популярных текстов.....	516
ЛИХОЛЕТОВА ЛИДИЯ Руководства по инклюзивному языку как регулятор нормы испанского языка.....	524
МАТВЕЕВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА, ЖУРАВЛЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВОЛЬДЕМАРОВНА Современные тенденции возникновения и распространения жестов в испаноязычной культуре.....	531
НЕСТЕРОВА АЛИНА АЛЕКСЕЕВНА, ХАРИТОНОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА К вопросу о видовой систематизации словообразования (на материале французского языка).....	538
НИКОЛАЕВА ЕКАТЕРИНА МАКСИМОВНА Использование современных технологий при обучении французскому языку беспереводным методом.....	542
ПОПОВА МАРГАРИТА СЕРГЕЕВНА Фразеосемантическая группа «Эмоциональное поведение человека» в художественном тексте: функционально-семантический анализ (на материале произведений французских писателей Анны Гавальда и Марка Леви).....	547
УЗУНЯН АННА АРТЮШЕВНА Лингвокультурологическая компетенция: анализ потребностей студентов.....	552
УКОЛОВА АННА СЕРГЕЕВНА, ШКИТИНА АНАСТАСИЯ ИГОРЕВНА Использование настольных игр в развитии грамматической компетенции у студентов-лингвистов.....	559

Уважаемые читатели!



**Старейшее российское
издательство «Спутник+»
(работает с 1999 года)
предлагает:**

-  **ИЗДАНИЕ И ПЕЧАТЬ КНИГ** любыми тиражами (от 50 экз.) и любой тематики.
 - ✓ Срок – от 3-х дней в полноцветной и простой обложке или твердом переплете.
 - ✓ Присвоение ISBN, рассылка по библиотекам и регистрация в Книжной палате.
 - ✓ Реализация книжной продукции.
-  **ПУБЛИКАЦИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ** для защиты диссертаций в журналах по гуманитарным, естественным и техническим наукам.
 - ✓ Журнал «Естественные и технические науки» входит в перечень ВАК.
 - ✓ Включение в РИНЦ и присвоение DOI
-  **ПУБЛИКАЦИЯ СТИХОВ И ПРОЗЫ** в журналах «Российская литература», «Литературный альманах «Спутник» и «Литературная столица».
-  **НАБОР, ВЕРСТКА, КОРРЕКТУРА И РЕДАКТУРА ТЕКСТОВ, ДИЗАЙН.**

Наш адрес: Москва, 109248, Рязанский проспект, д. 8 А
тел. (495) 730-47-74, 778-45-60, 730-48-71 с 9 до 18 (обед с 14 до 15)
<http://www.sputnikplus.ru> e-mail: print@sputnikplus.ru

Научное издание

ЯЗЫК И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ. НАУЧНЫЕ ЧТЕНИЯ НА КАФЕДРЕ РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ ИМ. В.Г. ГАКА

*Сборник статей по итогам
VIII международной конференции*

(Москва, 20–24 марта 2023 года)

Том 8

Издательство «Спутник +»
109428, Москва, Рязанский проспект, д. 8А.
Тел.: (495) 730-47-74, 778-45-60 (с 9.00 до 18.00)
Подписано в печать 01.08.2023. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 35,88. Тираж 500 экз. Заказ 210.
Отпечатано в ООО «Издательство «Спутник +»