

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

**ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК
НА ПЕРЕКРЕСТКЕ КУЛЬТУР:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник статей

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2019*

УДК 811.133.1(082)
ББК 81.471.1я43
Ф84

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 27.02.2019 г.

Составители: **С.В. Николаенко, М.Л. Дорофеев, Е.Н. Яковлева-Юрчак, А.С. Булыня**

Р е ц е н з е н т :
доцент кафедры романских языков БГУ,
кандидат филологических наук *Т.В. Солодовникова*

**Французский язык на перекрестке культур: актуальные
Ф84 вопросы и перспективы исследования : сборник статей / сост.:
С.В. Николаенко [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова,
2019. – 112 с.
ISBN 978-985-517-699-3.**

В сборнике статей рассматривается широкий круг вопросов, касающихся французской лингвистики, сравнительно-сопоставительного изучения языков, лингводидактики и методики преподавания французского языка как иностранного, французской литературы, а также современного межкультурного взаимодействия и взаимовлияния.

Для научных сотрудников, аспирантов, магистрантов, студентов, всех тех, кто интересуется вопросами французской филологии.

УДК 811.133.1(082)
ББК 81.471.1я43

ISBN 978-985-517-699-3

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ И СРАВНИТЕЛЬНО- СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Акыева А.Б.</i> Семантика цвета во французских и в туркменских фразеологизмах	5
<i>Булыня А.С.</i> Специфика перевода французских правовых текстов	9
<i>Darafeyenka M.L.</i> Marqueurs architecturaux dans la toponymie urbaine et rurale de la France	12
<i>Иванова С.Н.</i> Французские фразеологизмы с женским именем в составе и их эквиваленты в русском языке: история появления, особенности употребления	16
<i>Каримова А.Р.</i> Происхождение названий дней недели во французском и в туркменском языках	19
<i>Ковалева Т.Г.</i> Веб-сайт как репрезентация институционального дискурса французских спасателей-пожарных	22
<i>Ковалевская Н.М.</i> Коммуникативные стратегии французской рекламы	25
<i>Saladounikava T.V.</i> La sémiotique de la résolution des conflits	29
<i>Стольная А.Д.</i> Использование и роль верлана в песнях французских исполнителей	33
<i>Устинович В.В.</i> К вопросу о соотношении выделительного ударения и рематического тона во французском языке	36
<i>Yakovleva-Yurchak E.N.</i> Utilisation du passé simple à l'oral	41

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Дементьева Т.Г.</i> Культурологический подход к обучению французскому языку специалистов	45
<i>Зимянина В.Н.</i> К вопросу об интерференции при изучении французского языка как второго иностранного	48
<i>Корнелюк В.П.</i> Использование современных поэтических текстов для развития коммуникативной компетенции на учебных занятиях по французскому языку	51
<i>Леменкова А.С., Гутина В.З.</i> Французская песня в формировании речевого грамматического навыка	55
<i>Николаенко С.В.</i> Развитие коммуникативного потенциала языковой личности студента средствами французского языка	59

<i>Павлова И.В.</i> Применение интерактивных технологий с целью развития коммуникативных навыков студентов неязыковых вузов	63
<i>Пашикова А.А.</i> Геймификация на уроке: быть или не быть?	66
<i>Попко Т.Г.</i> Коммуникативный подход в обучении грамматике (на примере французского языка)	69
<i>Тучинский А.В.</i> Обучение второму иностранному языку в условиях субординативного мультилингвизма: проблемы и возможные решения	73

ФРАНЦУЗСКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ЯЗЫК, ЖАНР, СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

<i>Бароўка В.Ю.</i> Мастацкая рэцэпцыя творчасці Ж.К. Гюісманса М. Уэльбекам і Л. Рублеўскай як сродак эстэтычнай ідэнтыфікацыі аўтараў	79
<i>Гладкова А.А.</i> Семейная тема в романах Ф. Мориака и Э. Базена	83
<i>Жилевич О.Ф.</i> Роль аллегории в романе «Плакальщица пражских улиц» Сильви Жермен	87
<i>Каньшина Н.А.</i> Актуализации языковой картины мира автора посредством рекуррентности	90
<i>Слесарева Т.П.</i> Средства, манифестирующие эмоциональное состояние героев, в романах Анны Гавальды: морфолого-семантический аспект	94

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОВЛИЯНИЯ

<i>Горегляд Е.Н., Кулиев А.А.</i> Франция и французы: стереотипы восприятия в контексте межкультурной коммуникации	98
<i>Зайцева И.П.</i> Влияние французской культуры на речевую сферу русской лингвокультуры XIX века (на материале трилогии Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность»)	102
<i>Турковская Е.В.</i> Влияние идей великой французской революции на возникновение литературы романтизма в Германии	108

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ И СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ

А.Б. Акыева

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

e-mail: baharakyyewa1998@gmail.com

УДК 81'373.7:81'37

СЕМАНТИКА ЦВЕТА ВО ФРАНЦУЗСКИХ И В ТУРКМЕНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ

Ключевые слова: *фразеологические единицы, цвета, синий, черный, белый, красный, французский, туркменский.*

В статье рассматриваются особенности и различия значений французских и туркменских фразеологизмов, содержащих обозначения некоторых цветов. Выявлено, что определённые цвета чаще используются во французских фразеологизмах, чем в туркменских, тогда как в последних присутствуют некоторые особые значения, которые не свойственны французским. Определено, что на формирование этих фразеологизмов влияли различные факторы, такие как культурно-историческое развитие, географическая среда и другие.

A.B. Akyyewa

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

THE USE OF COLORS IN FRENCH AND TURKMEN IDIOMS

Key words: *phraseological units, colors, blue, black, white, red, French, Turkmen.*

The article discusses the peculiarities and differences of the color values in the French and Turkmen phraseology. It is revealed that in French phraseological units colors have more varieties, but in Turkmen phraseological units there are some special meanings that are not found in French. It is determined that the formation of these phraseological units was more influenced by cultural and historical development, geographical environment and many other factors of these people. It is revealed that there are certain colors that are more often used in French than in Turkmen, despite the fact that these languages have a very large variety of colors.

Цвета имеют важное значение в жизни человека и являются частью языковой системы. Их названия и обозначения являются для людей отражением окружающего мира. Цветовые системы разных языков отличаются друг от друга, так как они отражают национально-культурные особенности общественной и духовной жизни народа, его мироощущения, быта, психологии, а также специфику исторического, культурного, экономического развития, природно-географической среды, национального фольклора, обрядов и обычаев данного народа. Цветообозначения самым непосредственным образом связаны с самой жизнью, со зрительным восприятием окружающего мира. В связи с этим, один и тот же цвет может передавать разные значения во фразеологизмах разных языков [4]. В отдельных языках доминирующими в идиоматических выражениях являются одни цвета, тогда как в других – другие. Например, во французских идиомах больше встречаются синий, белый, красный, а в туркменских – белый, желтый, зеленый.

Для того чтобы понять другую культуру, необходимо научиться правильно интерпретировать значения языка цвета, знать национальные особенности восприятия цвета и уметь использовать данные знания в реализации межкультурного общения. Поэтому данная тема представляет большой интерес для нас, изучающих французский язык как второй иностранный. Рассмотрим некоторые значения цветов в туркменском и французском языках.

Синий цвет – «bleu» – «gök». Во французском языке данный цвет имеет множество толкований. Например, синий цвет может обозначать благородство происхождения: «Le sang bleu» – «голубая кровь» – выражение пришло из средневековой Испании, где аристократы, в отличие от простого народа, имели возможность прятаться от солнца в своих роскошных дворцах, их кожа была настолько бледной, что просвечивали вены, придавая ей голубоватый оттенок. «Rêve bleu» – «голубая мечта» – это что-то практически недостижимое, но очень желаемое. При описании человеческой внешности также может присутствовать этот цвет: «être bleu» – «быть синим» (от холода, от гнева), «bas bleu» – скучный, необщительный человек, «barbe bleue» – «синяя борода» – злой, жестокий человек. Также синий цвет может использоваться в выражениях, которые передают высокую степень эмоционального состояния: «peur bleue» – панический страх, «avoir un fun bleu» – сильно веселиться [2]. В туркменском языке синим цветом обозначаются такие элементы природы, как небо, растения: «Güýz göksüz bolma, ýaz aksyz», «Itiň dogasy kabul bolsady, gökden guýruk ýagardy», «Durna – gökde, duzak – ýerde». Также синий цвет используют для описания человека незрелого, легкомысленного.

Черный цвет – «noir» – «gara». Белый и черный цвета занимают важное место во многих языках. Белый цвет в большинстве стран всегда считался символом света, чистоты, справедливости, а черный – тьмы, смерти, страха. Это находит отражение во французском языке, проявившись в идиоматических выражениях, где черный цвет часто связан с мрачным расположением духа, пессимистическим настроением, негативным отношением к

чему-либо. Например, прилагательное «чёрный», характеризуя человека и указывая на его отрицательные качества, эмоции или поступки, приобретает отрицательный оттенок, передает пессимистический взгляд: «broyer du noir» – предаваться мрачным мыслям, скребёт на душе, «regarder d'un oeil noir» – смотреть испепеляющим взглядом, «voir tout en noir» – видеть все в черном свете, «manger son pain noir» – переживать тяжелый период, «prendre une situation en noir» – негативно относиться к ситуации. Черный цвет также считается символом нечестности, тайного, скрытого действия: к примеру, «un marché noir» – черный рынок, «une affaire noire» – подлое дело, «travailler au noir» – тайно работать. Также он связан с понятием страха, ужаса, например, «une série noire» – череда страшных событий, «un film noir» – фильм ужасов. Во многих случаях значение черного цвета в туркменских фразеологизмах совпадает с французскими. Но, в отличие от французского языка, в туркменском языке черный цвет может обозначать хорошие качества человека, если речь идет о цвете коже человека: «Garadyr guradyr il içinde seredir». Если же речь идет о внутреннем мире человека, тогда черный цвет обозначает плохие качества: «Gara içýan» – как чёрный скорпион [3].

В туркменском языке черный цвет не всегда означает плохое. Черный цвет у туркменов считается священным. Традиционно, с давних времен крыши туркменских домов делали из материала чёрного цвета. «Ak öýi görüp, gara öýi ýukmazlar» – увидев белый дом, не разрушают чёрный: «белый дом» – богатый дом, дворец, «черный дом» – дом обычного человека – не завидуй чему-то лучшему, довольствуйся тем, что имеешь [1, 57].

Белый цвет – «**blanc**» – «**ak**». Белый цвет в европейских языках является как правило носителем положительных характеристик. Во французском языке это могут быть примеры: «blanche main (main blanche)» – нежная рука, заботливая рука; «boule blanche» – хорошая отметка на экзамене; «carte blanche» – свобода действий, неограниченные полномочия; «fils de la poule blanche» – счастливчик [4]. Однако выявлена и негативная окрашенность семантики. Во французском языке это выражается, например, в эмоциональном состоянии человека: «sourire blanc» – неестественная улыбка, натянутая улыбка; «être blanc» – плохо выглядеть, побледнеть от волнения; «peur blanche» – смертный страх, ужас; «page blanche» – неизведанное ощущение, чувство; в виде деятельности или действия: «messe blanche» – пустой разговор; «chou blanc» – полная неудача; «faire chou blanc» – потерпеть полную неудачу, остаться ни с чем; «coup blanc» – безрезультатное действие; тщетная, напрасная попытка; «coupe blanche» – рубка леса под корень, полное уничтожение леса; «ne pas être blanc» – влипнуть в нехорошую историю; «dame blanche» – женщина в белом (привидение); «billet blanc» – невыигравший лотерейный билет; «aigle blanc» – главарь воровской шайки; «mariage blanc» – брак по расчёту. В туркменском языке белое имеет значение положительного, красивого: «Ak gireni bilen aň girmez» – как бы ты ни старался приукрасить себя, т. е. стать «белым», но умным ты

от этого не станешь. «Ak gün agardar, gara gün garaldar» – белый день отбелит, чёрный день очернит – белый день означает счастливый, удачный день, приносящий хорошее настроение, черный день означает день, принесший несчастье, горе [3]. Когда человек уезжает далеко, ему говорят: «Ýolunyz ak bolsun!», что обозначает «Доброго пути!». Белый цвет означает чистоту, красоту, невинность, мир в туркменских фразеологизмах.

Красный цвет – «rouge» – «gyzyl». Во многих языках красный цвет означает все красивое и прекрасное. Но красный цвет имеет отрицательное значение во французском языке при описании внешности и внутреннего состояния человека: «rouge comme un chérubin» – с полным, румяным лицом; «rougir de honte ou de confusion» – краснеть от стыда; «se fâcher tout rouge» – сильно рассердиться; «être dans le rouge» – быть в затруднительном или опасном положении; «faire monter le rouge au visage» – пристыдиться. Символические значения красного цвета очень многообразны и противоречивы. С одной стороны, красный символизирует красоту и любовь, радость и полноту жизни. С другой – вражду, месть, войну; красный цвет ассоциируется одновременно с кровью и огнем, жизнью и смертью [4]. Такую же ситуацию мы можем наблюдать и в туркменском языке. Но в туркменском языке красный цвет не так часто встречается во фразеологизмах, как во французском языке. А в описании внешности красный цвет имеет больше положительную окраску. Adam eli gyzyl gül- досл. Рука человека – красная роза – означает, что все красивое создается руками людей. «Gyzyl yuzli yigidin gyz uyasý bolmasyn, gyz uyasý bolsa-da, gyzyl yuzi solmasyn» – досл. Пусть у красивого парня не будет сестры, но если и будет, то пусть ему не придется стыдиться из-за нее. Здесь красный цвет означает «красивый». В туркменском «красный» имеет еще одно значение – «золото». «Gyzyl gorse hydyr azar» – всякий теряет власть над собой при виде золота. При толковании туркменских фразеологизмов нужно различать эти значения.

Таким образом, цвета присутствуют во фразеологизмах всех языков, приобретая где-то схожие, а где-то абсолютно разные значения. Во французском языке присутствует большое количество интернациональных фразеологизмов, содержащих название цвета. Однако, как правило, они не совпадают с туркменскими. Исходя из рассмотренных выше цветов (синий, белый, красный, чёрный), можно сказать, что их семантика разнообразна во французских фразеологизмах, в отличие от туркменского, где, тем не менее, присутствуют другие значения, отличающиеся от французских.

Литература

1. Королева, Н. Е. Сравнение национального и межнационального в фразеологизмах с семантикой цвета в английском, русском, татарском, туркменском языках / Н. Е. Королева, А. Б. Довранова, Р. Р. Шигапова // Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки : сб. ст. по матер. XVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2019. – С. 56–64.

2. Молотков, А. И. Учебный русско-французский фразеологический словарь / А. И. Молотков, М.-Л. Жост. – М. : Астрель, АСТ, 2001. – 336 с.

3. Turkmen-English/English-Turkmen Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://photos.state.gov/libraries/turkmenistan/868986/pdf/EnglishTurkme>. – Дата доступа: 02.02.2019.

4. Харитонов, И. Некоторые особенности восприятия цвета во французских и русских фразеологизмах / И. Харитонов // Алые паруса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2012/03/15/nekotorye-osobennosti-vospriyatiya-tsveta-vo-frantsuzskikh-i-russkikh>. – Дата доступа: 02.02.2019.

А.С. Булыня

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: AnneBouligna@gmail.com

УДК 811.133.1'25:811.133.1'276:34

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ПРАВОВЫХ ТЕКСТОВ

Ключевые слова: юрислингвистика, юридический перевод, стандартизация юридического текста, фразеологизация правовой лексики, вербониминанты.

В статье раскрывается понятие юрислингвистики; выявлены характерные черты и особенности правовых текстов; представлены основные проблемы перевода юридических текстов; обусловлена необходимость глубоких специальных знаний переводчика.

A.S. Bulynya

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

THE SPECIFICITY OF TRANSLATION OF FRENCH LEGAL TEXTS

Keywords: legal linguistics, legal translation, standardisation of legal text, phraseologicalisation of legal vocabulary, vermonamants.

The article reveals the concept of legal legal linguistics; the characteristics and features of legal texts are revealed; the main problems of translation of legal texts are presented; the need for deep special knowledge of the translator is proved.

В конце 90-х гг. в русскоязычной практике появилось новое направление – юридическая лингвистика, изучающая отношение языка к закону. Юрислингвистика объясняет все смешанные языко-правовые явления языковыми закономерностями. Особое внимание юрислингвистика уделяет

роли переводчика в юридических делах, поскольку переводчик является посредником для двух социальных сфер и должен обладать специальными правовыми знаниями для осуществления адекватного и качественного юридического перевода.

Юридический перевод представляет собой сложный процесс, требующий применения особых подходов.

По мнению лингвиста В.В. Алимова, «главным образом, проблемы у переводчика текста юридической направленности возникают из-за того, что в языке перевода отсутствуют словесные конструкции, которые достаточно точно могли бы описать термины исходного языка» [2, 27]. Кроме того, зависимость текста от культурных особенностей и менталитета народа, а также от его сложившейся правовой системы, может привести к тому, что смысл текста в исходном языке не будет соответствовать смыслу в языке перевода даже при абсолютно дословной интерпретации. Поэтому переводчику приходится обогащать свои знания путем изучения возможных лексических эквивалентов слов и целых фраз.

Сложность перевода правовых документов объясняется:

1. Специфичностью юридического языка, наличием сложных и запутанных юридических формулировок и клише, очень громоздкими и архаичными фразами и оборотами.

2. Необходимостью понимания для адекватного перевода. Во многих случаях переводчику необходимо юридическое образование или обширные специальные правовые знания.

3. Высокой ценой ошибки, то есть большой ответственностью, лежащей на переводчике.

4. Комплексным характером, то есть сопряженностью перевода с сопутствующими юридическими услугами, такими как нотариальное заверение перевода и легализация. Эти услуги оказывают не переводчики, а нотариусы и юристы, действия которых лежат вне сферы контроля переводческих агентств, несущих, тем не менее, ответственность за результат.

Характерной чертой юридических текстов является «преобладание канцелярского стиля» [1, 54] – обилие канцелярских клише, консервативность лексики, сложный, громоздкий синтаксис, большое количество модальных слов с предписывающей семантикой (*«имеет право»*, *«обязан соблюдать»*), преобладание глагольных форм настоящего времени. Задача подобных текстов – сообщить реципиенту объективную достоверную информацию и иногда предписать некие действия. Тексты документов, как правило, переводятся по готовой модели, поскольку при переводе преобладают однозначные эквиваленты и трансформации.

По мнению В.Н. Комиссарова, «стандартизация юридической речи – одна из наиболее приметных черт юридического подстиля» [6, 44]. Процесс стандартизации развивается в основном в двух направлениях:

а) широком использовании готовых, уже утвердившихся словесных формул, трафаретов, штампов;

б) в частой повторяемости одних и тех же слов, форм, оборотов, конструкций, в стремлении к однотипности способов выражения мысли в однотипных ситуациях, в отказе от использования выразительных средств языка.

С процессом стандартизации юридической речи тесно связан и процесс ее фразеологизации. Это можно проследить на примерах употребления в многочисленной правовой документации вербономинантов (глагольно-именных словосочетаний), которые в деловом языке становятся универсальным средством и часто используются вместо параллельных им собственно глагольных форм [5, 16]. Вербономинанты широко проникают в юридический язык в связи с тем, что в некоторых случаях их использование становится обязательным: *commettre un crime* (совершить преступление), *relever qn de ses fonctions* (освободить кого-либо от занимаемой должности), *imposer la responsabilité* (возложить ответственность).

«Так как язык права является не только семиотической системой, но и неотделимой частью правовой системы с ее традициями, особенностями логики и функциями, то особенности этого языка естественным образом вытекают из особенностей самого права, среди которых в первую очередь упоминается высокая степень абстракции юридических понятий» [4, 48]. В отличие от специальных областей, как например, техники или естествознания, где термины обозначают конкретные предметы и могут быть изображены по крайней мере графически, что позволяет достаточно легко определить содержание понятия и соотнести понятие с его языковым обозначением, язык права выражает абстрактные понятия и связи между ними. В этой связи следует обратить внимание на то, что причины возникновения проблем понимания между юристами и не юристами в правовой и административной области заключаются не в лексике и языковых структурах, а скорее в абстрактности специальных юридических понятийных взаимосвязей [7, 11].

Юридический перевод не может быть осуществлен корректно без использования специальных знаний в соответствующей области права. В результате отсутствия специальных знаний у переводчика, как лингвистических, так и правовых, выделяется целый ряд примеров так называемого переводческого брака, а именно: упущение важной информации, подмена терминов и официально-деловой лексики общеупотребительными словами, замена списка слов одним обобщающим термином, буквальный и вольный перевод, злоупотребление транскрипцией слов, уже имеющих эквиваленты в языке перевода, нарушение языковых табу вследствие незнания эвфемизмов.

Литература

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

2. Алимов, В. В. Юридический перевод: практический курс. Англ. язык / В. В. Алимов. – М. : КомКнига, 2005. – 160 с.
4. Гринев, С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев – М. : МГУ, 1993. – 309 с.
5. Гумилевская, Е. Б. Административно-юридический стиль французского языка и его использование в литературе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. : 10.02.19 / Е. Б. Гумилевская – Л., 1972. – 21 с.
6. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. пособие для ин-ов и факультетов иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
7. Лопатникова, Н. Н. Некоторые тенденции развития лексической системы современного французского языка / Н. Н. Лопатникова – М. : МПГУ, 2002. – 109 с.

M.L. Darafeyenka

Université d'État P.M. Machérov de Vitebsk
e-mail: mari008@mail.ru

УДК 811.133.1'373.211.5(443.72)

MARQUEURS ARCHITECTURAUX DANS LA TOPONYMIE UR- BAINE ET RURALE DE LA FRANCE

Mots clés: *marqueurs architecturaux, particularités nominatives, points de repère, urbanonymes, viconymes.*

Dans l'article présent les caractéristiques nominatives des urbanonymes et des viconymes français formés à la base des noms des types d'objets architecturaux sont définies. Les bâtiments principaux étant des points de repère et propres aux systèmes des toponymes urbains et ruraux sont établis. Les priorités nominatives des sous-catégories considérés des onymes de France sont identifiées, leurs similitudes et différences sont déterminées.

M.L. Darafeyenka

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

ARCHITECTURAL MARKERS IN URBAN AND RURAL TOPONYMY OF FRANCE

Key words: *architectural markers, nominative features, reference points, urbanonyms, viconyms.*

In the article nominative features of French urbanonyms and viconyms motivated by names of architectural constructions types are established. The main reference point buildings peculiar for the systems of intracity and intrarural names are established. Nominative priorities of the considered subgroups of urbanonyms and viconyms of France are revealed, their similarities and differences are defined.

L'espace toponyme est un ensemble complexe linguistique étant le résultat du développement historique, social, linguistique et culturel du peuple et représentant le reflet du monde.

L'objet de recherche sont deux sous-catégories toponymiques, notamment les noms des rues de Reims (urbanonymes) et des villages proches de Reims (viconymes). Il est à noter que les toponymes urbains de la ville sont déjà examinés du point de vue plutôt historique. Les hommes de lettres français, les archéologues, les archivistes, les spécialistes de l'histoire du pays champenois parmi lesquels sont Charles Cerf [2], Louis Demaison [3], Paul Seltzer [4], Prosper Tarbé [5], Jean-Claude Thuret [7] ont analysé le répertoire des noms des rues et des lieux de Reims en évoquant l'histoire de l'apparition des onymes, les détails liés avec les noms, les anciennes dénominations, en commençant par la plus ancienne. En décrivant les origines des toponymes urbains, ces ouvrages, qui se présentent parfois sous forme de dictionnaires, ne procèdent presque pas à une étude du fonctionnement linguistique des noms. En outre, ils ne touchent pas au classement sémantico-référentiel sur le lien entre le nom de la rue et son référent. En ce qui concerne les toponymes ruraux, ils n'étaient pas encore analysés du point de vue historique et linguistique et présentent un nouvel objet de recherche.

Dans notre article on va étudier les onymes formés à la base des appellations des types des objets architecturaux et relever les principaux points de repère dans la toponymie urbaine et rurale, définir des similitudes et des différences dans la dénomination.

Certains bâtiments deviennent les marqueurs des rues. Les noms de ces bâtiments ou de leurs types servent de la base pour la dénomination. Cela permet de caractériser l'emplacement de la rue par rapport au contexte urbain ou rural. Dans le cadre de son classement sémantico-référentiel, Pierre-Henri Billy répartit les types de désignations odonymiques dont le premier est présenté par des descriptions fonctionnelles où entre autres l'auteur détermine des points de repère architecturaux tels que des édifices religieux, militaires, civils publics, d'enseignement, de spectacles et jeux, privés, hors usage, en construction [1]. Nous avons élargi ce classement en ajoutant certains types de constructions. Dans le répertoire des urbanonymes et des viconymes des territoires français analysés on trouve des rues nommées d'après de différents types de bâtiments:

1) édifices religieux : *rue de la Magdeleine* (la rue était située près de l'église Sainte-Marie-Magdeleine construite au XIV^e siècle et détruite au XVIII^e. C'était la plus petite église de la ville [6]) – Reims, *rue Saint Benoît* (la rue longe l'église du même nom construite au XX^e siècle. Saint-Benoît de Nursie a créé l'ordre des Bénédictins [6]) – Reims, *rue Saint-Maurice* (la rue a été établie près de l'église du même nom, fondée par Saint-Martin au IV^e siècle. L'église actuelle date du XIII^e siècle, restaurée plusieurs fois dont la dernière après l'incendie du 1942. En 1854, en patois rémois, on disait «Saint Maurize» [6]) – Reims, *place Saint-Nicaise* (la place rappelle le nom de l'abbaye construite pour commémorer le nom du saint, Nicasius, évêque de Reims) – Reims ; *place de*

l'Église – Trois-Puits, *rue Saint-Rémi* – Sillery, *place de l'Abbaye* – Saint-Thierry, *impasse du Presbytère* – Gueux.

Ainsi, les rues sont nommées d'après le type architectural (*église, abbaye, presbytère*) sans préciser le nom concret ou d'après le nom de l'édifice religieux qui se trouve dans la rue. Dans la toponymie urbaine aussi que rurale, ce type de désignation est assez fréquent. Il y a un trait à souligner : si l'urbanonymie est marquée par une diversité des bases formatives, la viconymie comprend plusieurs noms dérivés de l'appellation du type architectural (*église – rue de l'Église*);

2) édifices civils publics / administratifs : *place de l'Hôtel de Ville* – Reims, *rue de la Mairie* – Reims ; *place de la Mairie* – Sillery.

Le répertoire toponymique de cette sous-catégorie est limité pas le nombre des bases formatives qui peuvent être utilisées. Dans la viconymie, la mairie est un des points de repère les plus fréquents ;

3) bâtiments publics : *rue de l'Auberge* – Champfleury, *rue de la Poste* – Gueux ; *allée des Termes* – Montbré ;

4) bâtiments ou constructions industriels et agricoles: *promenade du Peignage* (baptisée en souvenir de l'usine Holden du XIX^e siècle et début XX^e dans la ZAC Croix Blandin et en général de tous les ouvriers du peignage et du tissage, importants à Reims à cette époque [6]) – Reims ; *rue de la Briqueterie* – Champigny.

Dans le cadre de ce sous-ensemble, on peut aussi considérer des rues nommées d'après les noms des **moulins** : *rue Moulin Brûlé* (moulin installé sur un bras de la Vesle et appartenant au Chapitre [6]) – Reims, *rue des Moulins* (il y a eu jusqu'à 26 moulins sur la rivière [6]) – Reims ; *rue du Moulin* – Montbré, *rue du Moulin à Vent* – Rosnay ;

5) édifices d'enseignement : *rue de l'Université* (depuis le IX^e siècle, dans un enclos qui longeait la rue, il existait plusieurs établissements d'enseignements [6]) – Reims; *rue des Écoles* – Gueux, *allée des Écoles* – Champigny ;

Dans le cadre de cette sous-catégorie, on trouve des rues nommées d'après le type d'édifice. On peut constater que dans la viconymie le mot *école* est une des plus courantes bases pour la formation des noms des rues ;

6) entreprises de transport : *rue des 3 Gares* (de nombreux raccordements ferroviaires existent dans le quartier. Ces voies sont maintenant désaffectées [6]) – Reims ; *rue de la Gare* – Cernay-lès-Reims, *rue de l'Ancienne Gare* – Puitsieulx ;

7) édifices privés : *rue Montlaurent* (le nom rappelle le château de Montlaurent du XVII^e siècle et de Hubert Féret de Montlaurent, lieutenant des habitants du XVI^e siècle qui avait son hôtel à l'angle de la rue du Barbâtre [6]) ; *rue du Château* – Caurel, *rue du Vieux Château* – Rosnay.

D'habitude, des édifices privés se distinguent par leur taille respectable. Dans le répertoire toponymique analysé, ce sont des châteaux ou leurs noms qu'on rappelle dans les noms des rues. À l'origine ce sont des édifices destinés à protéger

le seigneur ainsi que la population du village. La taille de ce type architectural et la fonction, notamment la désignation d'une résidence seigneuriale, explique la prédominance de ces édifices plutôt à la campagne que dans la ville et, par conséquent, la fréquence des *rues du Château* dans des villages;

8) constructions utiles de la ville / du village : *impasse des Fontaines* – Saint-Thierry, *rue du Monument* – Montbré, *rue du Pont* – Nogent-l'Abbesse ;

9) édifices de spectacles et jeux : *impasse du Stade* – Gueux.

On peut constater que dans la toponymie urbaine et rurale on retrouve les mêmes types d'édifices d'après lesquels sont nommées les rues: édifices religieux, civils publics / administratifs, bâtiments publics, bâtiments ou constructions industriels et agricoles, édifices d'enseignement, entreprises de transport, édifices privés, constructions utiles, édifices de spectacles et jeux. Il est à noter que leur proportion dans l'urbanonymie et dans la viconymie est différente. C'est ainsi que dans les noms des rues des villes de différents édifices religieux sont fréquemment cités. Dans la toponymie rurale les principaux marqueurs architecturaux qui se distinguent quantitativement sont *château*, *école*, *église*, *gare*, *mairie*, *moulin*.

De cette étude, il ressort que de différents types d'édifices, de bâtiments, d'entreprises et de constructions soit par leur taille ou leur utilisation peuvent être considérés comme marqueurs architecturaux de la ville ou du village. D'habitude, ce sont des édifices qui se rapportent à la vie commune des habitants des villes et des villages et dont les fonctions sont religieuse, éducative, sociale, culturelle, etc. En plus, ils sont des éléments importants de localisation, et en faisant partie des noms peuvent aider à s'orienter dans l'espace.

Bibliographie

1. Billy, P.-H. Aux origines de la toponymie urbaine / P.-H. Billy // La toponymie urbaine: significations et enjeux : actes du colloque, Aix-en-Provence, 11-12 décembre 1998 / UMR TELEMME ; sous la dir. de J.-C. Bouvier et J.-M. Guillon. – Paris ; Montréal ; Budapest [etc.] : L'Harmattan, 2001. – 256 p.
2. Cerf, Ch. Le Vieux Reims Vieilles maisons de la ville de Reims, sculptures, statues, ... anciennes enseignes, étymologie des noms de rues avec une idée du vieux Reims en 1328 / Ch. Cerf. – Reims : Impr. de A. Lagarde, 1875. – 168 p.
3. Demaison, L. Les noms des rues de Reims / L. Demaison. – Reims : Matot-Braine, 1929. – 11 p.
4. Seltzer, P. Les rues de Reims : ce qu'elles nous racontent de la ville et de ses habitants / P. Seltzer. – Reims : Éditions Matot-Braine, 1975. – 151 p.
5. Tarbé, P. Reims : ses rues et ses monuments / P. Tarbé. – Marseille : Laffitte Reprints, 1978. – 494 p.
6. Thuret, J.-C. Reims : rues et lieux / J.-C. Thuret, Éditions Alternatives, 2011. – 421 p.

С.Н. Иванова
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: lananova.96@mail.ru

УДК 811.133.1'373:811.133.1'373.231

**ФРАНЦУЗСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЖЕНСКИМ ИМЕНЕМ
В СОСТАВЕ И ИХ ЭКВИВАЛЕНТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ:
ИСТОРИЯ ПОЯВЛЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ**

Ключевые слова: *фразеологизм, значение, вариант перевода, контекст, история происхождения.*

В данной статье рассматриваются фразеологизмы, содержащие в своем составе женские имена. Каждый фразеологизм исследуется по следующей схеме: изучение появления данного фразеологизма; исследование значения и варианты перевода; использование в контексте. Определено, что проанализированные фразеологизмы имеют либо греко-мифологическое, либо библейское происхождение; все французские выражения имеют эквиваленты в русском языке, никак не связанные с мифологией или религией.

S.N. Ivanova
Vitebsk State University named after P.M. Masherov

**FRENCH IDIOMS WITH FEMALE NAME IN THE STRUCTURE
AND THEIR EQUIVALENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE:
HISTORY OF APPEARANCE, FEATURES OF USE**

Key words: *idiom, meaning, variant of translation, context, history of the origin.*

In the article French Idioms with Female Name in the Structure and their Equivalents in the Russian Language: History of appearance, Features of use each idiom is considered according to the following criteria: study of the appearance of the given idiom; research of the meaning and variants of translation; use in context. During the study of this topic the following conclusions have been made: all idioms have either greek-mythological or biblical origin; each French expression has equivalents in the Russian language, which have no connection with mythology or religion.

Формирование любого фразеологизма является сложным процессом. Каждый фразеологизм содержит в себе культурные знания народа, на его формирование влияют такие факторы, как время, исторический процесс, распространение литературы, а также межкультурные коммуникации. Материалом для данной статьи послужили французские фразеологизмы, имеющие в своем составе женское имя и выбранные из «Словаря идиоматических выражений французского языка» В.И. Когута [1]. Исследование данных фразеологизмов будет проводиться по следующей схеме:

1. Изучение появления данного фразеологизма;
2. Анализ значения и вариантов перевода на русский язык;
3. Использование в контексте.

Первый фразеологизм *ne connaître quelqu'un ni d'Ève ni d'Adam* [2] в буквальном переводе значит «не знать ни Еву, ни Адама» и означает *никогда не слышать о ком-то или о чем-то*, а также соответствует русскому фразеологизму *ни сном ни духом*. В качестве примера употребления данного выражения можно привести следующий: «*Et elle ne te connaît ni d'Ève ni d'Adam*». – «*И она тебя совсем не знает*».

Фразеологизм *jouer les Cassandre* связан с древнегреческой мифологией, с историей о дочери последнего троянского царя Приама Кассандрой. Аполлон, бог искусств, врачевания, бог-предсказатель, будучи влюбленным в Кассандру наделяет ее даром предвидения. Но Кассандра не отвечает ему взаимностью. Разгневанный Аполлон делает так, чтобы предсказаниям Кассандры никто не верил, ее осмеивали и принимали за безумную. Так, она предсказала гибель своей семьи и всей Трои. Из данного мифа можно легко понять смысл этого фразеологизма – предугадывать неблагоприятные прогнозы, которые могут сбыться, вызывающие недовольство или неверие окружающих. На русский язык фразеологизм можно перевести следующим образом: *быть пессимистом, накликать беду, предугадать события*. Часто выражение употребляется в СМИ для описания сбывшихся ожиданий. Так, например, в статье Le Parisien от 13 марта 2008 года используется данный фразеологизм [4]: «*Hier, Dominique Strauss-Kahn, le directeur général du Fonds monétaire international (FMI), a joué les Cassandre. En visite à Paris, il a estimé que la crise "va durer longtemps avec de graves conséquences économiques". Il n'excluait pas non plus qu'elle puisse "empirer"*». – «*Вчера Доминик Стросс-Кан, директор Международного Валютного Фонда (МВФ), предугадал будущие события. Во время своего визита в Париж он определил, что кризис «продлится долгое время и будет иметь серьезные экономические последствия». Также он совсем не исключал тот факт, что ситуация может "ухудшиться"*». Также часто используется выражение «*arrête de jouer les Cassandre*», которое можно перевести как «*перестань быть пессимистом*».

Фразеологизм *le fil d'Ariane*, имеющий значение «следовать указаниям», «брать пример с кого-либо» и имеющий русский эквивалент «идти за

путеводной звездой» произошел от древнегреческого мифа об Ариадне, дочери критского царя Миноса. Афиняне каждый год отправляли на остров Крит семь юношей и семь девушек в качестве жертвоприношения Минотавру – монстру с человеческим телом и головой быка, который жил в лабиринте. Тесей, сын афинского царя Эгея, решил убить Минотавра. Ариадна, в знак своей любви, подарила ему клубок ниток, с помощью которых Тесей смог выбраться из лабиринта. Данный фразеологизм можно встретить в романе Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери» [2]: «...*philosophes auxquels la sagesse comme une autre Ariane, semble avoir donné une pelote de fil qu'ils s'en vont dévidant depuis le commencement du monde à travers le labyrinthe des choses humaines.*» – «...философы, которые получили от мудрости, этой другой Ариадны, клубок нитей, который, разматываясь, ведет их от сотворения мира сквозь лабиринт человеческих дел». Так же данный фразеологизм есть в названии статьи Le Figaro от 25 июля 2011 года [3]: «*Maintenez le fil d'«Ariane» pour voyager tranquille*» – «Следуйте клубку «Ариадны» и путешествуйте спокойно». В данной статье речь идет о веб-сайте «Ариадна», которое предоставляет информацию об экономическом положении в выбранной для путешествия стране.

Проанализировав данные фразеологизмы, в составе которых есть женские имена, можно сделать следующие выводы:

1. Все выражения имеют либо греко-мифологическую, либо библейскую основы, что можно связать с тем фактом, что Франция является страной, где религия и мифология тесно связаны друг с другом;
2. Все фразеологизмы имеют эквиваленты в русском языке, которые не связаны с мифологией, либо религией.

Литература

1. Когут, В. И. Dictionnaire des expressions idiomatiques françaises: Словарь идиоматических выражений французского языка / В. И. Когут. – СПб. : Антология, 2014. – 208 с.
2. Les expressions françaises décortiquées [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.expressio.fr/index.php>. – Дата доступа: 04.02.2019.
3. Le Figaro [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise>. – Дата доступа: 06.02.2019.
4. Le Parisien [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leparisien.fr>. – Дата доступа: 06.02.2019.

А.Р. Каримова
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: alinakarimova110896@gmail.com

УДК 811.133.1:81'373.6

ПРОИСХОЖДЕНИЕ НАЗВАНИЙ ДНЕЙ НЕДЕЛИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И В ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

Ключевые слова: *дни недели, название, день, часы, планета, григорианский календарь.*

В статье рассматривается и сопоставляется происхождение названий французских и туркменских дней недели. Французские дни недели в основном повторяют латинские, тогда как туркменские имеют персидское происхождение. Название каждого дня недели в туркменском языке имеет свой особый смысл и силу, в которую верит каждый мусульманин.

A.R. Karimova
Vitebsk State University named after P.M. Masherov

ORIGIN OF THE NAMES OF DAYS OF THE WEEK IN THE FRENCH AND TURKMEN LANGUAGES

Keywords: *days of the week, name, day, clock, planet, Gregorian calendar.*

The article discusses and compares the origin of the names of the French and Turkmen days of the week. The French days of the week are mostly Latin, while the Turkmen ones are of Persian origin. The name of each day of the week has its own special meaning and power, in which every Muslim believes.

Вот уже много веков неделя в календаре состоит из семи дней. Еще в Древнем Вавилоне неделя являлась промежуточной единицей времени между сутками и месяцами. Вавилоняне приписывали семёрке магическое значение. Такое отношение было связано с числом известных тогда планет, ведь древние люди считали, что каждый день принадлежал определенной планете или небесному телу. Сутки делились на двадцать четыре часа, и каждый час находился под покровительством какой-нибудь планеты. Так, первый час субботы посвящался Сатурну, второй час – Юпитеру, третий – Марсу, четвертый – Солнцу, пятый – Венере, шестой – Меркурию и седьмой – Луне. По астрологическим правилам дни получали свои имена в зависимости от того, к какой планете относился его первый час. Поэтому суббота и получила название дня Сатурна.

Так, первый час третьего дня попадал под покровительство Луны, четвертого – Марса, пятого – Меркурия, шестого – Юпитера и седьмого – Венеры. Соответственно этому и получили свои имена дни недели. Позднее наименования дней недели были переняты и Западной Европой [2].

Во французском языке дни недели очень похожи на названия дней недели других романских языков. Поэтому французские дни недели почти все связаны с планетами, кроме субботы и воскресенья.

Рассмотрим сравнение дней недели во французском и в латинском языках:

- Lundi – Lunaedies – День Луны (понедельник);
- Mardi – Martis dies – День Марса (вторник);
- Mercredi – Mercuris dies – День Меркурия (среда);
- Jeudi – Jovis dies – День Юпитера (четверг);
- Vendredi – Veneris dies – День Венеры (пятница);
- Samedi – Sambatidies – День Шаббат (суббота);
- Dimanche – Diesdominicus – День Господа (воскресенье) [2].

Во французском языке слово *Dimanche* не связано с названием планеты, а взято из латинского названия *diesdomenica*, переводится как «День Господа».

А слово *Samedi* – суббота – также не происходит от планеты, а связано с ивритским словом «Шаббаш», которое обозначает «покой и отдых».

Во французском языке есть несколько правил, которые нужно соблюдать при использовании дней недели. Все дни недели употребляется в мужском роде и всегда пишутся с маленькой буквы. Обычно они употребляются без артикля. Например: *Jeudi je vais acheter un billet*. Но если действие повторяется регулярно в определенный день недели, то следует использовать определенный артикль “le” (так как все дни недели мужского рода). Например: *Le supermarché ne travaille pas le lundi*. – Супермаркет не работает по понедельникам (каждый понедельник). *Je ne vais pas à l'université le dimanche*. – Я не хожу в университет по воскресеньям (это повторяется каждое воскресенье).

Во многих странах мира воскресенье является официальным выходным днем. Такое общепринятое правило является верным для всех христианских и мусульманских стран, в том числе и в Туркменистане.

По указу первого президента Туркменистана Сапармурата Ниязова в 2002 году были изменены названия месяцев года и дней недели. Согласно этой реформе григорианский календарь был отменен и были введены новые названия месяцев и дней недели.

Так выглядели названия дней недели в туркменском языке:

- Baş gün – Понедельник;
- Ýaş gün – Вторник;
- Hoş gün – Среда;

- Sogap gün – Четверг;
- Anna gün – Пятница;
- Ruh gün – Суббота;
- Dynç gün – Воскресенье [1, 17].

Но 1 июля в 2008 году президент Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедов поручил национальному парламенту вернуть наименования месяцев из григорианского календаря, а также старые традиционные названия дней недели, которые имеют персидское происхождение.

- Duşenbe – понедельник – «день второй»;
- Sişenbe – вторник – «день третий»;
- Çarşenbe – среда – «день четвертый»;
- Penşenbe – четверг – «день пятый»;
- Anna – пятница – «седьмой день или день собрания»;
- Şenbe – суббота – «день отдыха»;
- Ýekşenbe – воскресенье – «день первый» [1,16].

Должны быть одинаково оформлены примеры – или все по-туркменски с транскрипцией, или по-русски

Названия новых дней недели звучат по-туркменски и имеют свою смысловую особенность, несмотря на то, что дни недели повторяют прежние названия.

В переводе персидское слово «шэнбе» означает «день», и к нему добавляются разные приставки, как: «йек», «ду», «си», «чар», и получаются первый день, второй день и т.д. [1, 17].

Пятница у мусульман – это главный и важный день. Этот день у туркмен еще называется и «Джума гюни», что означает «коллективный день». То есть мусульманам в этот день запрещается делать уборку по дому, так как им следует пойти в мечеть, читать молитвы коллективно и совершать намаз. Также пятница – это благой день, чтобы начать новое дело.

Так, дни недели во французском и в туркменском языках имеют разное происхождение. Следует отметить, что каждый день недели является благоприятным для всех стран мира. Исследование такой группы слов, как «Дни недели», на разных языках способствует лучшему пониманию особенностей культур разных стран.

Литература

1. Куýасow, G. Türkmen diliniň düşündirişli edebiýaty / G. Куýасow, A. Geldimyradowa, H. Durdyýew. – Aşgabat, 2016. – 216 s.
2. Французский язык – происхождение семидневной недели / Astronavigator.blogspot.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://astronavigator.blogspot.com/2012/09/blog-post_4299.html. – Дата доступа: 02.02.2019.

Т.Г. Ковалева
ГУО «Университет гражданской защиты МЧС Республики Беларусь»
e-mail: kova77@mail.ru

УДК 81'42:004.738.1:614.8:378.4(44)

ВЕБ-САЙТ КАК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА ФРАНЦУЗСКИХ СПАСАТЕЛЕЙ-ПОЖАРНЫХ

Ключевые слова: *дискурс, институциональный дискурс, дискурсивный анализ, статус, веб-сайт, лингвистическая репрезентация.*

Статья посвящена анализу веб-сайта французских спасателей с позиций статусно-ориентированного дискурса. Раскрываются лингвистические средства, репрезентирующие характерные признаки и нормы корпоративной культуры этого социального института.

T.G. Kovaleva
STE “University of civil protection of the Ministry
for emergency situations of the Republic of Belarus”

WEB SITE AS THE REPRESENTATION OF INSTITUTIONAL DISCOURSE OF FRENCH FIREFIGHTERS-RESCUERS

Key words: *discourse, institutional discourse, discourse analysis, status, website, linguistic representation.*

The article is devoted to the analysis of the website of French rescuers from the standpoint of status-oriented discourse. Linguistic means representing the characteristic features and norms of corporate culture of this social institute are revealed.

С развитием теории коммуникаций и формированием коммуникативного направления в лингвистике и лингводидактике сформировалось понятие дискурса, которое оказалось весьма продуктивным при исследованиях взаимосвязи языка как системы знаков и речи как актуальной реализации этой системы в процессе общения. Существует множество определений дискурса, и это объясняется сложной многофакторной природой этого понятия и той реальности, которая за ним стоит. Ученые сходятся во мнении, что дискурс следует рассматривать в единстве процесса и его результата и с учетом лингвистических и экстралингвистических факторов [1, 200].

Разные ученые выделяют различные типы дискурса в зависимости от критериев и объектов анализа. Учитывая сферу коммуникации и профессиональную терминологию, говорят о научном, педагогическом, юридическом, медицинском, политическом, рекламном, военном дискурсе. Прини-

мая во внимание форму выражения мысли, различают устный и письменный дискурс.

В рамках настоящей статьи представляется продуктивным рассмотрение дискурса с точки зрения его создателя и условий порождения, то есть в плане категоризации дискурса как статусно-ориентированного и личностно-ориентированного [2, 127]. Статусно-ориентированный дискурс реализуется в соответствии с функционированием конкретного социального института, то есть является коллективным коммуникативным продуктом, отмеченным определенными статусными маркерами, характерными для данного социального образования. При таком подходе интерпретация дискурса позволяет толковать фоновый контекст и раскрыть элементы корпоративной и общей культуры рассматриваемого социального института [2, 127]. Настоящая статья посвящена анализу интернет сайта французского учебного заведения «ENSOSP» ‘Национальная высшая школа пожарных офицеров’, далее ENSOSP [3], рассматриваемого с позиций институционального статусно-ориентированного дискурса. Национальный центр подготовки офицеров пожарной службы в Экс-ан-Провансе открыл свои двери в 1977 году, переместившись из Парижа, где с 1946 года существовали школы для обучения огнеборцев для Франции. На современном этапе ENSOSP представляет собой государственное учебное заведение с высоким общественным статусом и миссией обеспечения безопасности жизнедеятельности населения Франции.

Заголовки рубрик веб-сайта школы идентифицируют ключевые темы, в рамках которых разворачиваются страницы дискурса: главная страница (accueil), представление (présentation), образование (formation), исследования (recherche), международные связи (international) медиатека (médiathèque), контакты (contact). Структура веб-сайта ветвится от этих основных тематических узлов, образуя «гибкий тезаурус» [4, 20]. Фрагменты дискурса легко вкладываются один в другой, находясь при этом в относительной независимости друг от друга. Тематические цепочки (страницы веб-сайта) легко разворачиваются и свертываются, при этом реализуются следующие функции дискурса.

1) Когнитивная. Посредством лексических средств из определенных сфер деятельности: академической («compétence» ‘компетенция’, «activité pédagogique» ‘педагогическая деятельность’), военной («commandant» ‘командир’, «reconnaissance» ‘разведка’, «exécuter les ordres» ‘выполнять приказы’), спасательной («acteurs de la sécurité civile» ‘активные участники гражданской защиты’, «missions de secours» ‘спасательные операции’, «prévention des risques de toute nature» ‘предотвращение рисков любого характера’ «l’aide humanitaire» ‘гуманитарная помощь’), общенаучной («recherche» ‘исследования’, «innovation» ‘инновация’, «projet de recherche» ‘исследовательский проект’) технической («installations» ‘оборудование’, «plateau technique» ‘техническая площадка’, «simulateur de la réalité virtuelle» симулятор виртуальной реальности’) и с включением элементов

визуализации (фото, видео, логотипы, символы) создается концептуальная модель профессиональной подготовки высших пожарных офицеров и позиционируются сферы компетенции школы.

2) Побудительная. Внимание адресата, как широкого населения, так и отдельных лиц, привлекается и к школе, и к карьере пожарного-спасателя. С целью «персонализации» коммуникации и актуализации доверительных отношений с адресатом «здесь и сейчас» используются личные местоимения («nous, vous» ‘мы, вы’), формы настоящего времени *présent* и *passé composé*.

3) Статусная. Посредством языковых средств уточняется социальный статус высшего офицера пожарно-спасательной службы Франции как профессионально подготовленного защитника, всесторонне развитого человека, дисциплинированного военного. Высокий социальный статус французских пожарных-спасателей раскрывает отдельная страница ценностей («valeurs des sapeurs-pompiers» ‘моральные ценности пожарных’). Гуманистическое содержание идеалов школы передают такие лексические средства как «respect des hommes» ‘уважение к человеку’, «sens de secours» ‘осознание спасения’, «interactions au profit d’autrui» ‘вмешательство в интересах другого человека’, «responsabilité» ‘ответственность’.

4) Эмотивная. Комбинация вербальных и невербальных средств создает атмосферу гордости за профессию, верности идеалам спасения, высокой морали спасателей. Адресат проникается чувством уважения и уверенности в высоком качестве образования, осуществляемого в школе, благодаря использованию элементов риторики. Например: «cultiver et développer les valeurs humaines qui sont au coeur de la profession» ‘формировать и развивать общечеловеческие ценности, находящиеся в самом сердце профессии’, «esprit d’amélioration continue» ‘дух непрерывного совершенствования’. Образно-выразительные средства воздействуют на эмоции адресата и стимулируют процесс сопереживания идеалам школы. С этой целью используются параллельные незавершенные синтаксические конструкции, например: «ENSOSP, une école qui forme... ENSOSP, une école ouverte... ENSOSP, une école qui anticipe...» ‘ENSOSP это школа, которая готовит... ENSOSP – это школа, которая открыта... ENSOSP – это школа, которая предвосхищает...’. Стилистика дискурса носит явно выраженную фасцинативную тональность (термин В.И. Карасика [2,141], создавая эффект очарования школой и ее миссией.

Характерной чертой исследуемого дискурса является большое количество сокращенных наименований. Аббревиатуры обозначают различные организации, формирования, отделы, службы, учебные программы. Например: «l’institut national d’études de la sécurité civile INESC» ‘национальный институт исследований по гражданской защите INESC’, «programme d’orientation et d’action stratégiques POAS» ‘программа ориентации и стратегических действий POAS’. Аббревиатуры могут становиться частью слов, например во фразе «Porter les valeurs de l’intérêt général : une démarche RESPonsable et partagée par nos écoles de service public» ‘Являться

носителем общезначимых ценностей: ответственное поведение, принятое нашими школами гражданских служб'. Часть «RESP» прилагательного «RESPonsable», которая является аббревиатурой и пишется заглавными буквами, имеет расшифровку «Réseau des écoles de service public» 'сеть школ гражданских служб'. Таким образом создается эффект игры частей слова, своеобразная лексическая интрига (ребус), когда в части лексемы зашифровано название целого формирования, а лексема в целом имеет положительную коннотацию: 'ответственный' значит 'добросовестный, надёжный'.

Анализ веб-сайта Национальной высшей школы пожарных офицеров Франции показал, что высокая степень информационного и эмоционального воздействия дискурсивного пространства на адресата достигается сочетанием лингвистических и мультимедийных элементов, композиции, социально-культурного и идеологического подтекста. Так обеспечивается успех продвижения имиджа этого социального института, его миссии и задач.

Литература

1. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных // Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. – М. : ИТДК «Гнозис», 2001. – 270 с.
2. Карасик, В. И. Языковое проявление личности / В. И. Карасик // Языковое проявление личности. – М., 2015. – 384 с.
3. ENSOSP : Ecole Nationale Supérieure des Officiers de Sapeurs-Pompiers [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ensosp.fr/SP/pages-ENSOSP/accueil-2018>. – Дата доступа : 03.02.2019.
4. Борботько, В. Г. Принципы формирования дискурса / В. Г. Борботько // Принципы формирования дискурса : От психолингвистики к лингвосинергетике. – Изд. 3-е, испр. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 288 с.

Н.М. Ковалевская

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

e-mail: nata_natriy@mail.ru

УДК [811.133.1:659.123.1]

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕКЛАМЫ

Ключевые слова: *медиалингвистика, стратегия, реклама, медиатекст, слоган, особенности, СМИ, информация.*

В статье раскрываются существующие типы рекламных стратегий. На основе изучения теоретического материала определено, что французская реклама характеризуется большим количеством синтаксических конструкций. Анализируются рекламные слоганы известных французских косметических компаний, определяются их основные характеристики.

COMMUNICATIVE STRATEGIES OF FRENCH ADVERTISING

Key words: *media linguistics, strategy, advertising, media text, slogan, features, media, information.*

The article deals with the existing types of advertising strategies. Based on the study of theoretical material, it is determined that French advertising is characterized by a large number of syntactic structures. Advertising slogans of famous French cosmetic companies are analyzed and their main characteristics are determined.

Активное развитие средств массовой информации во второй половине XX века позволило расширить коммуникативное пространство. Резкий скачок ознаменован ростом числа телеканалов, радиостанций, возникновением электронных версий газет и журналов, которые, в свою очередь, позволили сформировать единое информационное пространство, анализируемое в качестве уникальной сферы использования и функционирования языка. В связи с этим ученые задались вопросами совершенно нового подхода к изучению языковых дисциплин в сфере языка СМИ. Динамичные исследования в данной области привели ученых к выделению современного раздела лингвистики – медиалингвистики [1].

К числу наиболее известных ученых, которые внесли неоценимый вклад в развитие данного направления, относятся Ю.В. Рождественский, С.И. Бернштейн, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, Б.В. Кривенко, Р. Фаулер, Н. Фейерклаф, А. Белл, М. Монтгомери и другие.

Отдельно стоит отметить выдающегося французского ученого А. Моля, который в 70-х годах XX века, предугадал изменение отношения общества к массовой культуре с появлением массмедиа. Он утверждал, что изменения коснутся почти каждой сферы общественной жизни населения от системы образования, которая перестанет играть столь существенную роль, до социального уровня обычного человека, который не будет так остро нуждаться в социализации, т.к. всю нужную информацию он будет извлекать из массмедиа. Такие изменения повлекут за собой смену системы знаний и ценностей, ранее формировавшую мировоззрение и конституцию личности. Изменения также коснутся духовной жизни населения, на первый план теперь будут выходить средства массовой информации, которым будут отводиться главенствующую роль в духовном развитии личности [4]. Наблюдая за тенденциями развития СМИ в наши дни, мы можем сделать вывод, что прогноз А. Моля сбывается на наших глазах.

Существует два основных типа рекламных стратегий, которыми пользуются рекламодатели по всему миру. Основное их отличие заключа-

ется в том, на чем базируется данная реклама: на реальных утилитарных характеристиках товара или на его психологически значимых чертах. Также огромное значение имеют адресаты массовой коммуникации, основываясь на которых рекламные редакторы пытаются предугадать их реакцию на предоставленную информацию и сделать все возможное, чтобы получить необходимую отдачу от них.

Касаемо специфики рекламных стратегий стран по всему миру, стоит упомянуть, что каждая страна имеет свой уникальный рекламный почерк, который складывается из особенностей национального самосознания, исторических рекламных традиций, экономических, социальных, политических, а также культурных реалий. Менталитет нации и те условия, в которых она живет – это и причины, и среда существования именно той рекламы, которая есть в любой отдельно взятой стране в любой отдельно взятый момент. География, особенности восприятия и мышления, технические возможности накладывают свой отпечаток практически на любую рекламную кампанию [3].

Одной из стран с самой эффективной рекламной стратегией является Франция. Во Франции были успешно запущены такие всемирно известные рекламные агентства как TBWA\Paris, Euro RSCG и Publicis Conseil, которые прославились своей креативностью и тонким подходом к каждой отдельной идее. Они достаточно умны, молоды, дерзки, имеют в своих работах глубокий подтекст, часто апеллируют к радости, легкости:

- *Lee – «Les femmes préfèrent les hommes au Lee» – Женщины предпочитают мужчин в джинсах марки «Ли»;*
- *Renault 450 – «Mais, souriez! La vie est si belle avec nouveau Renault 450» – Ну улыбнитесь же. Жизнь так прекрасна! Особенно с новым «Рено 450»;*
- *MTV – «Faisons la lumière. Faisons la joie de vie, Faisons MTV!» – Да будет свет! Да будет радость жизни! Да здравствует «MTV!» [2].*

С лингвистической точки зрения, французская реклама характеризуется большим количеством синтаксических конструкций, например, повествовательных:

- *Kodak – «Kodak est une nouvelle vision du monde» – «Кодак» – новое виденье мира;*
- *Nike – «C'est simplement Nike» – Это просто «Найк»;*
- *Martini – «Martini – moment de poésie» – «Мартини» – глоток поэзии [5].*

Достаточно часто в рекламных слоганах можно встретить восклицательные предложения, т.к. динамичность таких предложений повышает энергичность рекламных посланий и облегчает их восприятие:

- *NAN – «On peut grandir avec plaisir! » – Растти можно с удовольствием!*

- *Bosch* – «*C'est Bien! C'est Beau! C'est Bosch!* » – *Это здорово! Это красиво! Это Бош!*

- *Le Pergolèse* – «*Le plaisir sans attendre!* » – *Удовольствие, которое не нужно ждать!* [6].

Во французской печатной рекламе особенно часто можно встретить обещания о снижении цен на услуги или слоганы, направленные на убеждение покупателя в том, что стоимость товара/услуги зависит от его воли:

- *Castroma* – «*Chez Castroma, c'est le client qui fixe les prix!* » – *В магазине «Касторама» цены назначает сам покупатель!*

- *IC Voyage* – «*IC Voyage. Nous sommes toujours prêts à trouver un bon prix*» – *Сотрудники туристического агентства «Ай Си Вояж» всегда готовы предложить вам отдых по выгодной цене* [7].

Мы проанализировали рекламные слоганы косметических компаний Франции, которые можно охарактеризовать определением как *реклама с изюминкой*, т.к. в ней они используют визуальные образы и утонченные локации съемок, направленные на соблазнение покупателя, немногословность сообщения. В качестве примера мы можем привести рекламные слоганы известных французских косметических компаний, которые были выбраны нами из широкого ассортимента различных гляцевых журналов косметической тематики, апеллирующих к тому, что красота позиционируется как явление, данное женщине на подсознательном уровне:

- *Vichy* – «*La santé passe aussi par la peau*» – *Признак красоты – это здоровая и ухоженная кожа;*

- *L'Oréal* – «*La beauté est une valeur d'avenir*» – *Красота – это ценность будущего;*

- *Lancôme* – «*Croire à la beauté*» – *Поверь в красоту;*

- *Acorelle* – «*La force de la nature*» – *Сила природы;*

- *Absolution* – «*Retrouver la beauté*» – *Обрети красоту.*

Таким образом, во французской рекламе преобладает эстетический интеллектуализм. Для рекламных роликов данной страны характерно тщательное продумывание образов, подбор необходимых словосочетаний, краткость. Большое внимание уделяется поиску красивых форм для разумных рассуждений. Современные рекламные слоганы характеризуются лаконичным, доходчивым, логически структурированным стилем изложения сути торгового предложения, однако при этом изобилуют большим количеством, разнообразных стилистических приёмов на уровне лексики и грамматики. Реклама Франции хорошо структурирована, нацелена на определенные слои населения, что позволяет ей максимально исполнить свою первоначальную функцию основного средства общения между производителями и потенциальными потребителями. Кроме этого реклама Франции – особый вид национальной культуры и искусства.

Литература

- 1 Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь / Т. Г. Добросклонская. – М. : Флинта: Наука, 2008. – 203 с.
- 2 Зэлдин, Т. Всё о французах / Т. Зэлдин. – М. : Прогресс, 1989. – 440 с.
- 3 Мадариага, С. Англичане, французы, испанцы / С. Мадариага. – Спб. : Наука, 2003. – 206 с.
- 4 Моль, А. Социодинамика культуры / А. Моль – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 436 с.
- 5 Эпп, Я. Эти странные французы / Я. Эпп. – М. : Эгмонт Россия Лтд, 1999. – 72 с.
- 6 Boyd-Barret, O. Media Imperialism: Towards an international framework for an analysis of media systems. Ch. 5 in Mass Communication and Society / O. Boyd-Barret. – London. : 1977. – 251 p.
- 7 Delcambre, P. La notion du texte publicitaire / P. Delcambre. – Agence X, 2003. – 186 p.

T.V. Saladounikava

Université d'Etat du Bélarus

e-mail: tatianasolodovnikova2015@gmail.com

УДК 81-25(038)=161.3+162.4

LA SEMIOTIQUE DE LA RESOLUTION DES CONFLITS

Mots clés : *sémiotique, société, conflit, symbole, forme, sens, contenu.*

Dans l'article donné l'auteur met en valeur la force exploratrice de la sémiotique sous l'aspect de son pouvoir à résoudre des conflits sociaux. Or, l'objectif de l'auteur c'est la description des empreintes symboliques, dont les faits et les événements importants se sont fixés dans la conscience des Français. A l'exemple des symboles devenus nationaux et leur histoire (drapeau tricolore, Marianne, Jeanne d'Arc, Charles de Gaulle, Napoléon I) l'auteur montre la façon dont la composante sémiotique peut se manifester dans quelques conflits donnés : suivre un conflit sans influencer en reproduisant ses formes, niveler à l'aide des tabous ou devenir l'instrument de la résolution d'un conflit.

T.V. Saladounikava

Belarusian State University

SEMIOTICS CONFLICT RESOLUTION

Key words: *semiotic, society, conflict, symbol, form, meaning, content.*

In this article the author highlights the exploratory force of semiotics in the aspect of its power to solve social conflicts. In this way, the objective of the author

is the description of the symbolic imprints, whose facts and important events are fixed in the consciousness of the French. Following the example of national symbols and their histories (tricolor, Marianne, Joan of Arc, Charles de Gaulle, Napoleon I), the author shows how the semiotic component can manifest itself in some given conflicts: following a conflict without influencing by reproducing its forms, leveling with taboos or becoming the instrument of conflict resolution.

*En hommage à Vladimir Makarov,
un grand romaniste biélorusse*

Au sens large, la sémiotique, appelée parfois « sémiologie », c'est tout un corpus de théories, de méthodologies et d'applications produits ou intégrés dans le cadre de la discipline sémiotique, fondée entre la fin du XIXe et le début du XXe siècles. L'objet de la sémiotique est le produit signifiant (texte, image, etc.), c'est-à-dire qui véhicule du sens. Pour reprendre une définition courte et classique (et discutable, d'ailleurs), nous dirons que la sémiotique est l'étude des signes. La sémiotique générale permet, à l'aide des mêmes concepts et méthodes, de décrire, en principe, tout produit et tout système de signes : textes, images, productions multimédia, signaux routiers, modes, spectacles, vie quotidienne, architecture, etc. Des sémiotiques spécifiques ou particulières (du texte, du texte littéraire, de l'image, du multimédia, etc.) permettent de tenir compte des particularités de chaque système de signes.

Or, la sémiotique a un champ d'intérêt plus vaste que la linguistique car elle ne s'intéresse pas qu'à la langue (mais aussi aux images, au cinéma, à la danse ...). Son objet d'étude est plus étendu que celui de la linguistique : elle étudie les mécanismes de production de sens et non pas la langue comme système (sémiologie du récit, de la conversation ...).

En principe, la sémiotique, a un champ d'intérêt plus vaste que la communication. On produit du sens même quand on ne communique pas : quand on écrit un journal intime ou même dans les pensées (Peirce et sa phanéroscopie, Cassirer et sa philosophie des formes symboliques, Merleau-Ponty et sa phénoménologie). L'être humain vit dans un monde de sens et il ne peut pas ne pas produire du sens.

Etant donné ces « capacités explicatrices », cette approche est devenue très répandue grâce aux travaux de J. Lacan (psychanalyse), C. Lévy-Strauss (ethnologie), C. Metz (cinéma), G. Deleuze (texte littéraire) etc. jusqu'à obtenir le nom de « science-pilote » dans les années 50-70 du XXe s.

Et même si, au fur et à mesure, l'éphorie autour de la sémiotique a cédé la place à d'autres approches, sa valeur reste pertinente pour beaucoup de domaines de recherche scientifique.

Comme toute discipline, la sémiotique peut être abordée sous différents angles : auteurs, concepts, théories, etc., mais l'objectif de l'auteur de cet article c'est la description des empreints symboliques, dont les faits et les événements

importants se fixent dans la conscience des Français. C'est une sorte de code, riche pour l'analyse sémiotique, lié aux situations de conflits dans la société. Plus précisément il s'agit du comportement symbolique quand les gens suivent la ligne des conflits politique, socio-psychologique, culturel, voire esthétique de sorte que l'aspect sémiotique des collisions acquiert un caractère tellement hypostatique en faisant les gens agir contre toute logique de l'existence, à l'intérêt d'un compromis symbolique.

Dans ce contexte il est à noter qu'on peut diviser les situations de conflits dans la société en deux catégories en fonction de l'activité de l'emploi des moyens sémiotiques. Si on prend la première catégorie, il s'agit des situations quand les signes sont considérés par des sujets de conflits comme une chose donnée hors toute influence des cotés opposés. Les changements hypothétiques dans leur potentiel s'entassent peu à peu. Les signes alors ne font que noter au sein de leur contenu l'évolution du conflit, et ce sont les circonstances objectives qui deviennent le facteur décisif dans le processus du déroulement du conflit. Dans l'aspect sémiotique le conflit se résout lui-même quand le consentement public vient remplacer la situation conflictuelle.

Ainsi, un bon exemple de ce type de situation c'est l'histoire de l'un des attributs symboliques les plus importants de l'Etat français – du drapeau tricolore. A partir de l'époque de la Révolution française (1789-1799) jusqu'au début de la Seconde guerre mondiale (1939) le drapeau reflétait dans son contenu l'opposition « république – monarchie » (couleur blanche). Du moment de la Commune de Paris la situation se complique vu la confrontation aggravée entre la bourgeoisie et le prolétariat (couleur rouge). Mais vers le début de la Seconde guerre mondiale, étant donné la disparition de l'idée monarchique et la victoire des idéaux républicains, la situation sémiotique se simplifie et l'opposition « tricolore – couleur blanche » tombe en désuétude. Du coup, l'opposition « tricolore – couleur rouge » disparaît aussi car les côtés opposés viennent au consensus par rapport au sens national du tricolore, et le rouge ne devient qu'un signe de parti.

La situation parallèle est constatée à l'égard des personnalités historiques sémiotiquement importantes, comme Jeanne d'Arc ou Charles de Gaulle. Ainsi, à un moment donné Jeanne d'Arc provoquait un rejet aigu du public d'esprit républicain. Mais à partir du début du XX s., vu l'apaisement dans les relations entre l'église et l'état, Jeanne d'Arc est devenue symbole national.

Le cas pareil est arrivé avec la personnalité de Général de Gaulle. Les années de son gouvernement ont été marquées par l'escalade des conflits sociaux et politiques. Cependant après sa mort, la situation du conflit s'est, peu à peu, apaisée, et la reconnaissance publique du rôle important de la personnalité de Général de Gaulle dans le destin de la France actuelle a donné naissance à encore un symbole national.

Les exemples cités montrent que la composante sémiotique peut se manifester de manière assez neutre dans quelques conflits donnés. Dans ces cas-là, la

composante sémiotique suit le conflit, en reproduisant ses formes, et n'influence pas le conflit-même.

On voit une autre situation quand les gens utilisent le pouvoir des signes pour influencer le conflit, quand le signe devient pas seulement un reflet de l'action socio-politique, mais un instrument de son accomplissement. Un bel exemple de ce genre de situation représente la dénomination « Marianne », inventée par le régime de la Seconde Empire afin d'appeler une organisation secrète des républicains, mais quelques dizaines d'années après cette « Marianne » devenue la dénomination symbolique de la république d'abord, et peu temps après – de la France elle-même.

Pourtant un intérêt particulier représentent les moyens de l'expression sémiotique auxquels la société a recours afin de niveler ou masquer des conflits existants. C'est encore R. Barthes dans ses fameuses « Mythologies » de [1] a défini la tâche d'exposer la tromperie et l'hypocrisie, cachées dans le quotidien et se manifestant à travers l'emploi mystifié des signes dans les articles des journaux, photos de presse, films, expositions. De fait, l'objet de son étude c'est les tentatives sémiotiques de niveler toutes sortes de conflits socio-politique ou culturels.

Il est à noter que les capacités sémiotiques ne se limitent pas à la fonction de nivelement. Egalement on peut mentionner ici tout types de tabous par rapport aux signes qui pourraient aggraver la situation politique ou psychologique. La nature de ce comportement répond aux normes générales de l'étiquette de la parole. Citons quelques exemples. Dans le domaine diplomatique il est tout à fait naturel d'éviter l'appellation directe d'un pays dont les actions sont discutées ou codamnées par la communauté. Ou bien, après la Seconde guerre mondiale, dans plusieurs types d'art, comme cinématographe, par exemple, on constate une sorte de censure à la thématique liée aux événements de la Commune de Paris ou à l'affaire Dreyfus.

Avec les procédés de tabous, visés à neutraliser la mémoire d'un conflit, on remarque d'autres formes sémiotiques – explicites. Les signes, reflétant le conflit, forment un signe plus compliqué d'après sa structure et son contenu. C'est par exemple l'histoire de la dénomination du station du métro *place de l'Etoile – Charles de Gaulle*. En 1970, après la mort du général, la municipalité a proposé de renommer la station *place de l'Etoile* en *Charles de Gaulle*. Cette proposition a provoqué plein de débats et protestations et après de longs débats on a aboutit au compromis – appeler la station *place de l'Etoile – Charles de Gaulle*.

Le conflit peut être résolu par le biais de la création ad hoc de la nouvelle forme de signe. Ainsi, dans les années 40 du XIX s. le retour des restes de Napoléon de l'île de Sainte-Hélène a suscité de vives discussions au sujet de réinhumation. Historiquement le tombeau des rois français à Saint-Denis ne convenait pas, vu les protestations des royalistes. Le Panthéon, nouveau symbole de gloire nationale, était liée à la commémoration des personnalités du domaine intellectuel, créatif. La solution a été trouvée par la sacralisation d'un nouvel endroit –

l'Hôtel des Invalides – qui, peu temps après, est devenu symbole de la prouesse héroïque de la France.

En guise de conclusion, on reprendra la citation de U. Eco qui disait que les signes créent une force sociale indiscutable [2]. Les capacités de la sémiotique alors peuvent et doivent être exploitées afin de résoudre des problèmes de la société contemporaine.

Bibliographie

1. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Eco, U. Le Signe, histoire et analyse d'un concept / U. Eco. – Le livre de poche, Biblio Essai. – 288 p.

А.Д. Стольная

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: st.alexandra@bk.ru

УДК 811.133.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И РОЛЬ ВЕРЛАНА В ПЕСНЯХ ФРАНЦУЗСКИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: *верлан, сленг, французский язык, франкоязычная музыка, верланизированные слова, французские исполнители.*

В статье определяются причины использования верлана в песнях французских исполнителей, устанавливается, какому жанру франкоязычной музыки он наиболее характерен, обозначаются основные функции данной разновидности французского сленга в текстах песен. Выявлено, что верлан выполняет три основные функции: эмоциональную, поскольку при помощи сленга исполнители могут выразить эмоции и чувства или же вызвать их у слушателей; выделительную, так как употребление верлана привлекает внимание к песням; провокационную, в силу того, что верлан, как разновидность сленга, это своеобразный вызов обществу, утверждение непохожести и уникальности.

A.D. Stolnaya

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

THE USAGE AND ROLE OF VERLAN IN THE SONGS OF FRENCH MUSICIANS

Key words: *verlan, slang, French language, Francophone music, verlan words, French musicians.*

In the article the reasons for the use of verlan in the songs of French musicians are identified. The leading genre of Francophone music using the verlan is established. The main functions of this type of French slang in the lyrics are also identified. Basing on the material of 4 songs, it has been revealed that the verlan performs three main functions: emotional function, because with the help of the slang, musicians can express emotions and feelings or arouse them; distinctive function, as the use of the verlan attracts attention to the songs; provocative function, due to the fact that the verlan, as a kind of slang, is a provocation to society, the assertion of one's otherness and uniqueness.

Французский язык изменяется и развивается вместе с процессами, происходящими во французском обществе. Эти события зачастую отражаются в сленге, слова которого очень своеобразны и стилистически окрашены [1, 96]. Разновидностью французского сленга является верлан, то есть «язык наоборот», в котором переставляются слоги таким образом, что первый слог становится последним, например: *musique* – *zicmu* (музыка), *père* – *reup* (отец) и т.п. [2].

Первоначально верлан выполнял функцию тайного языка, однако в XX веке получает широкую распространённость и начинает употребляться в самых разных социальных кругах, в том числе и в музыкальных произведениях [3].

Были проанализированы 4 песни, в которых обнаружены верланизированные единицы: *Kerredine Soltani – Le Verlan* (20 единиц), *Renaud – Laisse béton* (1 единица), *Maître Gims – Warano Style* (7 единиц), *Jacques Dutronc – J'avais la cervelle qui faisait des vagues* (28 единиц).

1) ***Kerredine Soltani – Le Verlan.***

В данной песне автор в шутильной форме знакомит слушателей с основными словами верлана, донося их в довольно простой форме через однотипные фразы типа: “pour les vacances tu dis *cansva* – вместо «*каникулы*» говори «*cansva*””, “pour dire mon frère tu dis *reuf* – вместо «*брат*» говори «*reuf*””, “pour dire bourgeois du dis *geoibourg* – вместо «*буржуа*» говори «*geoibourg*”” и т.п. Далее он утверждает, что хотел бы выучить и другие иностранные языки (английский, немецкий), однако он довольствуется тем, что знает верлан. Песня исполнена в жанре рэп-музыки, а использование верланизированных слов добавляет комизма;

2) ***Renaud – Laisse béton.***

Известный французский шансонье Рено Сешан (Renaud) одним из первых решил использовать слова из верлана в своих песнях. Здесь функция верлана – эмоциональная, чтобы вызвать у слушателей чувство негодования, чтобы они прониклись сюжетом песни, который повествует о молодом человеке, к которому «пристают» разбойники. Герой песни каждый раз отвечает им, используя выражение из верлана: “moi j’y ai dit : *laisse béton* ! – а я ему ответил: *отвали!*”;

3) *Maître Gims* – *Warano Style*.

В этой песне рэп-исполнителя Maître Gims нет чёткой идеи, поскольку она больше напоминает хвалебную речь артиста самому себе. Он поёт о своём успехе, деньгах, большой семье и материальных благах. Однако исполнитель довольно часто вводит в свой текст верланизированные слова: “le garçon de *Rispa* – парень из *Парижа*”, “appelle moi ou ton *jetpro* va *rerfoi* – позови меня, иначе твой *проект провалится*” и т.п. Возможно, он намеренно подчёркивает своё уличное происхождение, таким образом, контраст между его прошлой жизнью и настоящим становится очень чётким и ясным;

4) *Jacques Dutronc* – *J'avais la cervelle qui faisait des vagues*.

Песня Жака Дютрона принадлежит к жанру баллады. Когда герой песни влюбляется в девушку, то всё вокруг предстаёт для него прекрасным, интересным, мир наполнен красками. Верлан помогает передать это ощущение влюблённости, когда голова буквально идёт кругом от счастья, слова песни в первой её части выглядят как поток слов на неизвестном языке, потому что здесь практически все слова претерпели деформацию, стали трудно различимы: “j'avais la *vellecer* qui *zaifeu* des *gueva*, quand je la *reusai* dans mes bras – у меня *голова шла кругом*, когда я *держал* её в объятиях”. Однако когда чувства остыли, то это отразилось и на тексте – вторая половина песни звучит на обычном французском языке, герой как бы отстранился от ситуации.

Проанализировав примеры текстов песен французских исполнителей, в которых употребляются верланизированные слова, мы пришли к выводу, что верлан выполняет здесь несколько функций, основными из которых являются эмоциональная, поскольку при помощи данного сленга исполнители могут передать определённые эмоции и чувства (смех, сарказм, радость) или же вызвать их у слушателей; выделительная, так как зачастую употребление верлана привлекает внимание, вызывает интерес и желание послушать композицию; провокационная, потому что сленг и любая его разновидность, а особенно верлан, это своеобразный вызов обществу, утверждение своей непохожести на других исполнителей, уникальности и порой даже указание на своё происхождение.

Литература

1. Жаркова, Т. И. О сленге французской молодёжи / Т. И. Жаркова. – М. : Иностранные языки в школе, 2005. – № 1. – С. 96–100.
2. Судьба французского языка в XXI веке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infrance.ru/francais/francaisart/destin/destin.html>. – Дата доступа: 07.02.2019.
3. C'est pas blesipo: Variations of Verlan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://swartmore.edu/SocSci/Linguistics/Papers/2007>. – Дата доступа: 07.02.2019.

В.В. Устинович
Минский государственный лингвистический университет
e-mail: ustinovich_vera@yahoo.com

УДК 811.133.1'342.9(045)

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ВЫДЕЛИТЕЛЬНОГО УДАРЕНИЯ И РЕМАТИЧЕСКОГО ТОНА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Ключевые слова: *выделительное ударение, коммуникативная структура, рематическое ядро, маркированная структура, смещение ядра.*

В статье устанавливаются особенности просодической реализации выделительного ударения и рематического тона во французском языке. Анализируемые высказывания с выделительным ударением разделены на две группы в зависимости от локализации определяющего слова (определения или обстоятельства), отмеченного выделительным ударением, по отношению к определяемому. Выявлены корреляции между рематическим тоном, смещенным на слог с выделительным ударением, и просодической конфигурацией заударной части. Определены наиболее частотные модели просодической организации отрезка ремы между слогом с выделительным ударением и конечным – ядерным – слогом при сохранении прототипической локализации терминального тона. Обозначены факторы, способные создавать дополнительные коннотации в коммуникативной структуре, при которых выделительное ударение выступает в роли интенсификатора.

V.V. Ustinovich
Minsk State Linguistic University

ON RELATION BETWEEN EMPHATIC AND LOGICAL STRESS IN FRENCH LANGUAGE

Key words: *emphatic stress, logical stress, communicative structure, rheme nucleus, marked structure, nucleus displacement.*

In the article are established some particularities of the prosodic realization of emphatic/logical stress and rhematic tone in french. The analyzed utterances having emphatic/logical stress are divided into two groups according to the determiner (attribute or adverb) localization. It is defined that there are correlations between displaced rhematic tone and prosodic configuration of the post-tonic part. There were revealed the most frequent prosodic models for the part of the rheme between emphatic/logical stress and final rhematic nuclear tone prototypical for french. Some factors marking the communicative structure by additional connotations are specified, making appear that the emphatic/logical stress role is to intensify, but not mark by itself.

Традиционно выделительному ударению (ВУ), перцептивно релевантному акцентному выделению, в терминологии Т.М. Николаевой (1982; 2000), приписывается способность изменять коммуникативную структуру (КС) высказывания, придавая ей маркированный характер за счет приращения дополнительных коннотаций. Слово – носитель такого ударения считается информационным центром высказывания, или фокусом, если под фокализацией понимать такую организацию КС, которая указывает на наличие особой пресуппозиции [1, 2].

Во французском языке ВУ обладает спецификой, ставящей его на особое место по сравнению с другими европейскими языками: оно не совпадает по месту с лексическим ударением, поскольку падает на первый (второй), а не на последний слог многосложного слова; представлено двумя видами – логическим и эмфатическим (М. Граммон, Ж. Марузо и др.); оно является факультативным [3, 4]. В связи с этим возникает вопрос, каким образом ВУ соотносится с рематическим тоном, который во французском языке по определению приходится на последний слог слова – носитель лексического (фразового синтагматического – *accent tonique*) ударения. Этот вопрос особенно значим для тех случаев, когда определяющее слово, несущее выделительное ударение, стоит перед определяемым, поскольку известно, что во французском языке прототипической для рематического тона считается конечная позиция в тональном контуре. Кроме того, встает вопрос о том, можно ли утверждать, что наличие ВУ во французском устном высказывании обязательно является показателем маркированности его КС.

Для ответа на данные вопросы были проанализированы французские спонтанные высказывания с препозицией и постпозицией определения (квалификативного атрибута)/обстоятельства, полученные из корпуса радио- и телевизионных дебатов. Как показал анализ материала, слог, несущий ВУ, может «притягивать» на себя рематический тон, а последующие слоги составляют заударную часть.

Следует отметить, что соотношение высказываний, в которых рематический тон смещен на слог с ВУ, и высказываний, в которых он находится в прототипической конечной позиции, составляет 1:5 (в 20% случаев препозиции определения/обстоятельства к определяемому слову и в 21% случаев, когда они находятся в постпозиции).

В случае, если определяющее слово находится в препозиции к определяемому, смещение рематического тона на слог с ВУ реализуется за счет пика интенсивности в рематическом компоненте, который в 2/3 случаев сопровождается пиком ч.о.т. в реме. Слог с ВУ – ядерный слог – произносится на средневысоком уровне и является началом финального мелодического падения. В заударной части отмечается равномерное понижение уровня ч.о.т. и интенсивности, а также ускоренный темп произнесения (рис. 1).

В высказываниях с препозицией определения или обстоятельства, в которых конечный слог ремы сохраняет рематический тон, слог с ВУ произносится на средневысоком/среднем уровне. Притом что уровень

ч.о.т. на слоге с ВУ в 91,6% случаев выше, чем на следующем слоге, а интенсивности – в 66,6 % случаев выше, уровень ч.о.т. на слоге с ВУ не является пиком ч.о.т. в реме, и только в 41% высказываний на нем расположен пик интенсивности, в отличие от случаев со смещенным на слог с ВУ рематическим тоном в высказываниях с препозицией определяющего слова. Конфигурация рематического компонента после слога с ВУ представлена в таких высказываниях следующими моделями: – нисходяще-восходящая (33,3%); – равномерно нисходящая (16,6%); восходяще-нисходящая (16,6%); – ровная с подъемом или падением на конечном слоге (16,6%); – нисходяще-ровная (8,3%); – крутое падение на конечном слоге (8,3%) (для двусложного определения или обстоятельства).

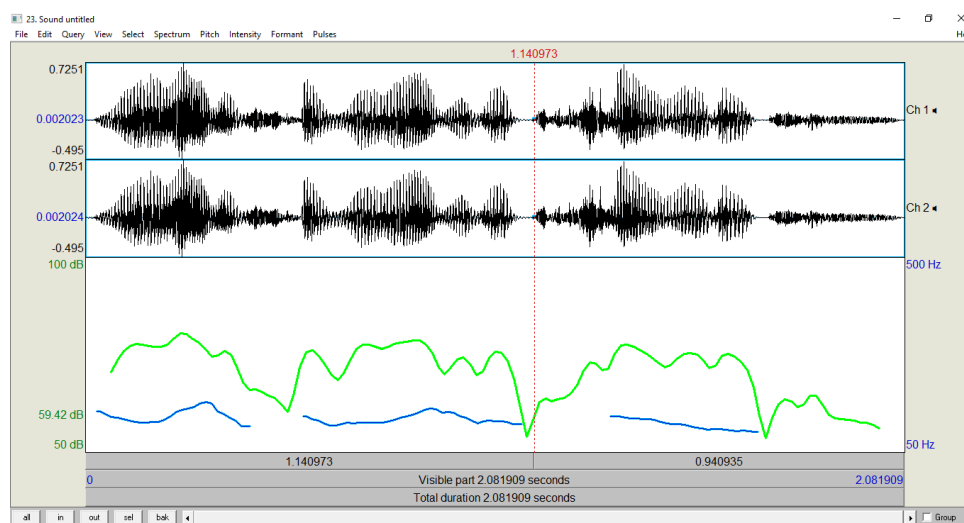


Рис. 1 – *Vous allez voir, le stress des élèves, il est 'très relatif'*
Вы увидите, стресс учеников, он очень относительный'

В высказываниях со смещением рематического тона на слог с ВУ в рамках одной словоформы, т.е. в случаях, когда определяющее слово находится в постпозиции, ядерный слог произносится на средневысоком уровне, с резким подъемом или замедлено-ускоренным/крутым падением на главноударном слоге. После слога с ВУ, как и в случаях препозиции определения/обстоятельства, отмечается падение уровня ч.о.т. Оно может быть равномерным, или с падением на заударном/втором после ударного слоге и парантетической мелодией на оставшихся слогах. Если понижение уровня ч.о.т. не является равномерным, заударный слог с более высокой скоростью падения и более значимым интервалом произносится с большей интенсивностью. Если это заударный слог, то по уровню интенсивности он может превосходить предшествующий ему слог с ВУ (рис. 2).

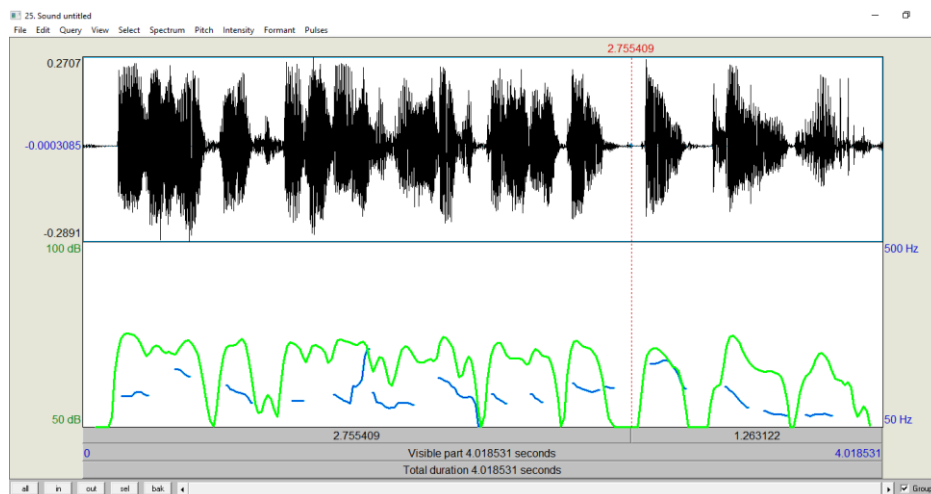


Рис. 2 – *Le système français judiciaire est un système inquisitoire*
 ‘Французская судебная система является инквизиторской системой’

Что касается высказываний с ВУ на определяющем слове в постпозиции, которое не приводит к смещению рематического тона, следует подчеркнуть, что они являются самыми частотными во французском языке и составляют больше половины всех проанализированных высказываний. В трети случаев интенсивность на слоге с ВУ в таких высказываниях ниже интенсивности следующего слога. Анализ высказываний обнаруживает ту же корреляцию, которая наблюдается в случаях со смещенным ядром после слога с ВУ: слог с высоким значением интенсивности произносится с более высокой скоростью и интервалом падения ч.о.т. по сравнению с остальными слогами, находящимися в реме после слога с ВУ (при их наличии). Поскольку интенсивность такого слога может превышать интенсивность на слоге с ВУ, это свидетельствует о том, что данный параметр не всегда оказывается значимым для реализации ВУ, как традиционно принято считать. Просодическая конфигурация рематического компонента в высказываниях с постпозицией определения или обстоятельства с прототипической локализацией рематического тона имеет высокую вариативность на отрезке после ВУ. Наиболее частотной является модель с крутым падением на следующем за ВУ конечном слоге (41,2%), который, следовательно, является носителем рематического тона в двусложных определениях/обстоятельствах. Репрезентативность данной модели обусловлена тем, что иная просодическая реализация конечного слога регулярно приводит к смещению терминального тона на слог с ВУ в двусложном определении или обстоятельстве. Как и в высказываниях с препозицией, частотными являются модели с нисходяще-ровной конфигурацией после ВУ (23,5%), нисходяще-восходящей конфигурацией (11,8%). Также выявлены следующие конфигурации: – ровно-восходящая (11,7%); – равномерно-восходящая (5,9%); равномерно-нисходящая (5,9%).

Говоря о маркирующей роли ВУ, следует отметить, что поскольку одним из критериев маркированности является перцептивно воспринимаемое выделение, можно предположить, что слог с ВУ будет произнесен на более высоком уровне ч.о.т. и с большей интенсивностью, в частности представлять собой комбинацию пиков ч.о.т. и интенсивности (что имеет место в 11,4% всех случаев). При этом не для всех высказываний, как с препозицией, так и постпозицией определения или обстоятельства, верно, что если интенсивность и/или ч.о.т. на слоге с ВУ выше значений этих параметров на окружающих слогах, возникают особые пресуппозиции. Так, если после ВУ уровень ч.о.т. на последующем слоге/словах находится на том же уровне или равномерно понижается, дополнительные смыслы не возникают, остается КС нейтральной.

В высказываниях, где рематический тон не смещен на слог с ВУ, маркирование реализуется за счет особых характеристик терминального тона (его уровень, скорость и интервал падения или подъема) (Ср. рис. 3 и рис. 4), а ВУ выступает в качестве интенсификатора.

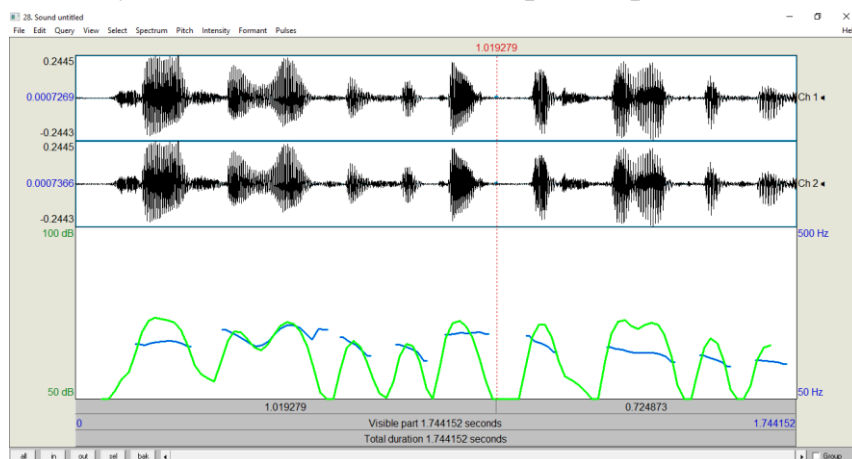


Рис. 3 *C'est un changement de société extrêmement profond*
'Это чрезвычайно глубокое изменение общества'

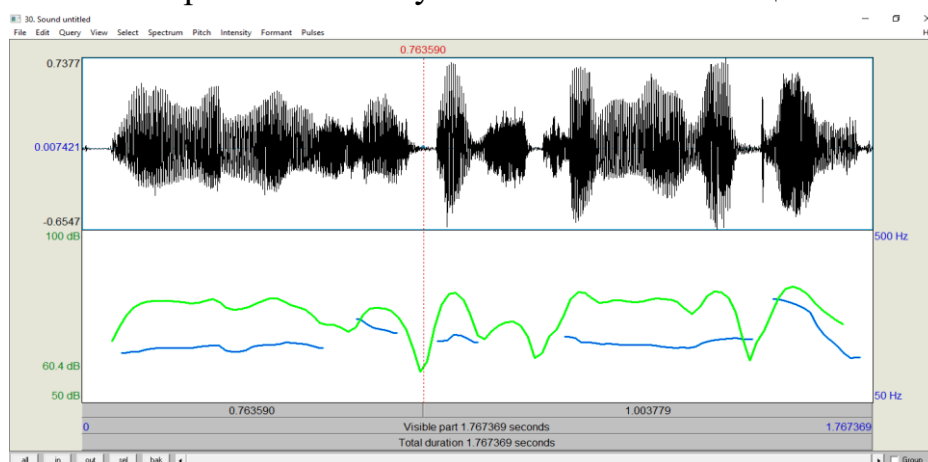


Рис. 4 *Il y a une évolution extrêmement rapide*
'Происходит чрезвычайно быстрая эволюция'

В случаях, когда рематический тон смещен на слог с ВУ, возникновение маркированности обусловлено иными причинами, нежели просодическими: прежде всего особенностями семантики определения/обстоятельства и главного слова, степенью их семантической спаянности, а также общим контекстом.

Литература

1. Николаева, Т. М. От звука к тексту / Т. М. Николаева. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 680 с.
2. Николаева, Т. М. Семантика акцентного выделения / Т. М. Николаева. – М. : Наука, 1982. – 104 с.
3. Селях, А. С. Фонетика французского языка: (Теорет. курс) : учеб. пособие для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. / А. С. Селях, Н. С. Евчик. – Мн. : Выш. шк., 1986. – 136 с.
4. Шигаревская, Н. А. Теоретическая фонетика французского языка для институтов и факультетов иностранных языков : учебник / Н. А. Шигаревская. – М. : Высшая школа, 1973. – 272 с.

E.N. Yakovleva-Yurchak

Université d'état P.M. Machérov de Vitebsk

e-mail: helene.by@mail.ru

УДК 811.133.1

UTILISATION DU PASSÉ SIMPLE À L'ORAL

Mots clés: *passé simple, langue française, discours oral, langue écrite.*

L'article décrit le passé simple de la langue française, souvent identifié comme le temps réservé à la langue écrite, examine la position de certains linguistes français sur cette question et montre des exemples spécifiques d'utilisation de ce temps dans le discours oral.

E.N. Yakovleva-Yurchak

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

USING SIMPLE PAST TENSE IN FRENCH SPEECH

Key words: *past simple time, French, oral speech, written speech.*

The article describes the simple past tense of the French language, which is often identified as a book, examines the positions of some French linguists on this issue, and shows specific examples of using this time in oral speech.

Le Passé Simple (ou passé défini) est un temps du passé réservé essentiellement à la langue écrite. C'est le temps de l'indicatif exprimant le passé dans un discours narratif, un récit, un énoncé historique et situant l'action verbale dans un moment révolu [1].

Ce temps traduit un fait généralement ancien, sans contact avec le présent. Il convient aux récits historiques [2, 241].

Le passé simple s'oppose au passé composé qui a généralement la valeur d'un passé récent, ou présent à l'esprit de celui qui parle. Dans le roman d'aujourd'hui le récit est souvent écrit au passé simple et les dialogues au passé composé. Mais on peut trouver le passé simple dans la même phrase avec le passé composé. Par exemple: J'ai rencontré M. Legrand qui fut mon professeur de troisième.

Le passé simple s'emploie surtout au troisième personne du singulier et du pluriel, qui reviennent le plus souvent dans les récits historiques.

D'autre part le passé simple s'oppose à l'imparfait en ce qu'il ne traduit pas un état, n'entre pas dans une description, mais énonce un fait pur et simple.

Parfois les écrivains préfèrent le passé simple au passé composé à cause de sa brièveté. Il traduit plus énergiquement un fait [2, 242].

Déjà au 16^e siècle, dans les textes littéraires le passé simple exprime des événements lointains dont on se sent détaché, alors que le passé composé exprime des faits dont les conséquences sont ressenties dans le présent. Au 17^e siècle, on connaît dans le monde littéraire la « règle des vingt-quatre heures », c'est-à-dire un fait datant de plus de vingt-quatre heures doit s'énoncer au passé simple.

Dans les textes écrits, cette règle des vingt-quatre heures est restée solidement enracinée jusqu'à la fin du XX^e siècle [3].

Dans le discours oral, le passé simple a connu à partir de la fin du 17^e siècle un net déclin. Au XVIII^e siècle et dans la première moitié du XIX^e siècle, la loi des vingt-quatre heures était encore largement observée à l'oral, tant par les gens du peuple que par les élites. A partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, le passé simple est devenu de plus en plus rare à l'oral à la première et à la deuxième personne du singulier et du pluriel, jusqu'à céder presque complètement la place au passé composé à partir du début du XX^e siècle [4, 267].

Depuis le début du xxe siècle, le passé simple est devenu rare à l'oral. À la première et à la deuxième personne du singulier et du pluriel, il est presque inusité, et son emploi passe quasiment pour un archaïsme. Le passé composé est aujourd'hui de rigueur pour raconter oralement à la première personne tous les événements survenus dans une vie, même s'ils sont distants de plusieurs décennies. Seuls quelques dialectes français constituent des exceptions à cette règle [5].

Le passé simple est encore employé à l'oral aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel, pour raconter des événements historiques survenus il y a plusieurs siècles ou, du moins, plusieurs décennies.

La survie du passé simple dans ce cadre s'explique par le caractère très lointain des événements rapportés, et par le fait que le locuteur ne se sent pas du tout concerné par ces derniers. Autrement, le passé simple peut aussi être em-

ployé avec le verbe « être » dans la conversation soutenue, pour raconter des événements relativement récents («Ce fut pour moi un honneur», etc.) [5].

Claire Blanche-Benveniste, linguiste française, spécialiste de syntaxe du français parlé, écrit que actuellement le passé simple n'est pas un temps de la langue parlée. Le passé simple apparaît souvent dans des situations que les locuteurs ressentent comme solennelles [6, 52]. Les passés simples font partie des signes par lesquels les locuteurs donnent à leurs discours une coloration littéraire [6, 53].

Mais en même temps il y a aujourd'hui le langage des courriels, des blogs et des textos qui est encore plus proche de l'oral et Claire Blanche-Benveniste écrit qu'il serait surprenant d'y trouver le passé simple.

Gaston Mauguet dans son ouvrage «Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée. Langue écrite» dit que le passé simple n'est plus guère employé dans le français parlé de la conversation. Mais il a repris une vigueur nouvelle à la 3^e personne dans la langue des journaux et de la radio [2, 242].

Maurice Grevisse, grammairien belge francophone, prétend qu'au XXI^e siècle on utilise moins le passé simple, à l'oral on l'entend dans certains dialectes [7, 1094].

Voici ce qu'en dit Claire Blanche-Benveniste, dans «Approches de la langue parlée en français» : au cours d'un entretien, des enfants de 10 ans, ont justifié l'emploi de ce temps, dont ils connaissaient bien le niveau littéraire (c'est un temps intellectuel, disaient-ils) et dont ils voulaient expliquer la valeur informative. Comme c'est le temps choisi quand on veut faire penser qu'il s'agit d'un fait historique avéré, on l'utilise, disent-ils, dans les récits de science-fiction (le cosmonaute descendit de l'échelle), qui ne sont pourtant pas situés dans le passé, [...] si on ne l'emploie pas dans la conversation, c'est parce que l'information dont il est chargé n'est pas conforme à ce qui se dit habituellement dans les conversations» [6, 53]. Claire Blanche-Benveniste fait la conclusion que le passé simple n'est étrange ni aux enfants ni aux adultes.

André Segarra, professeur de français langue étrangère à Paris, évoque les situations dans lesquelles le passé simple peut être utilisé à l'oral [8].

Premièrement lorsqu'on narre un conte. Deuxièmement quand on évoque un défunt . Il s'agit de se remémorer la vie d'un être cher durant un enterrement ou d'annoncer le décès d'un grand personnage à la télévision. Il est fréquent dans ces cas d'utiliser le passé simple qui donne un ton un peu plus solennel au discours.

Troisièmement quand on évoque l'année passée ou un événement mémorable. On pourrait entendre du passé simple à la télévision autours du 31 décembre quand on parle des événements de l'année qui s'est écoulée. Il est possible également d'utiliser le passé simple à l'oral, généralement avec le verbe être, pour exprimer un sentiment extrêmement agréable ou au contraire pénible après un événement marquant. Par exemple: Ce fut un bon mariage.

Il y a encore quelques cas de l'utilisation du passé simple à l'oral. Par exemple pour évoquer un passé révolu, pour souligner le fait que ce dernier ne reviendra plus. C'est-à-dire le passé simple marque une rupture avec le présent.

On utilise ce temps pour raconter la vie d'un personnage célèbre, faire l'auditoire plonger dans un passé lointain qui n'a plus aucun lien avec aujourd'hui.

André Segarra parle encore de la voix off dans les films. Pour la même raison, le narrateur utilise souvent le passé simple dans les films historiques, les biopics, ou les films fantastiques dont l'histoire se déroule dans un passé imaginaire et lointain.

On peut entendre le passé simple dans les blagues inspirées de la Bible. La Bible regorgeant de verbes conjugués au passé simple, les blagues s'en inspirant utilisent généralement le même temps.

L'utilisation du passé simple à l'oral donne aussi un petit coté intello à la personne qui parle, permet lui de plaisanter ou briller en société [8].

Souvent on peut entendre le passé simple dans les chansons y compris les chansons contemporaines, par exemple, «Un homme debout» de Claudio Capéo («*Il fut un temps où j'étais comme vous, Malgré toutes mes galères je reste un homme debout...*») ou «Petite Emilie» de Keen'v («*Mais un soir de décembre Petite Emilie rentra chez elle dénudée...*»).

Il est à noter que c'est surtout le verbe être qui est utilisé au passé simple à l'oral dans les situations les plus fréquentes.

On peut conclure qu'on utilise le passé simple à l'oral soit pour créer une véritable rupture avec le présent, pour se projeter dans un passé lointain, soit pour évoquer un passé révolu, un fait mémorable qui ne pourra plus se reproduire.

Bibliographie

1. Passé simple / Larousse [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/passe/58464/locution?q=passe+simple#158370>. – Дата доступа: 02.02.2019.
2. Mauger, G. Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée. Langue écrite / G. Mauger. – СПб.: Лань, 1996. – 432 p.
3. Passé simple en français // Wikipedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fr.wikipedia.org/wiki/Passé_simple_en_français#cite_note-bdl-8. – Дата доступа: 02.02.2019.
4. Picoche, J. Histoire de la langue française / J. Picoche, C. Marchello-Nizia. – P. : Nathan, 2000. – 208 p.
5. Déclin du passé simple // Office québécois de la langue française [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4209. – Дата доступа: 02.02.2019.
6. Blanche-Benveniste, C. Approches de la langue parlée en français / C. Blanche-Benveniste. – P. : Ophrys, 2000. – 161p.
7. Grevisse, M. Le bon usage / M. Grevisse, A. Goosse. – B. : De Boes, 2008. – 1600 p.
8. Dix situations dans lesquelles nous utilisons le passé simple à l'oral [видео] // Enseignement du FLE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=t8s5MJEffog>. – Дата доступа: 02.02.2019.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.Г. Дементьева

Минский государственный лингвистический университет

e-mail: tania-dementieva@rambler.ru

УДК 378.046.4:811.133.1(045)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ключевые слова: *иностранный язык, межкультурная коммуникация, культурологический подход, лингвострановедческие знания, мультимедиа.*

Иностранный язык является для специалистов средством общения с представителями различных стран. Основой развития межкультурной компетенции является культурологический подход, в контексте которого актуализируется педагогическая и культурная антропология, изучающая способность человека развивать культуру через межличностное общение, диалог культур и профессиональные контакты. Лингвострановедческие знания, которыми овладевают специалисты при изучении иностранных языков, являются предпосылкой и гарантией их будущей успешной межкультурной коммуникации. Средства мультимедиа представляют собой эффективный источник повышения качества обучения иностранному языку.

T.G. Dementieva

Minsk State Linguistic University

CULTURAL APPROACH TO TEACHING THE FRENCH LANGUAGE TO PROFESSIONALS

Key words: *foreign language, cross-cultural communication, cultural approach, linguistic and cultural knowledge, multimedia.*

A foreign language is used by professionals as a means of communication with representatives of different countries. The development of intercultural competence is based on the cultural approach, which allows for the actualization of pedagogical and cultural anthropology. The latter studies a person's ability to raise cultural awareness through interpersonal communication, dialogue of cultures and professional contacts. The linguistic and cultural

knowledge acquired by professionals in the study of foreign languages is a prerequisite and guarantee of their future successful cross-cultural communication. Multimedia tools are an effective source for improving the quality of teaching a foreign language.

Каждый язык теснейшим образом связан с культурой, которую он обслуживает. Именно поэтому в реальной ситуации общения с носителем языка часто возникает культурный барьер, даже при условии грамматически правильной речи. Он связан с различиями в нормах вербального и невербального поведения, то есть с неадекватными фоновыми страноведческими знаниями участников общения. Другими словами, нужно воспитывать личность, готовую к межкультурной коммуникации, которая предусматривает адекватное понимание ее участниками своей принадлежности к разным национальным культурам, требует взаимопонимания, а не только умения реагировать на услышанное.

Повышение эффективности международного сотрудничества в профессиональной сфере, воспитание уважения к национальной самобытности и культурному разнообразию, расширение доступа к различным источникам информации, развитие личных контактов и достижение более глубокого взаимопонимания между людьми – все это лежит в основе языковой политики в контексте непрерывного образования. С этих позиций формирование иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенции специалистов является приоритетной целью последипломного дополнительного образования.

Профессиональные и личные контакты, участие в работе международных организаций, выступления с докладами на международных научных конференциях, командировки и стажировки в зарубежных странах, развитие международного туризма определили исключительную важность обучения специалистов межкультурному иноязычному общению, формированию межкультурной коммуникативной компетентности, под которой понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления.

Формирование практических навыков и умений, которые обеспечивают развитие этнокультурной восприимчивости индивида, его способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных этнокультурах – одна из главных задач, стоящих перед преподавателем системы дополнительного образования взрослых. Достаточный уровень коммуникативной компетенции позволит осуществлять общение в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Обучающиеся смогут адекватно реализовать коммуникативное намерение посредством диалогических и монологических высказываний на достаточно знакомую тему.

Основой развития межкультурной компетенции является культурологический подход, в контексте которого актуализируется педагогическая и

культурная антропология, изучающая способность человека развивать культуру через межличностное общение, диалог культур и профессиональные контакты. Межкультурная коммуникация требует взаимопонимания, а не только понимания сказанного и умения реагировать на услышанное.

Иностранный язык дает возможность свободного приобщения к истории, культуре, традициям другого народа. Речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка в широком смысле слова, их образа жизни, национального характера и менталитета, так как культурно-национальное мировоззрение воплощается в лексике, а также в грамматическом строе соответствующего языка.

Формирование межкультурной компетентности предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: 1) знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры; 2) влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие иностранного языка и модель поведения в рамках родной культуры; 3) развитие личности под влиянием двух культур [1, 489-490]. Рассмотрим первое направление формирования межкультурной компетентности специалистов на примере организации праздника Франкофонии на уроках французского языка.

Каждый год весной преподаватели французского языка и слушатели факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов, изучающие французский язык, вместе с миллионами франкофонов всего мира отмечают праздник Франкофонии. Мероприятия, приуроченные к Международному дню франкофонии, направлены на популяризацию изучения французского языка и защиту культурного разнообразия.

На факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК в мартовские дни проходят тематические занятия, посвященные этому празднику, на которых слушатели представляют мультимедийные презентации по разнообразной тематике: «Франция и французы глазами других народов (стереотипы и предрассудки)», «Глобализация и французский язык (неологизмы во французском языке)», «Франция в Беларуси и Беларусь во Франции» и другим темам, посвященным культурным традициям, особенностям образа жизни жителей регионов Франции, ее заморских департаментов и территорий. Часть презентаций и сообщений раскрывают лингвистические особенности французского языка в различных регионах Франции, а также посвящены исполнительскому мастерству ведущих артистов и певцов франкофонных стран.

При подготовке к докладам слушателями используется информация из аутентичных источников и Интернет-сайтов. Средства мультимедиа являются эффективным источником повышения качества обучения иностранному языку за счет яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка. С этой целью был разработан мультимедийный практикум по страноведению «Регионы Франции» [2].

Практикум включает 8 разделов, в каждом из которых представлены: текст, словарь и вопросы к тексту; упражнения, направленные на контроль понимания и закрепление лексического и грамматического материала, и ключи к ним; региональные выражения; фотографии, аудио- и видеоматериалы, дополнительные материалы по каждому разделу. Слушатели узнают о географическом положении Франции, отправившись в путешествие по Франции и ее регионам, познакомятся с достопримечательностями и особенностями каждого региона.

Главная цель практикума по французскому языку «Регионы Франции» – развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, позволяющих использовать французский язык как средство профессионального и межличностного общения.

Иностранный язык является для специалистов средством общения с представителями различных стран. Лингвострановедческие знания, которыми овладевают специалисты при изучении иностранных языков, являются предпосылкой и гарантией их будущей успешной межкультурной коммуникации. Взаимодействие двух культур – родной и иноязычной – будет способствовать формированию межкультурной компетентности специалистов.

Литература

1. Абиджанова, М. А. Формирование межкультурной компетентности будущего учителя с учетом особенностей иноязычной культуры / М. А. Абиджанова // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 13-й междунар. конф.: в 2 ч. / сост. Н.А. Лобанов, под науч. ред. Н. А. Лобанова и В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – Ч. I. – С. 488–490.

2. Дементьева, Т. Г. Регионы Франции [Электронный ресурс] : практикум по фр. яз. / Т. Г. Дементьева, Т. Г. Ковалева. – Минск : МГЛУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-480-824-2 : 2.86.

В.Н. Зимянина

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

e-mail: vikakropochka@mail.ru

УДК 811.133.1:811.111:81'243

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Ключевые слова: *английский язык, французский язык, билингвальное обучение, сравнительно-сопоставительный метод, интерференция, определенный и неопределенный артикли*

Данная статья посвящена обучению второму иностранному языку с опорой на первый иностранный язык. Рассмотрены основные различия между языками на примере использования определенного и неопределенного артиклей, а также явления интерференции, возникающей в условиях билингвизма.

V.N. Zimyanina

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

ON THE ISSUE OF INTERFERENCE IN THE ACQUISITION OF FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Key words: English, French, bilingual teaching, relatively comparative method, interference, the definite and indefinite articles

This article is devoted to teaching the second foreign language based on the first foreign language. There are given basic gaps between languages. The example of the definite and indefinite articles, as well as the phenomena of interference arising in bilingualism are considered.

Согласно учебному плану студенты, обучающиеся на специальности «Романо-германская филология», изучают три иностранных языка. Как отмечают исследователи И. Л. Бим, Н. В. Барышников [1], Н. Д. Гальскова, изучение второго иностранного базируется на знании первого иностранного. Таким образом, при изучении первого иностранного языка (английского) и второго иностранного (французского) сами студенты постоянно отмечают преимущества опоры на английский язык – положительный перенос.

Данный перенос возможен из-за взаимопроникновения слов этих языков на протяжении всей истории. Так, значительное количество заимствований в английском языке из французского связано в большей степени с Нормандским завоеванием 1066 года. «В целом общее количество французских (и латинских) заимствований в современном языке достигает порядка 57 процентов от общего числа слов английского языка» [2, 174].

Вместе с тем, близость и схожесть языков подтверждается следующими подсчетами лингвистов: «лексический запас французского языка на 65% латинского происхождения, слова, пришедшие из английского языка, составляют в нем около 2% лексики; в современном английском языке около 75% всех употребляемых слов по происхождению французские и латинские. Кроме того, в активном словаре русского, английского и французского языков насчитывается около 10% интернациональной лексики» [3, 104].

Сходства первого иностранного и второго иностранного языков обнаруживаются на:

- грамматическом уровне (артикли, времена, степени сравнения прилагательных, употребление некоторых предлогов);

- лексическом уровне (отмечается полное или частичное совпадение при написании слов: *англ. a place – франц. une place, англ. possible – франц. possible, to dance – danser*);

На фонетическом уровне сходство в написании характеризуется неверным употреблением слов, вызванным интерференцией. Зачастую студенты уже зная, как правильно произнести слово по-французски, ошибочно произносят его по-английски (*англ. agreeable – франц. agréable*).

На занятиях по второму иностранному языку преподаватель обращается к первому иностранному языку в обоих случаях – и в случае сходств, и в случае различий между языками.

Рассмотрим различия на примере артиклей. Наряду с английским, во французском есть следующие типы артиклей – неопределённые (*un, une, des*) и определённые (*le, la, les*). Фактически употребление артиклей в двух языках сходно, однако, согласно нашим наблюдениям, при объяснении правила употребления неопределённых и определённых артиклей во французском языке следует обратить особое внимание студентов на несоответствие.

Опираясь на правила, представленные в книгах Т. Ю. Дроздовой [4] по английской грамматике и И. Н. Поповой, Ж. А. Казаковой [7] по французской грамматике приведем основные различия в употреблении артиклей в первом и втором иностранном языке, которые помогут избежать интерференции.

1. В английском языке определенный артикль с названиями стран, как правило, не употребляется, не считая исключений (***The** United States, **The** United Kingdom, **The** Philippines, **The** Netherlands*). В свою очередь, во французском, напротив, это явление постоянное (***l'**Afrique, **le** Bélarus, **le** Venezuela*).

2. Для французского языка не характерно использование артиклей перед названиями профессий при идентификации человека, в то время как в английском неопределенный артикль перед ними обязательно употребляется (*elle est coiffeuse – she is **a** hairdresser*).

3. В английском языке артикль перед днями недели не употребляется вообще, а во французском используется определенный в значении «каждый» для выражения временных отрезков (***Le** mardi, ils vont au café – On Tuesdays they go to the cafe*).

4. Во французском языке для выражения отношения к предмету или веществу после глаголов *aimer* (любить), *adorer* (обожать), *détester* (ненавидеть), *préférer* (предпочитать) используется определенный артикль, тогда как английскому языку это не свойственно (*His parents adore silver – Son parents adorent **l'**argent*).

К тому же в рамках указанной темы следует также отметить важность частичного артикля *du, de la, de l'*, эквивалентов которому в английском языке нет.

Таким образом, основываясь на сравнительно-сопоставительном подходе, нами было рассмотрено обучение второму иностранному языку с

опорой на первый иностранный. Обучение обоим иностранным языкам должно быть последовательным, логичным и основательным. Французский и английский имеют много общего на лексическом и грамматическом уровнях. Одной из сходных грамматических категорий является артикль. Для лучшего усвоения этой темы и во избежание интерференции при изучении французского языка необходимо показать учащимся разницу между употреблением артиклей в указанных языках. Осознанное сопоставление языков приводит к более глубокому пониманию грамматики и способствует приобретению опыта в изучении иностранных языков.

Литература

1. Аракин, В. Д. История английского языка / В. Д. Аракин. – М. : Физматлит, 2003. – 272 с.
2. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Галимова, Х. Х. Особенности обучения французскому языку как второму иностранному на языковом факультете / З. Р. Киреева, Х. Х. Галимова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 5 (47). – С. 103–106.
4. Дроздова, Т. Ю. English Grammar: Reference and Practice / Т. Ю. Дроздова, А. И. Берестова, В. Г. Маилова. – СПб.: Антология, 2005. – 400 с.
5. Иванова, И. П. История английского языка: учебник, хрестоматия, словарь / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – СПб. : Авалон; Азбука, 2010. – 560 с.
6. Новикова, Е. Р. Изучение французских заимствований в английском языке и английских во французском в процессе подготовки бакалавров лингвистики – будущих учителей / Е. Р. Новикова, О. Г. Поляков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1 (1). – С. 36–39.
7. Попова, И. Н. Грамматика французского языка. Практический курс / И. Н. Попова, Ж. А. Казакова. – М. : Нестор Академик Паблишерз, 2010. – 480 с.

В.П. Корнелюк

Государственное учреждение образования «Гимназия № 9 г. Витебска»
e-mail: ecole36_vit@yahoo.fr

УДК 811.131.1:371.31:008

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, слам, образовательный компонент, предметно-тематическое содержание общения, проектная методика, педагогический ресурс.*

В статье раскрываются возможности использования современных поэтических текстов (слама) для совершенствования коммуникативной

компетенции учащихся. Определено, что слам является привлекательным педагогическим ресурсом, так как выступает средством формирования социокультурной компетенции учащихся. Установлено, что наблюдается соответствие между предметно-тематическим содержанием общения и тематикой произведений поэтов-сламеров. Выявлено, что использование сламов возможно как для развития и совершенствования навыков восприятия и понимания устной речи, так и коммуникативных умений (устных и письменных).

V.P. Korneluk

State educational establishment «Gymnasium № 9 of Vitebsk»

THE USE OF MODERN POETIC TEXTS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE ON THE LESSONS OF FRENCH

Key words: socio-cultural competence, slam, educational component, subject-thematic content of communication, project methodology, pedagogical resource.

The article reveals the possibilities of using modern poetic texts (slam) to improve the communicative competence of students. It is defined that slam is an attractive pedagogical resource, as it is a means of formation of socio-cultural competence of students. It is established that there is a correspondence between the subject-thematic content of communication and the subject of the poems of poets-slamers. It is revealed that use of slam gives the opportunity to develop and improve listening comprehension and understanding skills as well as communicative skills (oral and written).

В эпоху глобализации в качестве основной цели обучения иностранному языку на первый план выдвигается умение использовать его в многочисленных коммуникативных ситуациях. Однако иностранный язык не следует рассматривать лишь как умение понимать собеседника, высказывать свои мысли. В настоящее время учитель иностранного языка пытается создать необходимые условия для приобщения обучающихся к культуре другой страны и подготовить их к эффективному диалогу с представителями других наций.

Одним из элементов погружения в культурную среду нации является обращение к ее литературному наследию. Использование на учебных занятиях художественных текстов (классических и современных, прозаических и поэтических) дает уникальную возможность познакомиться с богатством изучаемого языка и приобщиться к духовному наследию нации.

Особое место среди художественных текстов следует отвести поэтическим произведениям, которые привлекают учащихся совершенством

формы и обладают огромным потенциалом эмоционального воздействия. Поэзия заставляет также интенсивно работать творческое воображение.

Изучение поэтических произведений на уроках иностранного языка возможно для:

- совершенствования произносительных навыков;
- развития навыка выразительного чтения;
- создания коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации.

Использование художественных текстов, которые отражают иное видение мира, иную культуру на определенном этапе развития и передают мысли и чувства современников определенной эпохи и, по сути, дают читателям возможность почувствовать «дыхание времени», являются источником знаний и опыта и средством формирования социокультурной компетенции. К таким текстам можно отнести современные поэтические тексты, которые называют поэтри-слэм (от англ. poetryslam – «поэтическое сражение»), или просто слам.

Слам представляет собой творческое соревнование, во время которого выступающие поэты декламируют тексты собственного сочинения. Этот жанр зародился в Чикаго в 1986 году. Первый конкурс был организован американским поэтом Марком Смитом с целью привлечения внимания молодого поколения к поэзии. Участники слама – как минимум, пять человек – поочередно выходят на сцену и представляют свои произведения. Выступления на поэтических турнирах оцениваются публикой. Возрастных ограничений подобные выступления не устанавливают. Авторство должно принадлежать самому участнику конкурса. Кроме того, произведение должно исполняться без музыкального сопровождения и укладываться в заранее заданные временные рамки. Выступать на разных этапах конкурса с одним и тем же произведением не приветствуется. Чтение по бумаге также не допускается. Участникам важно не продемонстрировать свое превосходство над соперниками, а понравиться публике.

В Европу эти поэтические соревнования пришли в середине 1990-х годов и получили широкое распространение во Франции. Одним из самых известных представителей слама во Франции является Grand Corps Malade, настоящее имя Фабьен Марсо. Фабьен начал писать стихи в возрасте 15 лет. Он сделал свои первые шаги в качестве слам-поэта в баре на площади Клиши в Париже 23 октября 2003 года, где он читал своё первое произведение – «Кассиопею». Он также провёл множество семинаров для молодёжи для популяризации слама в Сен-Дени и в других городах. Сегодня Grand Corps Malade является одним из самых известных сламеров в мире.

Тексты поэтов-сламеров написаны живым разговорным языком, без которого невозможно представить общение между современными молодыми людьми. Слам – это разнообразие, его задача объединить разные возможности, чтобы создать современный поэтический язык в ходе сорев-

нования, где молодые поэты обретают свой голос. Особенность этой поэзии состоит в том, что каждое стихотворение – это современный французский язык с его словарным запасом, выражениями, пришедшими из молодежного языка.

Благодаря творчеству таких исполнителей, как Grand Corps Malade, слам приобрел значимость как социальное явление (поэтические соревнования устраиваются в учебных заведениях; создана Французская федерация слама) и как образовательный компонент (педагоги используют слам как элемент проектной методики, тексты поэтов-сламеров используются на занятиях и экзаменах в лицеях, колледжах).

Поэтические тексты сламеров привлекательны также и для белорусских учителей. Темы, которые затрагивают современные поэты в своих произведениях, актуальны и зачастую возможно обнаружить соответствие с предметно-тематическим содержанием общения, предложенным в учебной программе по иностранному языку. Например, при изучении в 9 классе материала, посвященного межличностным отношениям, допустимо использование слама «Avec eux» (исполнители Grand Corps Malade, John Русс'), так как в данном произведении речь идет о дружбе, о ее значимости для подростка. Текст «Au théâtre» (исполнитель Grand Corps Malade) раскрывает этапы взросления человека, вводит подростка в мир взрослых с его проблемами и радостями. Текст может быть использован для проведения дискуссии на учебных занятиях, завершающих изучение данной темы. С этой же целью возможно изучение текста «Le Blues de l'instituteur» (исполнитель Grand Corps Malade) в 11 классе при завершении темы «Экология». Работа с этим материалом позволяет учителям вводить учащихся в современный франкофонный мир с его проблемами и ценностями, характеристиками и событиями. Обсуждение реальных жизненных ситуаций привлекает учащихся, вызывает живой интерес и желание поделиться своими идеями. Учитель же направляет учащихся на выполнение языковой задачи.

Использование слама является эффективным средством для развития произносительных навыков. Например, текст «Le ravaleur de Rivoli» (исполнитель Voris Biam) может быть использован с этой целью. Слам можно рассматривать также как средство мотивации учащихся к чтению классической поэзии. В 8 классе раздел учебника по французскому языку *L'argent ne fait pas le bonheur* открывается басней Жана де Лафонтена «La cigale et la fourmi». Для того, чтобы подчеркнуть актуальность классической поэзии, можно предложить учащимся познакомиться со сламом «Les rimes cigale et la fourmi» (исполнитель Kaot f).

Таким образом, в качестве педагогического ресурса слам можно использовать для:

- развития произносительных навыков;
- проведения дискуссии;
- декламации, развития навыка художественного чтения;

- привлечения внимания к классическим произведениям;
- развития творческих способностей учащихся.

Внедрение в процесс обучения аутентичных современных текстов позволяет компенсировать тот недостаток времени, который уделяется на уроке слушанию. Включение на любом этапе обучения даже небольших фрагментов из поэтических текстов расширяет словарный запас и пополняет «культурный багаж» учащихся. Использование литературных текстов возможно как для развития и совершенствования навыков восприятия и понимания устной речи, так и коммуникативных умений (устных и письменных).

Литература

1. Bourrel, J.-R. Slamophonie / J.-R. Bourrel, Sépia, 2009. – 121 p.
2. Dauda, P. Génération B1: méthode de français, livre cahier: Livre de l'élève / P. Dauda, M. Cocton, L. Giachino & D.Baracco. – Paris : Didier, 2016. – 178 p.
3. Conseil de l'Europe. Le Cadre Commun de Référence pour les langues. – Paris : Didier, 2004. – 187 p.

А.С. Леменкова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

e-mail: lemenkova1@mail.ru

В.З. Гутина

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 32 г. Гомеля»

e-mail: vi2lya@mail.ru

ФРАНЦУЗСКАЯ ПЕСНЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА

Ключевые слова: *грамматика, коммуникативный подход, коммуникация, песня, грамматический навык.*

В статье дается определение практической цели обучения иностранному языку. Анализируется роль песенного материала на уроках французского языка. Определено, что использование песен является одним из эффективных способов развития грамматического навыка у учащихся. Выявлено, что музыкальные композиции позволяют также развивать лексические, грамматические и фонетические навыки у учащихся. Описан алгоритм работы с песней для развития грамматического навыка на уроке французского языка.

A.S. Lemenkova
Gomel State University named after F. Skorina
V.Z. Goutina
Gomel State educational institution «School № 32»

FRENCH SONG IN THE FORMATION OF SPEAKING GRAMMAR SKILLS

Key words: *grammar, communicative approach, communication, song, grammar skill.*

In the article the definition of the practical purpose of learning foreign language is given. The role of song material is analyzed. It's defined that the use of songs is one of the effective ways of developing students' grammar skills. It is revealed that songs also allow to exercise lexical, grammar and phonetic students' skills. The scheme of working with songs for the developing of grammar skills at the French lessons is described.

Пожалуй, ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий, как грамматика. Грамматика понималась по-разному, но она играла и продолжает играть важную роль при обучении иностранным языкам, потому что грамматический навык является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности, формирование, совершенствование и развитие которых и является основной задачей обучения иностранным языкам.

Грамматику обычно определяют как раздел языкознания, изучающий закономерности изменения и сочетания слов, образующий осмысленные предложения (высказывания) [1, 121]. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения.

По мнению Е.Н. Солововой, в зависимости от условий обучения, характер аудитории и самого грамматического материала, а также от той позиции, которой придерживается учитель в преподавании грамматики, можно по-разному строить процесс ознакомления с грамматическим материалом и его тренировки [2, 103].

Принимая во внимание практическую цель обучения иностранному языку – подготовку обучающихся к реальному общению на иностранном языке, ведущим методическим принципом следует назвать принцип коммуникативной направленности. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию.

Для достижения данной цели использование песенного материала на уроке иностранного языка как один из способов развития грамматического

навыка у учащихся, является, на наш взгляд, достаточно эффективным. Это обусловлено тем, что работа с песней позволяет одновременно отработать лексические, грамматические и фонетические навыки. Музыкальные композиции дают информацию для обсуждения, что, в свою очередь, предполагает дальнейшее развитие навыков говорения или письма.

Нами был проведен анализ работы с музыкальными композициями на уроке французского языка, а также составлен пошаговый алгоритм работы, который хотелось бы представить ниже:

1) В первую очередь, учащимся предоставляется информация об авторе или исполнителе песни (годы и основные этапы жизни и творчества, перечень наиболее известных песен, музыкальный стиль исполнителя).

2) Следующим этапом следует прослушивание песни без опоры на текст.

На данном этапе слушать песню можно столько раз, сколько это необходимо учащимся, так как аудирование без опоры на текст является одним из сложнейших видов работы с языком. На этом этапе также можно предложить учащимся ответить на вопросы по тексту.

3) Затем следует работа непосредственно с текстом песни.

В ходе работы с текстом учащиеся повторяют те или иные грамматические правила и явления, обогащают свой лексический запас, совершенствуют произношение, а также знакомятся со стилистическими особенностями французского языка.

4) Завершающим этапом работы с песней могут стать различные творческие задания, направленные на развитие умений и навыков устной и письменной речи.

В качестве примера работы с песней на уроке французского языка, хотелось бы рассмотреть композицию Жана-Жака Гольдмана (Jean-Jacques Goldman) «Il suffira d'un signe»:

1) Прежде всего, следует сказать несколько слов о творчестве композитора, его наиболее знаменитых произведениях.

2) Затем обязательно следует снятие лексических трудностей. Учителю следует ознакомить учащихся с лексикой, которая, возможно, им не знакома. В данном конкретном примере это могут быть следующие слова:

a) *serein* – ясный, светлый;

b) *infime* – самый низкий, самый незначительный, последний, ничтожный;

c) *des guenilles* – тряпки, лохмотья; старое платье, рубище, отрепье;

d) *des vauriens* – бездельники, негодяи, повесы;

e) *impasse (m)* – тупик;

f) *mutiler* – превращать в...;

g) *festin (m)* – пир, пиришествo.

3) Затем осуществляется прослушивание без опоры на текст. На этом этапе перед прослушиванием текста учащимся можно предложить ответить на следующие вопросы:

a) *Quel pourrait être le contenu de la chanson?*

b) *Est-ce que vous avez déjà entendu quelques chansons de J.J.Goldman? Parlez-en.*

4) После первого прослушивания текста можно предложить учащимся следующие вопросы, для проверки понимания текста композиции:

a) *Quel est le thème de la chanson?*

b) *Quels instruments de musique avez-vous repérés?*

5) Затем следует непосредственно работа с текстом (Le travail sur le texte).

Работа с текстом может включать в себя следующие задания:

a) Lisez le texte de la chanson. Faites attention à une bonne prononciation.

b) Remplissez par écrit les lacunes:

*Un matin tout tranqui..., et serein,
Déchirées nos guen... de vauriens,
Les fers à nos chev..., loin, bien loin.
Tu ris, mais sois tranqu..., un matin,
J'aurais tout ce qui br... dans mes mains.
L'ac... qui nous mut... du satin,
Nos blessures inut... au lointain,
Nous ferons de nos gr... des chemins,
Nous changerons nos v... en jardin.
Tu verras que les f..., oui, tu verras b...,
Auront les yeux qui br... le matin.
Plus de faim, de fatigue, des festins.
De m...l, et de van..., et de vin.*

c) Trouvez dans le texte de la chanson les verbes au futur simple. Donnez leur infinitif.

d) Trouvez les verbes au subjonctif.

e) Expliquez l'emploi d'autres verbes et donnez leur infinitif.

f) Expliquez l'emploi de l'adverbe de négation «plus».

6) В качестве завершающего этапа работы над песней учащимся предлагается выполнение различных творческих заданий (Expression et création):

1) Comment comprenez-vous le sens du premier couplet de la chanson? Commentez-le.

2) Comment sera le monde d'après l'auteur de la chanson?

3) Continuez cette phrase: *«Il suffira d'un signe...»*

4) Transformez le texte de la chanson en: télégramme, article, lettre, publicité.

- 5) Inventez une interview avec l'auteur de la chanson.
- 6) Chantez les paroles sur une mélodie ou une musique différente.
- 7) Inventez une chorégraphie.
- 8) Traduisez le texte de la chanson en russe.
- 9) Parlez de la carrière de Jean-Jacques Goldman.

Таким образом, становится очевидным, что работа с песней на уроке иностранного языка способствует развитию не только лексических и фонетических компетенций, но и тренирует грамматический навык, что развивает речевую деятельность в целом и готовит учащихся к реальному общению на иностранном языке.

Литература

1. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 224 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.

С.В. Николаенко

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

e-mail: ns-lk@mail.ru

УДК 378.147-057.87:811.133.1'271

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативный багаж, виды деятельности, статистика, центр французского языка.

Современный уровень образования с его мобильностью и возможностями коммуникации с различными представителями языковых семей требует от обучающегося всех ступеней получения образования знания не только родного языка, но и не менее двух иностранных. В статье приводятся статистические данные по изучению одного из ведущих мировых языков – французского – в учреждениях образования Витебской области и ВГУ имени П.М. Машерова. Для реализации потребностей языковой личности в изучении французского языка приводится система работы на филологическом факультете университета и мероприятия в рамках Центра французского языка имени Рене Декарта.

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE POTENTIAL OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF THE STUDENT BY MEANS OF THE FRENCH LANGUAGE

Key words: language personality, communicative luggage, activities, statistics, center of the French language.

The modern level of education, with its mobility and possibilities of communication with various representatives of language families, requires from the student all levels of education to acquire knowledge of not only the mother tongue, but also at least two foreign languages. This article provides statistical data on the study of one of the leading world languages – French – in educational institutions of the Vitebsk region and Vitebsk State University named after P.M. Masherov. Also one may find here the system of work at the philological department of the university and activities within the framework of the Rene Descartes French Language Center, which are designed to meet the needs of the linguistic personality in learning French.

Не вызывает сомнений тот факт, что современная языковая личность обеспечит свое развитие только при соблюдении нескольких условий: во-первых, обладать и придерживаться языковых, поведенческих и коммуникативных норм и, во-вторых, быть потенциально способной к межкультурному взаимодействию. Различные понимания этого уникального явления в систематизированном виде представлены в работах В.В. Красных «Человек умелый. Человек разумный. Человек говорящий?» («Некоторые размышления о языковой личности, и не только о ней») (1997), Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987), «Что же такое «языковая личность» (1995), В.А. Масловой «Homolingualis в культуре» (2007), лингводидактическое представление репрезентировано работами Л.П. Клобуковой «Феномен языковой личности в свете лингводидактики» (1997), С.В. Николаенко «Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку» (2015) и др.

Мы квалифицируем языковую личность как личность, владеющую несколькими иностранными языками. Такой коммуникант под воздействием объективной и субъективной парадигм сам определяет стратегию и тактику коммуникативного поведения, накапливает определенный опыт, то есть составляет собственный «коммуникативный паспорт» (по И.А. Стернину) или «визитную карточку» (по И.Н. Горелову). Поэтому одной из

«страниц» такого паспорта и является способность к овладению более двумя иностранными языками.

Какова же ситуация с представленными возможностями личности взять в свой интеллектуально-эмоциональный, когнитивный и поведенческий багаж достаточное количество языков, чтобы развивать свой коммуникативный потенциал? Следуя тематике конференции, проанализируем данный аспект на примере изучения французского языка в учреждениях образования Витебской области и в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова.

Согласно статистическим данным, в 2017 году (мы берем этот период для прослеживания тенденции) в Витебской области функционировало 423 учебных заведений общего среднего образования. Французский язык изучался в 17 (для сравнения, английский – в 223, немецкий – в 185, испанский – в 7, китайский – в 2). На наш взгляд, такая ситуация объясняется чисто прагматическими условиями, т.к. родители (а именно за ними закреплено право выбирать своему ребенку учреждение образования с тем или иным иностранным языком для изучения) отдают предпочтение изучению английского языка. Есть и еще одна причина такого неравновесия. Местные органы власти очень часто, не привлекая широкую общественность для обсуждения такого вопроса, переводят школы, в которых на протяжении нескольких десятилетий французский язык был языком изучения, на изучение английского языка или сокращают классы, отдавая количественное преимущество снова английскому языку. И, по нашему мнению, тем самым не способствуют будущей мобильности современного учащегося.

А ведь французский язык стал по праву языком международного общения, так как прошел через века поклонения и повсеместного употребления. Ведь достаточно вспомнить уроки литературы в школе, на которых анализируются произведения Пушкина и Толстого, не раз обращавшихся к серьезным вкраплениям в свои тексты именно французской речи. Более того, многие современные европейские государства, где французский язык родной, имеют достаточно большой исторический период. Поэтому необходим пересмотр в самих учреждениях образования подходов к дополнительному изучению второго иностранного языка, когда на факультативах, в свободный шестой учебный день план учреждений образования предлагал обучающимся спектр изучения второго языка.

На филологическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова вопрос об изучении второго и третьего языков не стоит. Профессорско-преподавательский состав ведет огромную работу по разъяснению необходимости выучить несколько языков. Кроме того, такая работа проводится и со студентами из Туркменистана, обучающимися на специальностях филологического факультета. Приведем несколько цифр. В 2017–2018 учебном году на специальности «Романо-германская филология» второй иностран-

ный язык – французский – по желанию выбрали для изучения 25 человек (из них 12 туркменских студентов), в 2018–2019 – 29 человек (из них 11 – из Туркменистана). Кроме того, как третий иностранный язык студенты также выбирают его для изучения, причем наиболее востребованным французский язык остается у иностранных граждан.

Поэтому и возникает потребность в применении в учебно-воспитательном процессе филологического факультета более широких форм деятельности как преподавателей французского языка, так и студентов по изучению и пропаганде данного языка в целях формирования многоязычной личности, академической мобильности, научном сопоставлении языковых систем разных языков. Такая всесторонняя деятельность требует координации работы не только внутри вуза, но и в широком социуме. Так, для учащихся учреждений образования города Витебска проведены курсы переводчиков, рисунков «Моё представление о типичном французе», кино клуб «Découvrez le cinéma francophone», организованы просмотр и обсуждение фильмов в оригинальной версии, дискуссионные клубы с носителем французского языка «Стереотипы о французах» («Les stéréotypes sur les Français»), «В стране сыров» («Dans le pays des fromages») (с дегустацией французских сыров), «Путешествие по Франции» («Le voyage à travers la France»), республиканский конкурс видеороликов «Почему я изучаю французский язык?» («Pourquoi j'apprends le français?»).

Филологический факультет выступил инициатором открытия Центра французского языка имени Рене Декарта, в рамках которого планируется проведение следующих мероприятий:

- Представление поэтического театра филологического факультета «Sous le ciel de Vitebsk»;
- Мастер-класс по современным методикам преподавания французского языка (для преподавателей ВГУ, магистрантов, аспирантов, студентов старших курсов педагогических специальностей, учителей учреждений общего среднего образования): «Comment préparer ses étudiants aux DELF DALF?», «Les nouvelles méthodes de l'enseignement et de l'apprentissage de français pour des objectifs différents »;
- Конкурс видеороликов «Почитаем на французском» («Lisons en français»);
- Проведение олимпиады по французскому языку среди студентов учреждений высшего образования и др.

Таким образом, формирование языковой личности на всех ее уровнях (по Ю.Н. Караулову, это вербально-семантический, когнитивный и прагматический), должно быть связано с организацией целенаправленной работы по включению коммуниканта-студента как носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7-е. изд. – М. : ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Клобукова, Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 25–31.
3. Красных, В. В. Человек умелый. Человек разумный. Человек говорящий? (Некоторые размышления о языковой личности, и не только о ней) / В. В. Красных // Функциональная лингвистика. – 1997. – № 4. – С. 50–56.
4. Маслова, В. А. Homolingualis в культуре : монография / В. А. Маслова. – М. : Гнозис, 2007. – 320 с.
5. Николаенко, С. В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 252 с.

И.В. Павлова

Белорусский государственный университет
e-mail: irina_paulava@mail.ru

УДК 37.091

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ С ЦЕЛЮ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Ключевые слова: *интернет технологии, видеосюжеты, выпуски новостей, коммуникативные навыки, аргументация.*

В статье рассматриваются преимущества использования интерактивных методов обучения иностранному языку, способствующих развитию навыков аудирования, говорения, умения вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения. Выявлено, что применение новейших технологий в обучении иностранным языкам способствует совершенствованию языковой компетенции студентов, обеспечивает более эффективное усвоение учебного материала, повышает мотивацию студентов и развивает их творческое мышление.

I.V. Paulava

Belorussian State University

ADOPTION INTERACTIVE TECHNOLOGIES TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS FOR STUDENTS OF NONLINGUISTIC INSTITUTIONS OF HIGER EDUCATION

Key words: *intertechnology, videosubjects, news, communication skills, argumentation.*

Advantages using interactive methods to instruction foreign languages for students to assist developing skills of listening comprehension, speaking, argumentation, discussion are giving in this article.

It is proved that using the most new technologies to teach foreign languages assicts to promote language competence of the students, guarantees more affective standart of learning, heightens motivation and promotes creative thinking.

В век глобальной информатизации и информационных потоков, в котором мы живем, перед преподавателями вузов стоит непростая задача – адаптировать свои программы, методики, технологии обучения к потребностям современного высшего профессионального образования.

В связи с переходом на четырехлетний период обучения в вузах и интенсификацией учебного процесса обучение иностранному языку должно носить ярко выраженную профессиональную направленность и способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, позволяющей им в дальнейшем использовать иностранный язык как средство межличностного и профессионального общения [1, 6–7]. Это потребовало от преподавателей иностранных языков заняться поиском новых технологий, методов, материалов, позволяющих стимулировать учебную и познавательную деятельность студентов через моделирование различных ситуаций повседневной или профессиональной деятельности, а также разнообразить тематику занятий, сделать их более динамичными. Использование компьютерных технологий в обучении иностранному языку дает преподавателю огромные возможности: представлять учебные материалы не только в печатном, но и в звуковом виде, подобрать уровень сложности учебных материалов в соответствии с уровнем владения языком обучающимися, дать им возможность приобщиться к современному разговорному языку.

Студенты, поступающие на неязыковые факультеты, обладают разным уровнем языковой подготовки, но если интересуешься их мотивацией в изучении иностранного языка, то на первом месте всегда стоит общение с друзьями или коллегами, проживающими за границей, способность самостоятельно объясниться, читать газеты или смотреть телевидение на иностранном языке. Но для общения необходимо обладать богатым лексическим багажом, не ограничиваться лексикой учебника и программы. Запас лексики можно значительно расширить, используя на занятиях аутентичные материалы – статьи из газет, открытки, видеорепортажи и др.

На занятиях иностранного языка на гуманитарных факультетах Белорусского государственного университета (историческом, факультета философии и социальных наук, журналистики и др.) чаще всего используются видеоматериалы французских каналов Monde и TV5-Monde.

Они полностью интегрированы в учебный процесс, отличаются актуальностью, красочностью, тематическим разнообразием, отвечают интересам

студентов и их уровню подготовки. Для преподавателя это возможность организовать процесс обучения в естественной среде, пополнить лексический багаж студентов, вывести их на достойный коммуникативный уровень.

Выпуски новостей всегда содержат материалы различной тематики: политические новости, новости экономики, общественная жизнь, жизнь твоего города, новости культуры, спорта, т.е. то, что чаще всего обсуждается в повседневной жизни. Быть в курсе событий – это значит реально общаться с друзьями, коллегами, это темы для общения и богатый материал для преподавателя. Это возможность и одновременно средство для совершенствования всех компетенций: понимания, чтения, письма, говорения, взаимодействия. Сегодня в сети Интернет для преподавателей иностранного языка газетные статьи, видеорепортажи, фильмы – все находится в свободном доступе и широко используется на занятиях.

Сюжеты видеорепортажей должны соответствовать некоторым требованиям: быть связанными с программой обучения (тематика, языковое содержание), отвечать интересам студентов, быть доступными для понимания, краткими (не более трех минут звучания), видеосюжеты должны иметь смысловую завершенность. Поэтому преподавателю необходимо предварительно обсудить с группой, что их интересует и почему. К подобранному видеосюжету разрабатываются вопросы на общее понимание содержания, готовится список лексики, которая может вызвать у студентов затруднения и проблемные вопросы для обсуждения в группе. Просмотр видеорепортажа нужно предварить введением студентов в его тематику, обсудить некоторые культурологические аспекты, уточнить, что они вообще знают или слышали об этом событии или проблеме. Можно подготовить для студентов список заголовков, комментарии или иллюстрации, взятые из отобранных сюжетов. По ним студенты должны предположить, о чем пойдет речь в репортаже. Это развивает их фантазию и способность высказывать свои мысли. После просмотра видеосюжета можно сравнить предполагаемые варианты с реальными и обсудить их в группе. Преподаватель должен убедиться, что студенты поняли проблематику видеоматериала, могут ответить на вопросы и сами поставить несколько вопросов группе. Здесь применимы как групповые, так и индивидуальные виды работы. Для отработки лексики неплохо подготовить на базе одного из сюжетов небольшой текст, который обучающиеся дополнят без списка необходимой лексики. Затем переходим к обсуждению просмотренного материала: какие проблемы затронуты в репортаже? сталкивались ли они с подобными ситуациями в своей жизни? что их удивило в данном сюжете? Здесь нужно помнить, что в группе должна быть создана благожелательная, уважительная атмосфера, чтобы студенты не боялись высказывать свое мнение, были уверены, что их выслушают, чувствовали себя комфортно. Проблемы, обсуждаемые в группе, не должны провоцировать обучающихся к агрессии, здесь нужно четко соблюдать границы дозволенно-

го. Задача преподавателя – стимулировать студентов к высказыванию, направляя их вопросами, максимально приближенными к реальной жизни: если бы вы оказались в подобной ситуации? могло ли это произойти в вашей стране? существует ли такое явление в вашем городе? заставляет ли этот факт вас задуматься? почему? Подобные вопросы оживляют дискуссию и помогают студентам сформулировать свое отношение к происходящему. Если группа не отличается высоким уровнем подготовки, преподаватель готовит список опорной лексики для аргументации мнений, выражения согласия, несогласия, одобрения или порицания. Это помогает расширить лексический запас студентов, придает им уверенность, процесс обсуждения проходит более динамично.

Очень полезно начинать каждое занятие с небольших новостных сообщений или газетных статей, подготовленных студентами по своему выбору. Здесь при подготовке сообщений преподаватель должен указать источники поиска информации (сайты, порталы и т.д.). Это развивает их автономность и творческие подходы к изучению иностранного языка, позволяет активизировать их познавательную деятельность.

Работа с информационными выпусками – это неиссякаемый источник для развития коммуникативных компетенций студентов, их познавательной деятельности и оптимизации учебного процесса в целом.

Литература

1. Иностранный язык: учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: Л. В. Хведченя, И. М. Андреасян, О. И. Васючкова. – Минск: РИВШ, 2008. – 32 с.

А.А. Пашкова

Муниципальное автономное образовательное учреждение

Гимназия № 210 «Корифей»

e-mail: pashkova_aa@koriphey.ru

УДК 373.55

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКЕ: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ?

Ключевые слова: *геймификация, игрофикация, игра, игровые элементы, мотивация.*

В статье рассматривается определение геймификации, предлагаются и обосновываются условия к эффективному использованию игровых элементов на уроках иностранного языка, приводятся примеры некоторых современных игр.

GAMIFICATION IN LESSON: TO BE OR NOT TO BE?

Key words: *gamification, game, elements of a game, motivation.*

In the article the definition of gamification is examining, conditions for the effective use of game elements in foreign language lessons are suggested and justified, some examples of recent games are given.

Модный термин «геймификация» давно известен любителям компьютерных игр. Но с недавних пор, захватив сначала бизнес, он перешел и в образование: частота употребления таких слов, как «геймифицировать», «игрофикация» в статьях об учебном процессе растет с небывалой скоростью.

Понимание «геймификации» авторами педагогических статей сводится в большинстве случаев к использованию игровых элементов на уроке, способных поддержать мотивацию учеников, раскрыть их потенциал, дать возможность каждому проявить себя. Некоторые педагоги сужают рамки этого понятия до использования элементов компьютерных игр на уроках или в домашних заданиях [1], а другие расширяют его до понятия игры на уроках как таковой, в самом широком ее смысле [6]. Тогда почему геймификация, а не просто игра?

В данной статье мы ограничиваемся определением от гуру геймификации американского исследователя Ю-Кай Чоу: «Геймификация – это применение самых интересных и вовлекающих элементов из игр в повседневной жизни, работе, бизнесе и т.д. Она ориентирована на человека и оптимизирована под его эмоциональное состояние (чувства, мотивацию, вовлеченность)» [3] Здесь же мы рассмотрим условия успешной геймификации на уроке французского языка, что значит эффективного использования игровых элементов, апробированного в нашей практике.

Конечно, можно много говорить об игре как мотивирующей составляющей урока: это доказано многими учителями. Но многие на практике сталкиваются с обратным эффектом: детям в игре становится неинтересно: в игровой деятельности, предложенной учителем на уроке, участвуют единицы. Срабатывает «эффект Станиславского» – дети смотрят на попытки учителя увлечь их и говорят «не верю»! [4] Чтобы избежать этого, в первую очередь, учителю необходимо играть самому! Личный игровой опыт ярко покажет, не только насколько интересна игра будет для других, но и стоит ли использовать игру полностью или выбрать самые яркие ее моменты.

Учебных игр разработано множество: казалось бы, выбирай, пробуй и используй. Но куда полезнее и практичнее может быть жизненный опыт

игр, изначально не созданных для учебного процесса, опыт детей, учителя, родителей, современного общества. Так, в наших странах набрала обороты увлекательная игра «Мозгобойня» [5] – интеллектуальная схватка среди команд, с актуальными и историческими вопросами, на которые мы точно знаем ответ, но... забыли. Строгое ограничение по времени, надежда на удачу – все это захватывает дух! Увлекательными для многих были и есть телевизионные игры типа «Своей игры». Многие в настоящее время любят городские квесты: собирают команду и ходят (смешные) по всему городу, заглядывая в старые дворники, находя необычные двери, рассматривая трещины в краске не стенах – куда только не заведет творческая мысль разработчиков! Почему бы иногда не расширить стены класса французского языка до стен школы, или даже школьного двора, и отправить учеников бродить по столь знакомым коридорам: дети откроют много неизвестного! Увлекательны и просты некоторые азартные (Бинго), логические (Крестики-нолики, Азбука) и настольные игры (Монополия, Alias Party) – все они не создавались специально для уроков иностранного языка, а делались для того, чтобы вызвать эмоции, увлечь, заставить думать, анализировать! Потратить время не в поиске аутентичной игры, хотя значимость такой игры тоже оценена по достоинству, а в приспособлении того, во что играли люди разных возрастов, для урока французского! Игра стоит свеч!

Разработчиком игр не обязательно должен быть учитель, проводя дни и ночи мыслях об интересном уроке. Под руководством учителя его же ученики с удовольствием выполняют эту роль, частично или полностью, а также примут участие в проведении игры. Чтобы закрепить лексику по любой теме, будь то «Ma ville», или «Le repas», или любая другая, детям можно поручить создать «бочонки» со словами и карточки с картинками, вырезать фишки – игра «Бинго» готова! Чтобы обобщить материал одного или нескольких разделов, поручить каждому ученику из класса найти по три картинки на одну букву, оформить каждую картинку на один слайд, создать общую презентацию – можно проводить или играть в командную игру «Азбука», где задание простое: отгадать букву, на которую начинаются три слова. Кто больше букв алфавита отгадал, то и выиграл. Эта командная игра распространена в Чехии.

Не секрет для учителя, что играть можно и нужно, но важно не переиграть! Учебный процесс – это не сплошная игра! Поэтому мы и говорим лишь о геймификации, обдуманном использовании игровых элементов, причем выбор за временем и частотой игры на уроке остается за учителем: от одной минуты до целого урока.

Подводя итог, ответим на вопрос, заявленный в теме: геймификации на уроке быть! При условии, что учитель играет сам, привлекает детей к созданию игры, расширяет горизонты за пределы класса, но видит границы. Еще один важный элемент: все участники и организаторы получают удовольствие – без него не обходится ни одна эффективная игра!

Литература

1. Геймификация на уроках: инструкция для новичков / Сайт он-лайн школы Фоксфорд foxford.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://foxford.news/post/padavan-petrov-kak-vovlech-uchenika-v-uchyobu-cherez-igru>. – Дата доступа: 20.01.2019.
2. Геймификация / Сайт Интеллектуального клуба «4brain» 4brain.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/gamification/index.php>. – Дата доступа: 15.01.2019.
3. Каганская, Е. М. Геймификация в управлении линейным персоналом исследовательской компании / Е. М. Каганская // Материалы VII Грушинской социологической конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/52459303-Geymifikaciya-v-upravlenii-lineynym-personalom-issledovatel'skoj-kompanii.html>. – Дата доступа: 25.01.2019.
4. Комиссаров, А. Игры в образовании – это серьезно / Сайт Учительской Газеты ug.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/71615>. – Дата доступа: 10.01.2019.
5. Мозгобойня / Сайт Википедии ru.wikipedia.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B7%D0%B3%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D1%8F>. – Дата доступа: 01.02.2019.
6. Три способа геймифицировать занятие / Сайт Образовательного портала «Newtonew» newtonew.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newtonew.com/school/gamification-from-maximum>. – Дата доступа: 05.02.2019.

Т.Г. Попко

Минский государственный лингвистический университет
e-mail: panya7@yandex.ru

УДК 378.147:811.133.1'36 (045)

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Ключевые слова: *коммуникативный подход, грамматика, взрослый обучающийся.*

В статье рассматриваются особенности обучения грамматике с точки зрения коммуникативного подхода. Современное обучение грамматике должно сочетать в себе элементы формального анализа и функциональной коммуникативной практики.

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING GRAMMAR (ON THE EXAMPLE ON FRENCH LANGUAGE)

Key words: *communicative approach, grammar, adult learner.*

This article deals with the peculiarities of teaching grammar in the content of the communicative approach to teaching the foreign language. Modern grammar study should combine elements of formal analysis and functional communicative practice.

В рамках непрерывного образования, которое в настоящее время стало необходимостью, не ослабевает интерес к изучению иностранных языков. В связи с этим, следует отметить тот факт, что для лингвистики второй половины XX века характерна переориентация научных интересов с изучения внутренних закономерностей языковой системы на рассмотрение функционирования языка как важнейшего средства человеческого общения. Язык начинает рассматриваться как условие и средство коммуникации. Коммуникация в широком смысле рассматривается как одна из форм человеческой жизнедеятельности, а в узком смысле, как обмен смысловой информацией. Значительное место во втором типе коммуникации уделяется языковой компетенции как врожденной способности к использованию языка.

Известно, что в начале 80-х годов прошлого века Совет Европы разработал так называемый «пороговый уровень» владения тем или иным иностранным языком. Этот документ является основой коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, и весь дидактический материал построен на основе принципов данного подхода. Как известно, материалы Совета Европы описывают акты коммуникации, например, в рубрике «предложить кому-то что-то сделать вместе», по крайней мере, можно насчитать тринадцать возможностей предложить кому-либо пойти в кино. Коммуникативный подход предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая состоит из четырех составляющих: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической.

Современный лингвист должен обладать определенными знаниями основ коммуникативного процесса и навыками ведения информационной и коммуникативной деятельности. Поэтому не случаен интерес современных лингвистов к когнитивным процессам мышления, что привело к появлению огромного количества исследований, результаты которых говорят о том, что язык – это целостная, а, главное, открытая система, и, следовательно, невозможно уложить его в свод подробных, но все же частных правил.

С точки зрения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, грамматическая компетенция, не являющаяся целью сама по себе, определяется как способность строить фразы, чтобы передать смысл, что в свою очередь является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. В документах Совета Европы рекомендовано описывать и объяснять грамматические явления со смысловой точки зрения. Как известно, грамматика – это работа над языковой формой. Но при коммуникативном подходе обучение грамматике не сводится к каким-то правилам, а подчинено актам коммуникации, то есть смысл преобладает над формой. В грамматический аппарат включены такие категории, как позиция говорящего, речевые интенции, коммуникативные регистры речи и субъектная перспектива высказывания. Современное обучение грамматике должно сочетать в себе элементы формального анализа и функциональной коммуникативной практики. Это подразумевает обучение навыкам самостоятельного анализа грамматических структур изучаемого языка, которые необходимы им для использования этих структур в целях коммуникации при передаче знакомых и новых значений. Обучающий должен подводить обучающихся к тому, чтобы они рассматривали грамматические теоретические знания как строительный лес, который помогает созданию лингвистической компетенции, а не как готовые знания, которые нужно применять по требованию. Грамматические упражнения не должны быть нацелены на формирование абстрактных знаний, но должны быть подчинены функциональным целям, только таким образом они могут стать настоящими процедурными знаниями. У взрослых обучающихся отношение к грамматике зависит от предыдущего опыта. Если в школе или в вузе большое внимание уделялось традиционной грамматике, то такие обучающиеся, погружаясь в рутинную работу над упражнениями, успокаиваются, и, наоборот, те, кто привык к коммуникативному подходу к грамматике, раздражаются от такого рода упражнений.

Безусловно, грамматика необходима, но встает вопрос: работа над грамматикой должна иметь место до или после высказывания. Внимание к форме *a priori* позволяет планировать развитие, но рискует повлечь за собой коммуникативные проблемы в общении.

Внимание к форме *a posteriori* более соответствует коммуникативному подходу, но это требует много времени и определенных навыков со стороны обучаемого. Преимущество коммуникативного подхода – работа над высказываем, произведенным обучающимся. Однако опыт показывает, что когда работа над смыслом становится догмой, то это может привести к большому количеству ошибок.

При традиционном подходе к обучению грамматике обычно выделяются следующие этапы: правило, примеры, упражнения на применение правила.

При коммуникативном подходе до начала процесса общения необходимо определиться с его целями, а затем выбрать соответствующие им

средства обучения. Обучающийся должен уметь наблюдать, анализировать, делать выводы, чтобы понимать функционирование языковых явлений и использовать их при подобных ситуациях. Этапы такой деятельности следующие:

1/ осознание языковой проблемы: обучающийся констатирует или подводится к мысли о существовании несоответствия между тем, что он хочет сказать и тем, что он может сказать;

2/ высказывание гипотезы о функционировании того или иного языкового явления, то есть обучающийся формулирует правило с помощью того метаязыка, которым он в данный момент располагает;

3/ сравнение гипотез обучающихся, обсуждение правила после сравнения;

4/ использование правила в коммуникативной ситуации. На данном этапе приветствуется самоисправление.

Например, при введении темы *Passé composé*, обучающимся предлагается ряд примеров для анализа: *Vous avez vu? Elle est tombée. Ils ne sont pas amusés. Nous avons beaucoup mangé. Ils ont attendu. Elle a marché. Je ne suis pas parti.* Затем предлагаются вопросы, касающиеся образования данного времени: Все глаголы образуют *passé composé* со вспомогательным глаголом *avoir*? *Passé composé* возвратных глаголов образуется с глаголом *être*? Причастие прошедшего времени согласуется в роде и числе с подлежащим при спряжении с глаголом *avoir* или *être*?

Необходимо отметить, что для обеспечения автоматизации правильного воспроизведения того или иного языкового явления, необходимо использование в учебной практике и коммуникативного и традиционного подхода к грамматике, вот почему обучающимся предлагаются домашние задания на закрепление и запоминание.

Литература

1. Сухова, Л. В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор / Л. В. Сухова // Иностранные языки в школе. – 2003. – №8. – С. 14–17.
2. Чернова, Г. М. Уроки коммуникативной грамматики / Г. М. Чернова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 3–5.
3. Bérard, E. L'Approche communicative. Théorie et pratiques. CLE International. « Didactique des langues étrangères », 1991. – 126 p.
4. Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1988. – 115 p.
5. Les exercices de grammaire. – Hachette livre, 2006. – 222 p.
6. Modern languages: 1971-1981. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1981. – 175 p.
7. Threshold Level 1990. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. – 252 p.

А.В. Тучинский
Белорусский государственный университет
e-mail: prof.1968@list.ru

УДК 81'246.3

ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ СУБОРДИНАТИВНОГО МУЛЬТИЛИНГВИЗМА: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, взаимовлияние языков и культур, языковая картина мира, сопоставительная лингвистика, безэквивалентная лексика, межкультурная иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, субординативный мультилингвизм, обучение многоязычию, сравнительно-сопоставительный анализ, интерференция, перенос, языковые умения, методика преподавания иностранных языков.

В статье изучаются специфические механизмы овладения вторым иностранным языком в условиях субординативного мультилингвизма. В зависимости от степени владения первым иностранным языком значимыми становятся интерференция как процесс влияния одного из контактирующих языков, вызывающего отклонение от нормы, и трансференция как процесс положительного переноса закономерностей родного языка на другой контактный язык, в результате чего облегчается общение коммуникантов и соизучение иностранного языка. Выдвигается гипотеза о способах решения переводческих проблем, которые могут быть решены в процессе межкультурной коммуникации.

A.V. Tuchynski
Belarusian State University

TEACHING A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF SUBORDINATE MULTILINGUALISM: PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS

Key words: cross-cultural communication, mutual influence of languages and cultures, language world concept, comparative linguistics, non-equivalent vocabulary, cross-cultural foreign language professional communicative competence, subordinative multilingualism, multilingual education, comparative-contrastive analysis, interference, transposition, language skills, methods of teaching foreign languages.

The article describes specific mechanisms of the second language acquisition in the context of subordinate multilingualism. Depending on the level of knowledge of the first foreign language, special importance is obtained by interference as a process of influencing one of the contact languages causing language deviations and transference as a process of a positive transfer of the native tongue norms to another contact language, which, as a result, make communication between interlocutors and co-learning of the foreign language easier. A hypothesis is made regarding possible solutions of translation problems, which may be tackled in the process of intercultural communication.

Изучение двух иностранных языков определяет специфику овладения вторым иностранным языком и создает один из частных видов учебного субординативного мультилингвизма, при котором первый и второй иностранные языки изучаются в искусственных условиях, а родной – в естественных (М.Г. Аствацатрян, Н.В. Баграмова, И.З. Борисова, Б.С. Лебединская, А.А. Миролубов, М.М. Фомин, А.И. Яцкевичус).

В нашей стране язык национальности и функционально первый язык не совпадают (И.С. Роўда, Т.А. Траханкина), языковая ситуация определяется как коммуникативно несбалансированная (Г.І. Малько, Л.И. Семешко), поэтому под родным языком обучающихся мы понимаем как русский, так и белорусский языки. В процессе обучения переводу важно учитывать различия между родной и соизучаемыми культурами.

Как показали результаты анкетирования будущих специалистов в области международных отношений, изучающих французский язык как второй иностранный при первом английском, основные трудности связаны преимущественно с пониманием культурных концептов, передаваемых с помощью безэквивалентной лексики. Эти трудности являются специфическими для каждого конкретного языка. Следовательно, эффективность обучения переводу безэквивалентной лексики второго иностранного языка во многом зависит от учета лингвистического опыта обучающихся переводу безэквивалентной лексики на родном языке и первом иностранном, который может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние. В этой связи правомерным представляется вопрос о необходимости изучения характера взаимодействия и взаимовлияния языковых систем (в нашем случае французского, английского, русского и белорусского) в сознании обучающихся.

Перевод на второй иностранный язык в условиях субординативного мультилингвизма протекает в условиях интерференции как процесса влияния одного из контактирующих языков, вызывающего отклонение от нормы, а также воздействия друг на друга контактирующих культур, в том числе индивидуальной культуры автора сообщения, а также в условиях трансференции как процесса положительного переноса закономерностей родного языка на другой контактный язык, в результате чего облегчается общение коммуникантов и соизучение иностранного языка.

Будущий специалист в области международных отношений, владеющий иностранными языками, как транслятор и медиатор соприкасающихся и контактирующих культур должен владеть определенной системой сложившихся концептов культуры страны соизучаемого языка, передаваемых с помощью безэквивалентной лексики, т.е. иметь опыт её восприятия, анализа, сопоставления, оценки, а также уметь интерпретировать различные культурные ценности. С другой стороны, овладение обучающимися иностранным языком как средством реализации диалога культур предполагает умение донести до представителей разных социумов суть передаваемых сообщений средствами иностранного языка. Развитие умений целенаправленного воздействия на партнеров по диалогу культур при выполнении переводчиком роли транслятора и медиатора культур должно характеризоваться уникальным восприятием действительности через двойную или тройную призму нескольких культур одновременно.

Лингвокультурологические и лингводидактические исследования (Е.Л. Гинзбург, В.И. Карасик, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Ю.Н. Филиппович, И.И. Халеева) свидетельствуют о том, что природа билингвального и мультилингвального мышления может быть рассмотрена и в аспекте концепта языковой личности. Теория языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым [6], является системообразующим фактором не только познания родного языка, но и открывает новые возможности в практике обучения иностранным языкам. В частности, ставится задача сформировать поликультурную личность, владеющую культуроведческими и страноведческими реалиями и системным представлением о различиях языковых картин мира, а также способную проникать в “дух” изучаемых языков и в “плоть” культуры того народа, с которым осуществляется межкультурная коммуникация. Лингводидакты, разрабатывающие новые модели обучения в рамках концепта языковой личности, строят их не в дихотомии “родной язык – неродной язык”, а в соотношении “язык I / культура I” – “язык II / культура II” [15, 277]. В зависимости от решения вопроса об учете лингвистического опыта обучающихся и его использовании возможны принципиально различные схемы обучения иностранному языку: – без учета и – с учетом лингвистического опыта обучающихся. Ответ на вопрос о том, какая схема обучения в условиях субординативного мультилингвизма является оптимальной, зависит от характера соотношения языков в сознании индивида.

Теоретическими предпосылками первой схемы является представление об автономном существовании языков. Усвоение языка имеет два если не принципиально, то весьма значительно различающихся типа – *приобретение* языка ребенком и *изучение* языка взрослым. В первом случае мы имеем дело с формированием первичной языковой компетенции в условиях *tabula rasa*, т.е. с ситуацией перехода “внелингвизм (отсутствие языка) – монологизм” [1, 44]. Во втором случае речь идет о формировании вторичной языковой компетенции на базе уже имеющейся первичной, т.е. о

ситуации перехода “монолингвизм-билингвизм”. Последствия, вытекающие из этого различия, состоят в том, что в первом случае отсутствует интерференция, тогда как изучение иностранного языка сопровождается, как правило, переносом и/или интерференцией.

Появление ошибок в речи человека, изучающего два иностранных языка, обусловлено главным образом интерференцией со стороны родного языка, которая соотносится со стадией некоординированного билингвизма, т.е. такого состояния языковой компетенции говорящего, когда два кода и две системы норм – родного языка и изучаемого – не дифференцированы полностью. Наблюдения за процессом переводческой деятельности у студентов старших курсов, опыт профессиональных переводчиков также свидетельствуют о влиянии либо первого иностранного, либо родного языка в зависимости от уровня владения изучаемыми языками. Интерференция здесь проявляется как подмена схем и моделей изучаемого языка соответствующими элементами родного языка, либо как видоизменение первых по образцу вторых [14]. Иными словами, интерференция может вызываться как *системой* родного языка, так и его *нормой*. Современная лингводидактическая парадигма знаний не может не учитывать противопоставлений “язык – речь”, “система – норма”. Язык есть механизм, управляющий речевой деятельностью [16, 115]. Под системой языка обычно понимают систему его возможностей, норма же представляет собой конкретно-историческую реализацию системы. Чтобы говорить на иностранном языке, нужно владеть не только его системой, но и его нормой, ибо последняя усваивается позже, чем система, на что указывал Э. Косериу [9, 174].

Многие лингводидакты приходят к выводу, что влияние первого иностранного языка на усвоение второго сильнее, чем влияние родного языка (В.А. Горина, Т.П. Гуревич, Б.А. Лapidус, Г.В. Рогова, Л.Н. Родова, В.К. Романова, А.Н. Сенаторова, И.Г. Сопрыкина А.А. Хадеева-Быкова и др.). При этом исследователи ссылаются на общность ситуации обучения и на собственные наблюдения. Вместе с тем, существует и другая точка зрения. Так, И.И. Китросская утверждает, что оба неродные языка подчинены родному и находятся под его влиянием [7]. Исследователь отмечает, что в силу большей устойчивости навыков владения первым иностранным языком он также оказывает влияние на усвоение второго иностранного. Представляется, однако, что вопрос о степени влияния родного и первого иностранного языков на усвоение второго нельзя решать чисто теоретически, в отвлечении от реальной ситуации мультилингвизма, и прежде всего без учета степени типологической общности и/или типологических расхождений языков – родного, первого иностранного и второго иностранного.

Лингвометодические исследования процесса взаимодействия трех языков [2; 3; 10; 11] дополняются изучением психолингвистами механизмов порождения речи на иностранном языке, что позволяет более полно представить особенности процесса перекодирования при порождении речевого высказывания на втором иностранном языке и свидетельствует о

том, что сложность механизмов порождения речи является еще одним фактором, влияющим на процесс обучения языкам.

Анализ существующих гипотетических моделей порождения речи [4; 5; 12; 13] показывает, что во внутреннеречевой деятельности при развертывании общей смысловой схемы происходит неосознаваемый процесс многоступенчатого перекодирования в направлении от универсального кода, условно называемого кодом “доречевого” этапа, через код “внутренней речи”, носящий черты естественного языка, но еще не являющийся им, к коду естественного языка. Внутреннеречевой код этапа развертывания программы формируется под влиянием естественного языка и, следовательно, специфичен для каждого языка. Если родной язык является базой для формирования внутреннеречевого кода, то именно в единицах этого кода, отражающего специфику родного языка, происходит реализация внутренней программы и при порождении высказывания на иностранном языке (при неполном владении им) с последующим “перекодированием”, или т.н. “внутренним переводом” на иностранный язык.

Гипотеза о динамическом характере кода внутренней речи, вытекающая из концепции Г.В. Колшанского о перманентном развитии мышления на базе родного и иностранного языков, предполагает, что по мере овладения иностранными языками код внутренней речи пополняется единицами, отражающими их специфику [8, 175]. При порождении высказывания на втором иностранном языке на начальном этапе овладения им, т.е. когда внутренняя речь еще не обогатилась за счет включения в нее кодовых единиц, отражающих специфику нового языка, высказывание на нем носит характер “внутреннего перевода” с кода, носящего черты не только родного, но и первого иностранного языка.

Таким образом, на основании характера иноязычной деятельности (при неполном владении иностранным языком), определяемой как процесс перехода с внутреннеречевого кода к коду естественного языка, в модели порождения высказывания на иностранном языке выделяется специфическое звено “внутреннего перевода”. Наличие дополнительного “переводческого” звена в модели позволяет определить актуализовавшийся (в той или иной степени развернутости) во внутренней речи код как исходный, на основе которого создается высказывание на иностранном языке [5].

Говоря об условиях использования переноса в условиях мультилингвизма, существенно установить, на каких стадиях порождения речевого высказывания и под влиянием каких факторов он происходит. А.А.Леонтьев считает, что внутреннее программирование имеет надязыковой характер и при неполном владении неродным языком между внутренним программированием и семантической и грамматической реализацией высказывания имеется этап внутренней речи [11, 161–162]. Поэтому причина действия переноса при выборе языковых единиц зарождается уже на этапе реализации высказывания, так как при несформированности механизма выбора слов на иностранном языке на этапе внутренней речи происходит ин-

тенсивная речемыслительная деятельность, которая направлена на поиск слова и протекает преимущественно в форме внутреннего перевода, особенно, если обучающиеся стоят перед необходимостью выбора одного из трудноразличаемых ими вследствие интерференции языковых единиц. В связи с этим есть основания предположить, что переводческие проблемы, связанные с существующей и присутствующей в речи индивида безэквивалентной лексикой, могут быть преодолены в процессе межкультурной коммуникации как через посредство сравнения структур исходного и родного языков, так и при помощи разнообразных способов её трансляции.

Литература

1. Виноградов, В. С. Перевод. Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – М. : Университет, 2004. – 235 с.
2. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука : избр. психол. тр. / П. Я. Гальперин ; под ред. А.И. Подольского. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.
3. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество : избр. тр. / Н. И. Жинкин ; сост., науч. ред. С. И. Гиндин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.
4. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
5. Зимняя, И. А. Психология перевода / И. А. Зимняя, В. И. Ермолович. – М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1981. – 99 с.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
7. Китросская, И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.732 / И. И. Китросская ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1970. – 29 с.
8. Колшанский, Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский ; под ред. Ю. С. Степанова. – 2-е изд. – М. : КомКнига, 2005. – 152 с.
9. Косериу, Э. Синхрония, диахрония и история / Э. Косериу // Новое в лингвистике : сб. ст. – М., 1963. – Вып. 3. – С. 143–343.
10. Кубрякова, Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова ; отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1986. – 156 с.
11. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
12. Леонтьев, А. А. Теория речевой деятельности: проблемы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1968. – 271 с.
13. Рябова, Т. В. Механизмы порождения по данным афазии / Т. В. Рябова // Вопросы порождения речи и обучение языку : сб. ст. / Моск. гос. ун-т ; под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М., 1967. – С. 67–94.
14. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр ; пер. со 2-го фр. изд. А. М. Сухотина ; под ред. и с примеч. Р. И. Шор. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 271 с.
15. Халеева, И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : сб. ст. : к 60-летию чл.-кор. Рос. акад. наук Ю. Н. Караулова / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. ; редкол.: Ю. С. Степанов (отв. ред.) [и др.]. – М., 1995. – С. 277–285.
16. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : учеб. пособие / Л. В. Щерба. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 148 с.

ФРАНЦУЗСКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ЯЗЫК, ЖАНР, СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В.Ю. Бароўка

Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава
e-mail: dvkessibar@mail.ru

УДК 82.0:[821.131.1.1-09. 092:821.161.3]«20»

МАСТАЦКАЯ РЭЦЭПЦЫЯ ТВОРЧАСЦІ Ж.К. ГЮІСМАНСА М. УЭЛЬБЕКАМ І Л. РУБЛЕЎСКАЙ ЯК СРОДАК ЭСТЭТЫЧНАЙ ІДЭНТЫФІКАЦЫІ АЎТАРАЎ

Ключавыя словы: *раман, проза, мастацкая рэцэпцыя, праблематыка, сюжэт, творчая індывідуальнасць.*

В артыкуле разглядаюцца асаблівасці мастацкай рэцэпцыі творчасці Ж.К. Гюісманса М. Уэльбекам і Л. Рублеўскай. Адзначаецца ініцыятыўны і крэатыўны характар мастацкай рэцэпцыі. Сцвярджаецца, што ў рамане Уэльбека інтэрпрэтацыя галоўным героем творчасці Гюісманса складае канцэптуальныя моманты сюжэта твора, падкрэслівае маральныя імператывы сучаснікаў пісьменніка, а ў рамане Рублеўскай праблематыка і матывы “Наадварот” Гюісманса выступаюць дыялагічнымі адпраўнымі кропкамі для стварэння новай мастацкай формы.

V.Yu. Barouka

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

ARTISTIC RECEPTION OF HUYSMANS CREATIVITY BY M. WELBECK AND L. RUBLEUSKAYA AS A MEANS OF THE AESTHETIC IDENTIFICATION OF THE AUTHORS

Key words: *novel, prose, art reception, problem, plot, creative individuality.*

The article discusses the features of the artistic reception by M. Welbek and L. Rubleuskaya of Huysmans. The initiative and creative nature of the artistic interpretation of the author is noted. It is argued that in the novel of Welbeck, the interpretation of Huysmans's main character constitutes conceptual moments of the plot, emphasizes the moral imperatives of the contemporaries of the author, and in the novel of Rubleuskaya “On the contrary” Huysmans act as dialogic starting points for creating a new artistic form.

Літаратурны працэс дыялагічны ў сваёй аснове, бо пісьменнікі заўсёды свядома ці падсвядома залежаць ад вопыту літаратурных сучаснікаў і папярэднікаў. Мастацкая спадчына Ж.К. Гюісманса выклікае цікавасць аўтараў пачатку XXI стагоддзя, французскіх і іншамоўных. Паказальная ў гэтым плане рэцэпцыя творчасці французскага пісьменніка ў раманах “Пакорлівасць” яго суайчынніка М. Уэльбека і “Дагератып” беларускай аўтаркі Л. Рублеўскай. Падставай для асэнсавання мастацкай рэцэпцыі твораў Ж.К. Гюісманса менавіта гэтымі пісьменнікамі сталі наступныя акалічнасці: па-першае, абодва прэзідэнтаў імкліва ўвагі надаюць выяўленню духоўнага свету сваіх сучаснікаў, па-другое, абнаўляюць паэтыку твораў за кошт гульнёвасці, па-трэцяе, апублікавалі творы прыкладна ў адзін час.

Раман “Пакорлівасць” быў надрукаваны ў 2015 годзе. Яго жанр М. Уэльбек вызначыў як палітычную фантастыку, бо там пададзены верагодны варыянт развіцця французскага грамадства: падзеі адбываюцца ў 2022 годзе, падчас і адразу пасля чарговых прэзідэнцкіх выбараў, на якіх перамагае Мусульманскае брацтва на чале з Махамедам Бен Абесам. Галоўны герой твора – прафесар-літаратуразнаўца Франсуа, прадмет навуковай цікавасці якога – творчасць Ж.К. Гюісманса. У якасці эпіграфа Уэльбек узяў эпізод з рамана Гюісманса “На шляху”. Ён выконвае сюжэтаўтваральную ролю, пазначае светаадчуванне галоўнага героя і фінал яго духоўных пошукаў. Франсуа невыпадкова з часоў юнацтва абраў Гюісманса “спадарожнікам і верным сябрам” [1, 11], сем гадоў працаваў над дысертацыяй “Жарыс-Карл Гюісманс, або Выхад з тупіка”, выдаў кнігу “Талавакружэнне ад неалагізмаў”, працаваў над перавыданнем твораў пісьменніка, бо спрабаваў думаць. Для яго Гюісманс – “адзіны ў сваім родзе хрысціянскі натураліст” [1, 35], што паказваў жыццё без штучных упрыгожанняў; чалавек з адмысловым пачуццём гумару, паколькі запрашаў найперш пасмяяцца з сябе; меў уласныя перакананні, якія не баяўся адстойваць. Літаратура, у разуменні Франсуа, – важны сродак камунікацыі, але, на жаль, яна асуджана на знікненне, паколькі сучасны чалавек лянуецца разважаць. Моманты свайго жыцця галоўны герой рамана Уэльбека супастаўляе з эпізодамі пэўных твораў Гюісманса і такім чынам яскрава дэманструе накіраванасць роздумаў пра асновы чалавечага быцця: ад філасофскіх да ўтылітарна-бытавых. Так, пасля любоўнай уцехі з Мірыям Франсуа прыходзіць да высновы, што гэта быў пік яго любоўных падзвігаў, пік шчасця. Ва ўнісон гучаць прыгаданыя радкі з артыкула Мапа-сана пра раман “Наадварот” Гюісманса: “Шчаслівы той, хто задаволены жыццём, хто задаволены і радуецца” [1, 43]. Для Франсуа “Наадварот” – раман-шэдэўр, якога аўтар не пераўзыйшоў у наступных творах і якім прымусяў чытачоў цікавіцца сваімі наступнымі раманамі. У прыватнасці, раман, “Ля прыстані”, пасля “Наадварот” варта ўспрымаць як “жаданне расказаць у падманваючай надзеі кнізе гісторыю падманутых надзей” [1, 55]. Знаходжанне ў сям’і знаёмых падштурхнула перачытаць “Сямейны агмень” дзеля супастаўлення ўяўленняў Франсуа пра сямейнае жыццё і сямейныя каштоўнасці з

ацэнкамі Гюісманса. Героі Гюісманса мелі складаныя ўзаемадачынненні з рэлігіяй, у ёй яны шукалі духоўную падтрымку. Дарэчы, сам Гюісманс у 44 гады прыйшоў да хрысціянскай веры, у тым жа ўзросце абставіны прымусілі даследчыка яго творчасці з XXI стагоддзя выключна па разліку схіліцца да мусульманскага веравызнання. У фінале твора герой-навукоўца падсумоўвае, што скончыліся яго доўгія адносіны з Гюісмансам, бо зніклі нават намёкі на жаданне нешта шукаць у жыцці, што ён павінен абраць у якасці ахоўнага крэда пакорлівасць.

М. Уэльбек у гэтым сатырычным па стылі рамане паглыбляў свае папярэднія высновы адносна перспектывы развіцця французскага і, шырэй, заходнееўрапейскага грамадства. Яго герой пакутуе ад суму, індывідуальна ставіцца да сям’і як грамадскага інстытута. Франсуа палітычна пасіўны і такімі ж лічыць іншых французай, яго шчыра здзіўляе патрымка некаторымі суайчыннікамі мерапрыемстваў Нацыянальнага фронту: “Думка пра тое, што палітычная гісторыя можа іграць нейкую ролю ў маім асабістым жыцці, па-ранейшаму прыводзіла мяне ў замяшанне і ўнушала нават пэўную грэблівасць” [1, 135]. Грамадства з яго ліберальнымі каштоўнасцямі нарадзіла абыхавасць у людзей і, па версіі раманаіста, прадэманстравала сваю няжыццядзейнасць, калі расчараваныя ў ім людзі пагадзіліся з абраннем прэзідэнта-мусульманіна, які, у адрозненне ад палітычных канкурэнтаў, зразумеў, што асноўнай стаўкай для перамогі на выбарах павінна быць не эканоміка, а іншыя маральныя каштоўнасці. Як і ў сваіх ранейшых творах, у “Пакорлівасці” Уэльбек прапануе несучасны прагноз на конт духоўных перспектыв сучаснікаў. Калі героі Гюісманса знаходзіліся ў стане духоўнага пошуку або маральнай апазіцыі грамадству, то Франсуа, што прэтэндуе на прыналежнасць да інтэлектуальнай эліты, – звычайны сузіральнік, які бязмэтна плыве на хвалях абставінаў у стане максімальнай абыхавасці.

Жанр свайго твора “Дагератып”, што быў надрукаваны ў 2014 годзе, Л. Рублеўская вызначыла як “дэкадансны раман”. Такі жанр нарадзіўся ў канцы XIX стагоддзя і занатаваў пераходны стан развіцця еўрапейскага прыгожага пісьменства. Кампазіцыйна класічны дэкадансны раман быў угрунтаваны на антытэзах жыцця і смерці, Бога і д’ябла, прыгажосці і пачварнасці, прыроды і цывілізацыі, маральнасці і іммаральнасці. Яго канцэптуальнымі ідэямі сталі: вычарпанасць часу, бесперспектыўнасць чалавечага жыцця, заняпад грамадства. Галоўны герой дэкаданснага рамана ігнараваў грамадства ці не прымаўся грамадствам па маральных прычынах. Назва рамана Рублеўскай полісемантычная, адна з яе сэнсавых граней указвае на адметнае засваенне пісьменніцай жанравай прататыпнай асновы: дагератып – элемент побыту XIX стагоддзя: правобраз фотаздымка, сярэбраная пласціна з цёмнай выявай нейкага адлюстравання. Назва рамана, такім чынам, іншасказальна акцэнтуюе менавіта аддаленае падабенства твора да дэкаданснага рамана.

У “Дагератыпе” у гульнівай форме пераасэнсоўваюцца канцэптуальныя матывы рамана “Наадварот” (1884) Ж.К. Гюісманса, названага О. Уайльдам “каранам дэкадансу”. Тэма духоўнага выраджэння асобы сэнсава значная ў “Наадварот”. Галоўны герой рамана Гюісманса – апошні прадстаўнік арыстакратычнага роду, хваравіты чалавек з вытанчаным густам, эстэт Дзэсэнт. Дзэсэнту ўсё навокал здаецца вульгарным, але ён спрабуе знайсці раўнавагу паміж знешнім светам і высокімі запатрабаваннямі сваёй душы, любіць адзіноту і кветкі. Кветкі для яго – сімвалічнае абазначэнне грамадскіх пластоў, яго загарадны дом багаты на пакаёвыя расліны, што звычайнаму чалавеку падаюцца пачварнымі. Дзэсэнт ставіў штучнае вышэй за натуральнае, прытрымліваўся меркавання, што чалавек ніколі не можа быць шчаслівым. Арыстакрат прыўносіў крэатыўную сілу цывілізацыі, прырода ж, па яго перакананнях, дае толькі зыходны матэрыял чалавеку для дзейнасці. Яго ўлюбёная пара дня – ноч, бо яна давала збавенне ад маральных пакут. Л. Рублеўская ў “Дагератып” таксама ўводзіць дыскусію пра прыроду і цывілізацыю, пра суадносіны чалавека і жывёлы. Для фатографа Ніхеля няма розніцы паміж жывёлай і чалавекам, свет ён трактуе як неперараўны працэс стрававання ўсіх і ўсімі; малады этнограф Масевіч лічыць свет цывілізацыі больш разумным і гуманным за свет прыроды, а аўтарытэтны спецыяліст у галіне біялогіі граф Каганецкі адмаўляецца ад антытэзы “цывілізацыя – прырода”, хоць абараняе прыроду: “Звяры мудрэй за чалавека, бо толькі двухногія могуць так бязлітасна знішчаць адзін аднаго, быццам іх мэта – звесці ўласны род” [2, 41]. Як і Дзэсэнт, Шымон Каганецкі – арыстакрат, апошні ў сваім родзе, ён таксама хворы і па гэтай прычыне не сумняваецца ў бессэнсоўнасці сваёй будучыні. Ноч і адзіноцтва былі для яго збавеннем ад пакут, як для героя Гюісманса. Аднак Каганецкага, у адрозненне ад Дзэсэнта, духоўна ўваскрасіла каханне да імпазантнай шляхціцкі Багуславы, якая таксама лічыла сябе асуджанай лёсам. Тэма фізічнага выраджэння, заняпаду нораваў карэлюе ў “Дагератыпе” з тэмай адраджэння, духоўнага і нацыянальнага, а таксама з усведамленнем складанасці гэтага працэсу.

Дзэсэнт у Гюісманса спачувае бедным, але сам ён сацыяльна індывідуальны, героі рамана Рублеўскай – людзі па-рознаму дзейсныя: Багуслава і Ніхель – “інквізітары рэвалюцыі”, змагары за сацыяльную роўнасць і свабоду; граф Каганецкі апраўдвае няроўнасць законамі прыроды, скептычна адносіцца да асоб, што спрабуюць “чалавецтва перавыхаваць, перарабіць на свой густ і, зразумела, ашчаслівіць” [2, 42], бо “любая высакародная справа прыцягвае зашмат паразітаў, якія высмакчуць урэшце яе сутнасць” [2, 42]. Каганецкі пазіцыянуе асабістую адказнасць чалавека перад грамадствам. Этнограф Давыд Масевіч ухваляе клопат пра чалавека і навуковую актыўнасць. Распаўсюджаныя матывы рамана Гюісманса выступаюць маркёрамі кардынальнага эстэтычнага пераасэнсавання канцэптуальных устаноў і мастацкага вопыту французскага пісьменніка,

прадвызначаюць развіццё сюжэта ў “Дагератыпе”, акцэнтуюць творчы падыход беларускай пісьменніцы да стварэння новай мастацкай рэальнасці.

М. Бахцін слухна заўважаў: “Сэнсавыя з’явы могуць існаваць у латэнтным выглядзе, патэнцыйна, і раскрывацца толькі ў спрыяльных для гэтага раскрыцця сэнсавых культурных кантэкстах наступных эпох” [3, 504]. Сучасная генерацыя літаратараў, што таксама, як і Гюісманс, апынулася ў сітуацыі аксіялагічнага сумежжа, знаходзіць новыя сэнсавыя грані ў мастацкай спадчыне Ж.К. Гюісманса. Рэцэпцыя яго твораў М. Уэльбекам і Л. Рублеўскай ініцыятыўна-творчая. Так, Уэльбек працэс асэнсавання героем-навукоўцам творчасці Гюісманса абраў для характарыстыкі духоўнага стану сучаснікаў і ў чарговы раз артыкуляваў думку пра рэдукцыю іх энергіі і маралі, пра асуджанасць чалавека-гледача, чалавека-спажываўца. Рублеўская праз згадванне паасобных матываў рамана “Наадварот” фактычна стварыла антыпод дэкаданснага рамана, чым пацвердзіла сваё паспяховое імкненне ўлічваць вопыт літаратурных папярэднікаў дзеля абнаўлення паэтыкі твораў.

Літаратура

1. Уэльбек, М. Покорность: роман / М. Уэльбек. – М. : АСТ; CORPUS, 2016. – 352 с.
2. Рублеўская, Л. Дагератып: дэкадансны раман / Л. Рублеўская // Дзеяслоў. – 2014. – № 3 (70). – С. 14–71.
3. Бахтин, М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1986. – 543 с.

А.А. Гладкова

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: anngrin@mail.ru

УДК 821.133.1(=133.1)-31:316.356.2”19”

СЕМЕЙНАЯ ТЕМА В РОМАНАХ Ф. МОРИАКА И Э. БАЗЕНА

Ключевые слова: *семейная хроника, тема семьи, психология семейных отношений, конфликт отцов и детей, символ.*

В статье на материале художественных произведений Ф. Мориака и Э. Базена выявлены особенности раскрытия семейной проблематики, установлены общие и специфические для творчества каждого из авторов приёмы создания художественных образов. Основное внимание обращено на характер семейного конфликта в романе Ф. Мориака «Клубок змей» и скрытый конфликт «отцов и детей» в романе Э. Базена «Змея в кулаке».

FAMILY THEME IN THE NOVELS OF F. MAURIAC AND E. BAZIN

Key words: *family chronicle, family theme, psychology of family relations, the conflict of fathers and children, symbol.*

In the article on the material of the works of art of F. Moriak and E. Bazin, the peculiarities of the disclosure of the family problems are revealed, the General and specific methods of the creation of artistic images of each of the authors are established. Focuses on the nature of family conflict in the novel by F. Mauriac of “snakes” and latent conflict between “fathers and sons” in the novel by E. Bazin, “The Snake in the fist”.

Классик не только французской, но и мировой литературы XX века Ф. Мориак запомнился читателям как автор романов нравственно-этической, религиозной проблематики. Литературоведы (в частности, З. Кирнозе) говорят об особой «мориаковской» разновидности романа. Приговором стяжательству, разъедающему семью, стал роман писателя «Клубок змей» (1932). Этому пороку подвержены все члены семейства. В роли повествователя выступает глава семьи, старый адвокат Луи, монолог которого носит характер исповеди и отражает все этапы жизни героя. Мориака-исследователя психологии человека интересует в первую очередь источник алчности, взаимной ненависти, нелюбви, которые царят в семействе Луи. Почему случается так, что счастливый влюблённый юноша становится жестоким, озлобленным на весь мир стариком. История жизни Луи – это попытка писателя шаг за шагом проследить этапы нарастания отчуждения, охлаждения, молчания, недоверия между людьми, связанными родственными узами. «Сорок с лишним лет мы страдали, живя бок о бок», – так Луи охарактеризовал свой брак. Жизнь и успехи супруга не интересовали его жену, малейшие попытки к сближению пресекались. Неслучайно, говоря о супруге, Луи использует глагол «ускользать» («Ты всегда ускользала»), что произвольно отсылает читателя к символическому заглавию романа. Клубок змей воплощает не только характер отношений супругов, это также метафора взаимоотношений родителей и детей, отравленных ядом стяжательства и нелюбви.

Известно, что змея – многозначный символ, наделённый амбивалентной коннотацией. В данном случае, Мориак, в силу традиционной приверженности христианской религии, использует значение образа змеи как носителя коварства, алчности, искушения.

Эрве Базена называют мастером психологической прозы. В конце 1940-х годов он обратился к жанру семейной хроники, и этот опыт стал удачным: возникла знаменитая трилогия писателя «Семья Резо», включа-

ющая романы «Змея в кулаке» (1948), «Смерть лошадки» (1950), «Крик совы» (1972).

Известно, что жанр семейной хроники был достаточно широко представлен во французской литературе со времён Э. Золя, О. де Бальзака, Р. Мартен дю Гара, Ж. Дюамеля. Отличительной особенностью психологической прозы Э. Базена стало включение в повествование автобиографических мотивов, что позволяет говорить о своеобразном способе писателя через художественный образ осмыслить как обстоятельства биографии, так и особенности семейной конфликтологии в целом.

Главный герой трилогии «Семья Резо» Жан с юных лет находится в трудных психологических отношениях с матерью: властная, жестокая, деспотичная женщина подавляет в ребёнке индивидуальное начало. Все дети в семье воспитываются в аскетичных условиях: их одинаково стригут машинкой нулевым номером, у них минимум одежды и личных вещей, вся их жизнь находится под неустанным контролем матери: «головой не вертеть», «откидываться на спинку стула запрещается», «запрещаю разговаривать за столом», «прикажу отобрать у вас подушки» и т.д. Неслучайно дети дают ей говорящее прозвище «Психимора», что буквально означает «безумная». Иногда образ матери воспринимается Жаном как наделённый зооморфными характеристиками: «...своими щупальцами [она] распознала главное» [1, 127]. При любом подозрении в доме проводятся обыски в детских спальнях и карманах, во все шкафы врезаны замки, и только мадам Резо имеет к ним доступ. Неслучайно Жан считает, что его матери подошла бы роль надзирательницы в каторжной тюрьме.

В семействе Резо не находится никого, кто мог бы противостоять деспотизму хозяйки: дети слабы по причине зависимого положения от матери, её супруг не обладает достаточно сильным характером, чтобы управлять жизнью семьи, он предпочитает не вмешиваться в процесс «воспитания», который подразумевает под собой формирование запуганной личности ребёнка. Ряд эпизодов романа убеждают читателя в крайней скаредности мадам Резо, в её одержимости обладанием не только материальным, но и душами своих детей. В доме царит культ подозрительности и суровых наказаний в случае непослушания.

Роман начинается с символичной картины: маленький Жан сжимает в кулаке гадюку, в глазах которой горела ненависть. «Подобную ненависть мне доведётся увидеть в глазах Психиморы, то есть моей матери», – проведёт образную параллель герой [1, 8]. Отметим, что образ ребёнка, играющего со змеей (а Жан, убив змею, продолжает играть с ней), в ряде культур трактуется как символ торжества над врагом, освобождения от власти, рабства, деспотизма.

Жан вспоминает события детства, выделяя из прошлого фрагменты, достаточно полно характеризующие атмосферу в семействе Резо, и эти воспоминания полны юмора и иронии, они также говорят о тонкой наблю-

дательности рассказчика. Например, рассказывая о матери, Жан замечает: «Кроме собственных детей, у неё было только два врага – моль и шпинат» [1, 21]. Это утверждение проливает свет на одну из главных скрытых проблем семейства Резо – нелюбовь. Мадам не испытывает этого чувства к своим детям, в романе нет ни одного эпизода, в котором бы она проявила такие качества как милосердие, нежность, доброту к ним.

Заметим, что внешне семейство Резо производит самое благоприятное впечатление на окружение. Никому и в голову не приходит, что за внешней благопристойной картинкой могут скрываться жестокие методы воспитания, деспотизм и лицемерие.

Российский литературовед Б.А. Гиленсон определил творческое кредо Э. Базена через формулу «возможно смелее приблизиться к реальности» [2, 53]. Очевидно, что литературный талант писателя, его внимание к нюансам человеческих взаимоотношений были направлены на выявление типичного, универсального, того, что часто определяет характер жизни семьи и имеет определяющее влияние на судьбу её членов.

Таким образом, идейно-тематический анализ романов Ф. Мориака «Клубок змей» и Э. Базена «Змея в кулаке» позволяют говорить о следующих типологических схождениях: оба произведения посвящены «вечным» темам семейной жизни – взаимоотношениям родителей и детей, отношениям супругов, проблемам воспитания. Оба романа имеют образ повествователя. Если в романе Ф. Мориака «Клубок змей» – это глава семьи, то в романе Э. Базена «Змея в кулаке» события показаны с точки зрения ребёнка, выросшего в большом, внешне благопристойном семействе. Форма дневника, использованная Ф. Мориаком, способствует максимальной достоверности повествователя, его исповедь – это в то же время и попытка саморефлексии, осмысление пройденного пути на пороге вечности. Также через взгляд в прошлое подана история семьи и в романе Э. Базена. Отметим, что оба романа имеют схожий образ в названии, который становится ключевым для понимания идейной нагрузки каждого произведения. Образ «клубка змей» олицетворяет собой не только членов семейства, в котором супруги давно не питают друг к другу тёплых чувств, а дети только и ждут, когда родитель отойдёт в мир иной, чтобы завладеть его наследством, это также метафора человеческого сердца, лишённого главной добродетели – возможности любить. В романе Э. Базена образ «змея в кулаке» имеет несколько иное прочтение. Это торжество над злом, моральная победа главного героя, который преодолел негативные моменты прошлого. Неслучайно в третьей книге трилогии («Крик совы») перед нами взрослый герой, который стал терпимее к матери, она больше не видится ему воплощением злобы, силы её слабеют, и вместе с её уходом теряется связь героя со старым миром, против которого он когда-то бунтовал.

«Вечная» тема семьи не утратила актуальности и сегодня. Человеческие пороки и слабости становятся основой конфликтов, они порождают

охлаждение, отчуждение, ненависть и нелюбовь – тот спектр семейных проблем, осмыслить которые поставили своей задачей Ф. Мориак и Э. Базен.

Литература

1. Базен, Э. Семья Резо: Змея в кулаке. Смерть лошадки. Крик совы: романы / Э. Базен. – М. : «Амальтея», 1993. – 448 с.
2. Гиленсон, Б. А. История зарубежной литературы второй половины XX – начала XXI века : учебник для бакалавров / Б. А. Гиленсон. – М. : Изд-во Юрайт, 2015. – 290 с.

О.Ф. Жилевич

Полесский государственный университет

e-mail: jilevitch@gmail.ru

УДК [821.133.1.09(092)]

РОЛЬ АЛЛЕГОРИИ В РОМАНЕ «ПЛАКАЛЬЩИЦА ПРАЖСКИХ УЛИЦ» СИЛЬВИ ЖЕРМЕН

Ключевые слова: *французская литература, философско-аллегорический роман, Жермен, аллегория, Прага.*

В статье отмечается, что С. Жермен, современный французский писатель, в своих произведениях поднимает глобальные проблемы человечества с целью подтолкнуть читателя, нашего современника, преодолеть злобу и насилие и осознать первичность духовных ценностей. Выявлено, что аллегорический образ Плакальщицы как «провидца видений» объединяет достоверные факты, а с другой – связан с мифом и вымышленным миром. Определено, что иносказательный персонаж – это персонифицированное воплощение чешской Праги и его исторического прошлого. Установлено, что пространство в романе – локальное, оно ограничено рамками одного города.

O.F. Jilevich

Polessky State University

THE ROLE OF ALLEGORY IN THE NOVEL «THE WEEPING WOMAN ON THE STREETS OF PRAGUE» SYLVIE GERMAIN

Key words: *French literature, philosophical and allegorical novel, Germain, allegory, Prague.*

In the article it is noted that S. Germain, a modern French writer, in his works raises the global problems of humanity with the aim of pushing the read-

er, our contemporary, to overcome anger and violence and realize the primacy of spiritual values. It is revealed that the allegorical image of the Weeping Woman as a “seer of visions” unites authentic facts, and on the other hand, it is associated with myth and a fictional world. It is determined that the allegorical character is a personified embodiment of the Czech city of Prague and its historical past. It is established that the space in the novel is local, it is limited by the framework of one city.

Сильви Жермен – один из наиболее эмоциональных «голосов» современной французской литературы. В своих произведениях писатель поднимает глобальные проблемы, которые затрагивают все человечество: «она исследует природу вселенского зла в его наиболее насильственных аспектах: войны, убийства, кровосмешение, страдания и самая разнообразная боль людская» [1, 31].

Роман «Плакальщица пражских улиц» *La Pleurante des rues de Prague* (1992) открывает цикл повествований о Праге. Погружая читателя в чешский мир и поэзию, произведение знаменует собой переломный момент в творчестве и мировосприятии С. Жермен: «После работы над «Плакальщицей» я начала писать и видеть мир по-другому» [2, 61], – признается она в 1997 году.

Написанное от первого лица, это произведение повествует о скитании гигантской *Плакальщицы*, одетой в потертое платье. Аллегорический образ, символизирующий несчастье, возникает в четырех уголках Праги и побуждает читателя к размышлениям о страданиях людей и ранах истории. С одной стороны, автор продолжает традицию великих писателей, таких как Ян Неруда, Лев Перус, Кафка, Богумил Грабал, Анджело Рипеллино, которые посвятили свои труды прославлению туманного и мифического города – Праге. С другой стороны, С. Жермен обращается к мифам городской поэзии, создавшим образ *прохожей-Плакальщицы*, который известен по знаменитым поэмам Ш. Бодлера «Прохожий» и «Надя» А. Бретона. Поэтическое повествование С. Жермен напоминает длинное стихотворение в прозе представителя чешской поэзии, который излагал «сентиментальную и эстетическую топографию» своего любимого города накануне аннексии чешских территорий рейхом. Но он выходит за рамки этого подхода и отличается развертыванием аллегорического «видения», которое позволяет ему кристаллизовать образы и значения текста.

Какую роль играет аллегория в романе Сильви Жермен? На первый взгляд, использование аллегории в современном тексте может показаться смелым и неординарным, поскольку авторы и критики давно считают эту форму иносказания пыльной и старомодной, предпочитая ей символ, открытый и обусловленный рядом факторов. Однако, по словам П. Лабарта, «только близорукая эстетика может утверждать, что аллегория изжила себя» [3, 12]. Он раскрыл глубину этой фигуры в поэтическом видении Ш. Бодлера и его риторической меланхолии. В романе «Плакальщица

пражских улиц» С. Жермен, как и во многих стихотворных произведениях автора сборника «Цветы зла», аллегория – привилегированная многозначная языковая форма, посредством которой можно отразить и глобальные идеи, и душевные колебания.

Цель настоящего исследования – выявить специфику функционирования аллегории в романе «Плакальщица пражских улиц» С. Жермен.

В классической интерпретации аллегория определяется как «описание или повествование, в котором излагаются знакомые, конкретные реальности для передачи в переносном смысле, абстрактной истины» [4, 65]. В произведении французского романиста аллегория *Плакальщицы* – это повествование, связанное путеводной нитью персонификации. Аллегорический рассказ приобретает вид квеста: рассказчик и читатель идут по стопам эпифанического персонажа, смысл которого они стремятся раскрыть. В романе описано двенадцать явлений *Плакальщицы*, имеющих место в течение двух лет. Таким образом, «Плакальщица пражских улиц» С. Жермен – это хроника, поскольку в произведении изображены реальные и вымышленные персонажи в социально-исторических условиях. С одной стороны, образ *Плакальщицы* как «провидца видений» объединяет достоверные факты, а с другой – связан с мифом и вымышленным миром.

Пространство в романе – локальное, оно ограничено рамками города Праги. Интересно отметить игру сходных звуков в аллории *Pleurante* (в тексте романа лексема пишется с заглавной буквы) и топониме *Prague*. Этимология географического названия *Прага* связана с чешским словом *prah* (порог). Согласно легенде о Либуше, слуги княгини были отправлены в лес, где они нашли меланхоличного человека-гиганта, тесавшего порог дома. Образ *Плакальщицы* отражает культурно-историческую сторону города. Персонаж ассоциируется с туманом, «серостью» и «чернотой», которые характеризовали город до его реконструкции в 1990-х годах. *Плакальщица* представлена прежде всего как аллегорическое воплощение города и его прошлого: «Города как тела имеют запах. Есть у них и собственная кожа» [5, 51]. Плакальщица – это и есть символическое пространство, описанное в романе. Изображение Праги в ретроспективе – города поэтов, города бедняков, города евреев, вполне соответствует названию сборника П. Элюарда: «Столица несчастья» или сборника стихотворений Я. Сейферта «Город в слезах». Вспомним, что М. Брод назвал его также «городом зла», потому что он был отмечен провалом Реформации в XVII веке, свидетелем Тридцатилетней войны, жертвой австро-венгерского господства и, наконец, советской оккупации. Об этих исторических событиях повествует С. Жермен, которая, наблюдая жизнь Праги в период с 1986 по 1993 годы, помещает свою «Плакальщицу» в мрачную атмосферу лет, предшествовавших бархатной революции. Однако в романе намек на реалистичное время полностью сублимируется сочетанием Истории и мифа, когда город, застывший в ожидании освобождения и утешения, внезапно находит «прекрасную мечту о своем происхождении» [6, 27]. Прага помнит «тот день легенды, когда принцесса

Либуше предвидела свое будущее в великолепии и славе» [6, 12]. Это напоминание на страницах произведения о мифических истоках Праги позволило автору выразить судьбу города, который снова ожил и достиг поворотного момента в своей истории. В нем показаны усилия всего народа, стремящегося восстановить свои источники, независимость и свободу.

Таким образом, аллегория в романе С. Жермен позволяет отразить идейное содержание в тонкой и яркой форме. Аллегорический образ *Плакальщицы* одновременно истый и бесплотный, конкретный и нематериальный. Иносказательная форма повествования помогла автору в том, чтобы подтолкнуть читателя – современного человека – преодолеть злобу и насилие и осознать первичность духовных ценностей [7, 288].

Литература

1. Goulet, A. L'œuvre de Sylvie Germain / A. Goulet // Littera. – Ürün Yaymnlari, Ankara, 2009. – vol. 24. – 270 p.
2. Formánek, J. Sylvie Germain / J. Formánek // Labyrinth, 1997. – n°1. – P. 61–64.
3. Labarthe, P. Baudelaire et la tradition de l'allégorie / P. Labarthe. – Genève : Droz, 1999. – 205 p.
4. Morier, H. Dictionnaire de poétique et de rhétorique / H. Morier. – Paris : P.U.F., 1981. – 570 p.
5. Germain, S. Nuit-d'Ambre / S. Germain. – Gallimard : Folio, 1987. – 280 p.
6. Germain, S. La Pleurante des rues de Prague / S. Germain. – Gallimard : Folio, 1994. – 132 p.
7. Жылевіч, В. Ф. Феномен самотнага чалавека праз прызму прытчавай літаратуры/ В. Ф. Жылевіч // Государства Центральной и Восточной Европы в исторической перспективе : сборник научных статей по материалам международной научной конференции, Пинск 21–22 октября 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь, Полесский государственный университет ; под ред. Р.Б. Гагуа. – Пинск, 2016. – С. 283–289. DOI: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30651138> – Дата обращения: 08.02.2019.

Н.А. Каньшина

Университет гражданской защиты
Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь
e-mail: kanshyna@mail.ru

УДК 81-022.34

АКТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА АВТОРА ПОСРЕДСТВОМ РЕКУРРЕНТНОСТИ

Ключевые слова: *рекуррентность, рекуррентный лексико-семантический компонент, сема, художественный дискурс, смысл.*

Статья посвящена анализу универсальной языковой категории рекуррентности, связанной с образованием и повторным употреблением

лексических единиц. Регулярным текстом и смыслообразующим компонентом, реализующим данную универсальность и формирующим специфические черты организации художественной коммуникации, является рекуррентный лексико-семантический компонент.

ACTUALIZATION OF THE AUTHOR'S LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD BY RECURRENCE

N.A. Kanshyna

University of civil protection
of the Ministry for emergency situations
of the Republic of Belarus

Key words: recurrence, recurrent lexico-semantic component, seme, belles-lettres discourse, meaning.

The article is devoted to the analysis of the universal language category of recurrence associated with the formation and repetition of lexical units. A regular text and meaning-making component that realizes this universality and forms the specific features of the organization of belles-lettres discourse is a recurrent lexico-semantic component.

Специфика языка художественного дискурса заключается в индивидуальности стиля автора, который создает в литературном произведении собственную картину мира в соответствии с индивидуально-образным восприятием и изображением мира, действительности. Отбор языковых единиц и их комбинация определяется строго личностью создателя, его художественно-образным восприятием, особенностью мировоззрения.

Художественная коммуникация развивается по принципу рекуррентности – языковой категории, выделяемой на основе общей конститутивной черты – повторяемости элементов. Благодаря этому художественная концепция автора, с одной стороны, получает возможность адекватного выражения в тексте; с другой – она закрепляется, подкрепляется и развивается в структуре воспринимающей мыслительной деятельности читателя. «Без повторов и их подобию («полуповторы», вариации, дополняющие и уточняющие напоминания об уже сказанном) словесное искусство непредставимо» [1, 263]. Текст представляет собой совокупность семантических полей, объединяющих лексические единицы различных частей речи, имеющих общий рекуррентный лексико-семантический компонент (далее – РЛСК). РЛСК – это двукратное или многократное семное повторение в значении лексических единиц, вовлеченных в процесс формирования темы и смысловой организации текста.

На наш взгляд, анализ текста через выявление РЛСК заслуживает внимания по ряду причин. Во-первых, РЛСК, реализуясь в одно или разно-частеречных лексических единицах, позволяет варьировать и наращивать смысл, что способствует обогащению содержания художественного текста. Во-вторых, определяя конкретную семантическую реализацию совокупности лексических единиц, рекуррентный компонент обуславливает формирование актуального смысла, акцентируя при этом внимание на наиболее важных для автора деталях содержания, например:

C'était un homme dans la force de l'âge, grand et puissamment bâti. Son long manteau impeccable et son costume anthracite accentuaient encore sa grande stature. Il s'avança dans le bureau d'un pas assuré. Solidement planté au milieu de la pièce, sa carrure de lutteur lui conférait une forte présence [2, 16].

В описании внешности человека доминирует сема *force* 'сила', подчиняющая себе все остальные компоненты рекуррентной цепочки: *c'était un homme la force de l'âge* 'мужчина был в расцвете сил, лет', *grand et puissamment bâti* 'высокого роста и крепкого телосложения', *sa grande stature* 'крупного телосложения', *s'avança d'un pas assuré* 'передвигался уверенным шагом', *solidement planté au milieu de la pièce* 'надежно обосновавшись посередине комнаты', *sa carrure de lutteur lui conférait une forte présence* 'борцовское телосложение придавало ему значимость'. Общий РЛСК не только детально изображает внешность человека, но и фокусирует внимание адресата на том, что автору – Г. Мюссо кажется наиболее важным и характерным в персонаже: в данном случае на его внешней и внутренней силе, импозантности, внушительности.

Посредством РЛСК автор способен не только отобразить свою точку зрения, но и выразить дополнительные оценочные смыслы (иронические, сатирические):

C'est fou, le nombre de choses dont, à tort ou à raison, notre temps égaré a annoncé la fin: fin des forêts, fin de l'eau, fin de l'air pur, fin du pétrole, fin de la mer Caspienne ou de la Méditerranée, fin de philosophie, fin du roman, fin de la nation, fin de l'histoire [3, 173].

РЛСК, выраженный в многократном абсолютном повторе *fin* 'кончина, окончание, финал, конец', является маркером введения новой информации угрозы человечеству: *fin des forêts* 'конец лесам', *fin de l'eau* 'конец воде', *fin de l'air pur* 'конец чистому воздуху', *fin du pétrole* 'конец нефти', *fin de la mer Caspienne ou de la Méditerranée* 'конец морям Каспийскому или Средиземному', *fin de philosophie* 'конец философии', *fin du roman* 'конец романам', *fin de la nation* 'конец нации', *fin de l'histoire* 'конец истории'. Однако употребление разнообразных сущностей материального и нематериального мира в одном ряду в сочетании с прямыми оценочными выражениями адресанта *C'est fou* 'это безумие' и *à tort ou à raison* 'справедливо или нет' направлено на выражение насмешки автора и

даже сарказма по поводу всеобщего преувеличенного страха перед экологическими проблемами и концом света.

С точки зрения отношения РЛСК к объекту действительности – референту, было выявлено, что в большинстве случаев РЛСК участвует в обозначении только одного референта (83 %). Под референтом, в соответствии со словарем лингвистических терминов, мы понимаем «тот предмет мысли, с которым соотнесено данное языковое выражение» [4, 384]. Референтом (согласно теории немецкого лингвиста Х. Фатера) может выступать не только одушевленное лицо или неодушевленный предмет реального или вымышленного миров, но и ситуация – иерархически высшая ступень референции, «включающая положение дел, факты, события, состояния и чувства», в сочетании с ее пространственным (с направленностью на локализацию объекта/ситуации в пространстве) и темпоральным (учет временных рамок события, ситуации) аспектами [5, 69–72].

Однако общий РЛСК может указывать и на разные референты (17% случаев), за счет чего происходит, как правило, смысловое приращение: *Une mèche de cheveux tombe sur sa paupière droite. Cette vision me ramène, en une seconde, à Anna. La mèche de cheveux sur les paupières, c'est un moment d'Anna* [6, 33].

Первая часть рекуррентной цепочки (*Une mèche de cheveux tombe sur sa paupière droite* ‘Прядь волос ниспадает на правое веко’) относится к описанию девушки-врача. Однако далее тема развивается, и происходит неожиданная смена референта: вторая часть рекуррентной цепочки, употребленная в последующем описании – *La mèche de cheveux sur les paupières* ‘Прядь волос на веках’, используется для характеристики уже совершенно другой женщины – Анны (*Cette vision me ramène, en une seconde, à Anna* ‘В одно мгновение этот образ напоминает мне Анну’). Полная рекуррентность способствует не только выявлению внешнего сходства двух референтов, но и формирует подтекст, основанный на предположении: автор отображает душевные переживания героя, связанные с образом прежней возлюбленной.

Таким образом, на явлении рекуррентности, реализующемся за счет РЛСК, строится полноценная художественная коммуникация. Рекуррентный лексико-семантический компонент образует в развитии художественного дискурса рекуррентные цепочки, относящиеся к одному или нескольким референтам, что способствует лексическому и смысловому варьированию содержания дискурса. Специфической чертой реализации рекуррентного лексико-семантического компонента в художественном дискурсе является смысловое развитие текста, а не простое повторение информации. Концентрируясь в триаде «объект/явление действительности – микротема/тема – актуальный смысл», рекуррентный лексико-семантический компонент обеспечивает динамику смыслового развития, способствуя раскрытию художественного замысла автора.

Литература

1. Хализев, В. Е. Теория литературы: учебник / В. Е. Хализев. – М. : Высш. шк., 1999. – 397 с.
2. Musso, G. Et après... / G. Musso. – Paris : Fr. Loisirs, 2003. – 384 p.
3. D'Ormesson, J. Une fête en larmes / J. d'Ormesson. – Paris : R. Laffont, 2005. – 307 p.
4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : Эдиториал УРСС, 2004. – 569 с.
5. Vater, H. Referenz – Linguistik / H. Vater. – München : W. Fink., 2005. – 206 S.
6. Besson, Ph. Un garçon d'Italie / Ph. Besson. – Paris : Julliard, 2003. – 221 p.

Т.П. Слесарева

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: slestp@yandex.ru

УДК 81'42

СРЕДСТВА, МАНИФЕСТИРУЮЩИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ГЕРОЕВ, В РОМАНАХ АННЫ ГАВАЛЬДЫ: МОРФОЛОГО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: *художественный текст, чувство, эмоция, эмоциональное состояние, эмоциональная реакция.*

В статье на примере романов современной французской писательницы Анны Гавальды рассматриваются средства манифестации эмоционального состояния героев художественных произведений и средства описания эмоциональных реакций, связанных с испытываемыми чувствами.

T.P. Slesareva

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

MEANS A MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL STATE OF THE CHARACTERS, IN THE NOVELS OF ANNA GAVALDA: MORPHOLOGICAL AND SEMANTIC ASPECT

Key words: *artistic text, feeling, emotion, emotional state, emotional reaction.*

The article considers the means of manifestation of the emotional state of the heroes of the works of art and the means of describing the emotional reactions associated with the feelings experienced by the example of the novels of the modern French writer Anna Gavalda.

*Никто не может жить, совсем никак не выражая
свои мысли, чувства и желания
Анна Гавальда*

Человек пользуется языком не только для выражения мыслей, но и своего эмоционального отношения к окружающему миру и событиям, в нем происходящим. Отсюда постоянно возрастающий интерес к изучению взаимоотношений языка и эмоций. Язык номинирует эмоции, описывает и выражает их. Эмоциональная оценка действительности отображается в семантике слов и словосочетаний, в различных синтаксических структурах.

Любые эмоции заключают в себе как эмоциональные состояния, связанные с внутренним миром, так и эмоциональные реакции.

С. Г. Агапова и Т. Е. Телюкина выделяют четыре основных способа вербализации эмоций: номинация, дескрипция, выражение и метафоры [1].

Наиболее продуктивно данную тему можно исследовать на примере художественных текстов, поскольку, как справедливо утверждает В.И. Шаховский, целью художественного текста является установление эмоционального контакта с читателем, а также манифестация эмоций и чувств [7, 8]. Для этого очень подходят рассказы и романы современной французской писательницы Анны Гавальды, которые вызывают «веер эмоций», от восторга до отторжения. Как отмечают читатели, в книгах француженки героини «не мусолят чувства, не кричат о них», но каждая страница пронизана любовью и семейным теплом.

Разные авторы называют различное число базисных эмоций. Кэррол Изард называет десять основных эмоций: гнев, презрение, отвращение, горе-страдание, страх, вина, интерес, радость, стыд, удивление [5, 131–138]. Практически все они испытываются героями романов Гавальды и по-разному вербализуются в текстах: «Я клянусь сам себя вдоль и поперек, в полный голос, потому что мой **гнев**, теплым дыханием вырываясь наружу, согревает мне кончик носа» [4, 14]; «Я **страдал**. **Страдал** так, словно мне чего-то не хватало, как будто мне ампутировали руку или ногу» [3, 130]; «**Страх и тоска** мешали ей быть поласковее» [2, 16]; «Они обменялись понимающими улыбками и расстались совершенно **skonфуженные**. Оба были **смущены**, но на душе у каждого полегчало» [2, 91]; «Камилла онемела от **изумления**» [2, 427]. При этом в эмоциональной сфере каждого персонажа выделяется «эмоциональная доминанта» – преобладание какого-то эмоционального состояния над остальными.

Когда эмоция не находит адекватного выражения в полноточной лексике, в речи употребляются междометия. «А...- *прошептала Полетта, закрывая глаза.* – Ах...*Это ее «ах» было просто ужасным. Короткое «ах» – и столько разочарования, отчаяния и уже смирения. Ах, я не умерла... Ах так... Ах, тем хуже... Ах, простите меня...*» [2, 17]; «- Ах! Ох! Э-э-э! Извините! – он в отчаянии заламывал руки» [2, 31]. Здесь для передачи эмо-

ции автором использованы и графические средства: восклицательный знак, многоточие.

Очень часто в процессе коммуникации выделяется косвенная вербализация эмоций, когда описание заключается в фиксировании внешних изменений, происходящих с человеком, а авторская речь комментирует, поясняет, объясняет причину возникновения той или иной эмоции, указывает на ее характер: *«Он встал, закрыл дверь, вернулся к телефону, сел, покачал головой, поблел, поискал на столе ручку, сказал еще несколько слов, повесил трубку. Снял колпак, обхватил голову руками, закрыл глаза и несколько минут сидел неподвижно»* [2, 40]; *«Села по-турецки на пол, дотянулась до мешочка с табаком и попыталась скрутить сигарету. Руки не слушались, пальцы дрожали, и ей потребовалось несколько попыток. Она до крови искусила губы, сконцентрировав все свое внимание на самокрутке...»* [2, 38]; *«Он барабанил в дверь, кричал, вопил, ревел, угрожал ей всеми казнями египетскими»* [2, 181]; *«Сначала он слабо вскрикнул, будто его уцупнули, и вдруг почувствовал, что разваливается на части. Задрожал весь с головы до ног, в груди что-то защемило и прорвалось громким рыданием. ... Он плакал, как ребенок, как несчастный дурак, как человек, собравшийся закопать в землю единственное в этом гребаном мире существо, любившее его. И которое любил он сам. Он весь съежился, раздавленный горем, весь в слезах и соплях. Когда он наконец понял, что ничего не может с собой поделаться, он обмотал свитер вокруг головы и скрестил на груди руки. Ему было больно, холодно и стыдно»* [2, 105]; *«Он стукнул кулаком по столу, долбанул по стене, пнул все, что оказалось в пределах досягаемости»* [2, 105]. *«У меня в памяти стоит его искаженное лицо и руки, с такой силой сжимающие графин с водой, словно он хотел его раздавить»* [3, 15].

По мнению психологов, каждая эмоция имеет свое звуковое выражение. Так, радость выражается улыбкой и смехом, эти проявления легко расшифровываются: *«Он наклонился, сохраняя важность, и вдруг засмеялся. Детским смехом, звонким и веселым. Потом вдруг заплакал и снова засмеялся, раскачиваясь из стороны в сторону и скрестив руки на груди»* [2, 66].

Часто для выражения эмоционального состояния автором употребляются лексические единицы, которые характеризуют жесты и мимику героя: *«...Влезая на эти чертовы весы, заколола волосы тяжелой серебряной заколкой, сжала кулаки и вся подобралась»* [2, 19]; *«-Естественно,- скривился он»* [2, 20]; *«Он разинул рот и застыл с ручкой в руке»* [2, 22]; *«Она поморщилась и пошла прочь»* [2, 33]; *«Филибер в отчаянии заломил руки»* [2, 66].

Среди мимических проявлений эмоции нередко присутствует описание выражения глаз: *«Тоска и печаль уходили, глаза лучились счастьем»* [2, 362]; *«Он посмотрел на меня с укором»* [3, 71]; *«Этот тип смотрел мне прямо в глаза. Его лицо не выражало никаких эмоций»* [4, 167].

Интенсивность переживаемой эмоции, косвенно свидетельствуя о ее характере, передает речь персонажа: *«Разволновавшись, женщина наспех перекрестилась, **прошептала слова молитвы**, перепутав Бога Сына со Святым Духом, **выругалась** и отправилась в сарайчик за инструментом»*. [2, 14]; *«Санитар **чертыхался**, потому что никак не мог попасть больной в вену»* [2, 15]; *«-Что случилось? – он **резко оборвал ее**»* [2, 40]; *«Время от времени неизбежно случался взрыв. Франк **начинал орать** как оглашенный»* [2, 160]; *«Одним коротким словечком он выразил разочарование и растроганную нежность»* [2, 435].

Таким образом, сфера внутреннего мира человека, связанная с эмоциями, отличается многокомпонентностью, эмоции проявляются одновременно и во внутренних переживаниях, и в поведении. В процессе коммуникации (и в художественном тексте в частности) можно выделить различные способы вербализации эмоций.

Литература

1. Агапова, С. Г. К вопросу о способах репрезентации эмоций / С. Г. Агапова, Е. К. Телюкина // Science Time. – 2015. – № 1. – С. 9–11.
2. Гавальда, А. Просто вместе: Роман / А. Гавальда. – М. : ИД «Флюид», 2007. – 590 с.
3. Гавальда, А. Я ее любил. Я его любила : роман / А. Гавальда. – М. : АСТ, Астрель, 2010. – 192 с.
4. Гавальда, А. Ян : роман / А. Гавальда. – М. : АСТ, 2014. – 192 с.
5. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард ; перев. с англ. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
6. Седых, А. П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании / А. П. Седых // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 6 (125). – Т. 13. – С. 108–115.
7. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций : монография. / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОВЛИЯНИЯ

Е.Н. Горегляд

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

e-mail: ylgoregliad@yandex.ru

А.А. Кулиев

Concurrences, Paris

e-mail: andrew.kuliev@yandex.ru

УДК 316.356.4:316.772.4(44)

ФРАНЦИЯ И ФРАНЦУЗЫ: СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, культурология, гетеростереотип, автостереотип.*

Отношение к представителям инокультурной среды базируется на этнических предубеждениях и стереотипах. В статье рассматриваются черты сходства и различия культуры Беларуси и Франции с опорой на теорию Герта Хофстеде, отражаются результаты опроса представителей белорусской и французской культур, проведенного с целью выявления потенциального соотношения гетеростереотипов и автостереотипов.

E.N. Goregliad

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

A.A. Kuliyeu

Concurrences, Paris

FRANCE AND THE FRENCH: STEREOTYPES OF PERCEPTION IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Key words: *intercultural communication, cultural studies, heterostereotype, autostereotype.*

The attitude towards representatives of the foreign cultural environment is based on ethnic prejudices and stereotypes. The article considers the similarities and differences between the cultures of Belarus and France based on the theory of Geert Hofstede, reflects the results of a survey of representatives of the Belarusian and French cultures, conducted to identify the potential ratio of heterostereotypes and autostereotypes.

В современном многополярном мире, характеризующемся процессами глобализации и интенсивной миграции, особенно значимым становится установление и развитие международных и межкультурных контактов. То, как индивид воспринимает другую культуру, в значительной мере определяется его социокультурным опытом и той системой представлений, которая установилась в обществе.

В процессе контактов между представителями различных культур сталкиваются разнообразные культурно-специфические взгляды на мир, причем каждый из собеседников первоначально занимает четкую этноцентристскую позицию. По М. Беннету, при освоении чужой культуры индивид проходит через ряд этноцентристских и этнорелятивистских этапов, что являет собой процесс перехода от монокультурной личности к мультикультурной. Конечно, мультикультурная личность – это идеал, но при этом важная гуманитарная и социальная ценность.

Культуры Беларуси и Франции имеют черты сходства и различия. Опираясь на классификацию, произведенную на основе базовых различий культурных ценностей нидерландским социологом Гертом Хофстеде, можно констатировать следующее:

1) в белорусской культуре преобладает коллективистский менталитет, каждый человек принадлежит какой-либо группе (профессиональный коллектив, семья и др.); французской культуре характерен индивидуализм, т.е. индивид, находясь в обществе, несет полную ответственность за все свои действия сам и не получает особой поддержки от группы;

2) дистанция власти в белорусской и французской культурах большая, т.е. власть в обществе распределяется неравномерно, заметно неравенство;

3) по степени избегания неопределенности и белорусская, и французская культура имеют высокий показатель, т.е. представители этих культур стараются сторониться расплывчатости, неизвестности, менее стрессоустойчивы, испытывают необходимость в законах, правилах, инструкциях;

4) если белорусская культура относится к маскулинному типу, где гендерные роли разграничены, ценятся признание достижений, материальный достаток, успех, то французская фемининная, в ней гендерные роли четко не дифференцированы, люди противоположного пола ориентированы друг на друга и взаимозависимы, главная ценность – качество жизни.

Более наглядно соотношение данных параметров представлено в таблице:

Страна	Индивидуализм / коллективизм	Дистанция власти	Стремление к избеганию неопределенности	Тип организационной культуры
Беларусь	Коллективизм	Большая	Высокое	Маскулинность
Франция	Индивидуализм	Большая	Высокое	Фемининность

Любая нация имеет свои собственные представления о мире, о носителях других культур, через призму которых и осуществляется восприятие людьми друг друга. Исследователи выделяют несколько компонентов процесса коммуникации, которые в той или иной степени обусловлены культурой (социальная организация культуры, знание языка, отношение к пространству и времени и др.). Каждый из них влияет на наше восприятие, а это определяет понимание поведения собеседников. Одним из таких компонентов является стереотип.

Стереотипы – это сформировавшиеся убеждения одних индивидов относительно черт характера, поведенческих реакций, ценностей других индивидов (и шире – культурных сообществ), а также событий и явлений.

Стереотип – это явление культурного пространства. Характеризуя людей из инокультурного сообщества, мы присваиваем им определенные характеристики на основе принадлежности к какой-либо группе (социальной, профессиональной, гендерной, возрастной и т.д.).

Различают гетеростереотипы, отражающие то, что люди думают о представителях иных этносов, и автостереотипы, демонстрирующие, что люди думают сами о себе. И те, и другие являются результатом стандартизации этнического сознания, что проявляется в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур [2, 69].

Нами был проведен опрос представителей белорусской культуры и представителей культуры Франции с целью установления гетеро- и автостереотипов и выявления потенциальных зон их совпадения / различия. В качестве респондентов выступали молодые люди в возрасте 20–24-х лет.

Стереотипные представления о французах белорусских респондентов (студентов-филологов) представлены в таблице:

Типичные черты характера	Типичное коммуникативное поведение	Типичные бытовые предпочтения	Знаковые места, символы страны
Эмоциональные, веселые, неискренние, элегантные, любвеобильные, легкомысленные, вспыльчивые, хитрые	Вежливые, галантные, разговорчивые, даже болтливые, быстрая речь, энергично жестикулируют, не любят говорить на иностранных языках	Любят вкусно поесть, выпить вина; одеваются стильно, следят за трендами моды; много времени проводят в кафе	Эйфелева башня, Бастилия, Лувр, Нотр-Дам

Кроме того, мы предложили белорусским респондентам построить ассоциативный ряд к понятию «Франция». Он получился таким: *Франция* – духи, вино, кафе, багет, лягушки, каштаны, арабы.

Для выявления автостереотипов французов мы опросили молодых людей – коренных французов того же возраста (Jeanne Mouton, Yasemine Zigha, Alexis Peyrard, Tanguy Berger, Lucie Cosson, Romane Limoges и др.).

Автостереотипы представителей французской культуры, полученные в ходе опроса, представлены в таблице:

Типичные черты характера	Типичное коммуникативное поведение	Типичные бытовые предпочтения	Знаковые места, символы страны
Гиперактивные, скряги, лицемерные, гостеприимные, ленивые / hyperactif, pas très généreux, hypocrite, accueillant. paresseux	Закрытые, но одновременно очень говорливые, экстраверты, не стесняются говорить на «запретные» темы / réservé mais très bavard en même temps; extraverti, n'a pas peur de parler sur les sujets «interdits»	Любят вкусно поесть, выпить вина, съездить на природу на выходные	La Tour Eiffel, Château de Versailles, Le Louvre, Place de la Concorde, Hôtel Negresco, Capitole de Toulouse, Fourvière, Place de la Bourse, Notre-Dame de la Garde, Notre-Dame de Paris, Mont Saint-Michel

Как видим, белорусы, хотя и приводят единичные негативные характеристики французов, в целом оценивают их более позитивно, нежели сами представители французской культуры. Пожалуй, можно говорить о некой «романтизации» образа французов в представлении белорусов. На наш взгляд, этот факт можно объяснить тем, что гетеростереотипы в сознании белорусов как «упрощенные образы» французов сложились преимущественно под влиянием литературных и киноисточников, реже – средств массовой информации, представлений других людей, в единичных случаях – в результате личного общения.

Заметная разница отмечается в перечне знаковых мест, символов страны. У белорусов это небольшой список, причем в него входят достопримечательности, которые находятся в столице страны. Французы, будучи приверженцами всего национального, включая язык, расширяют географию аттрактивных мест, куда попадают культурно-исторические объекты Ниццы, Бордо, Марселя, Тулузы, Лиона.

К сожалению, сформировать группу гетеростереотипов французов не представилось возможным по причине отсутствия у опрашиваемых каких-либо представлений о белорусах.

В межкультурном общении стереотипы играют как позитивную, так и негативную роль. С одной стороны, они могут провоцировать коммуникативные промахи, вызванные ошибочными представлениями. С другой стороны – обеспечивают некоторый уровень подготовленности к контакту, упрощают общение, облегчают взаимопонимание. В любом случае их

наличие позволяет подготовить к восприятию чужой культуры на интуитивном уровне и выработать тактику и стратегию поведения при контакте с представителями других культур.

Литература

1. Ключев, Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Ключев. – М.: Приор, 1998. – 224 с.
2. Саблина, С. Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде / С. Г. Саблина // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С.69–70.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 624 с.
4. Федюковская, М. Г. Роль этнопсихологических факторов в обучении британских студентов русскому языку / М. Г. Федюковская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=8146>. – Дата доступа: 10.02.2019.

И.П. Зайцева

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
e-mail: irinazaj91@mail.ru

УДК 811.161.1'271"18":316.7(44)

ВЛИЯНИЕ ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА РЕЧЕЭТИКЕТНУЮ СФЕРУ РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ XIX ВЕКА (на материале трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность»)

Ключевые слова: классическая литература, речевой этикет, рече-этикетная формула, обращение, взаимодействие лингвокультур.

Статья посвящена анализу словесно-художественной ткани трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» с позиций отражения процессов, характерных для речеэтикетной сферы семейной дворянской коммуникации эпохи XIX века. Продемонстрировано, что данная коммуникативная среда испытывала достаточно осязаемое влияние французской культуры, отразившееся, в частности, в использовании характерных языковых единиц в роли речеэтикетных формул – вокативов.

I.P. Zaitseva

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

THE INFLUENCE OF FRENCH CULTURE ON RECREATIONAL THE SPHERE OF RUSSIAN LINGUACULTURE OF THE XIX-th CENTURY (on the material of the trilogy L. N. Tolstoy's "Childhood. Boyhood. Youth")

Key words: classic literature, speech etiquette, speech etiquette's formula, interaction of linguacultures.

The article is devoted to the analysis of the verbal and artistic fabric of the trilogy L. N. Tolstoy's "Childhood. Boyhood. Youth" from the standpoint of reflection of the processes characteristic of the speech and etiquette sphere of the family noble communication of the XIX century. It is shown that this communicative environment has experienced quite a tangible impact of French culture, reflected, in particular, in the use of characteristic linguistic units in the role of speech etiquette formulas – vocatives.

Классические литературно-художественные произведения, воссоздающие в образно-эстетической форме картины жизни минувших эпох, содержат сведения не только о своеобразии быта наших предков, о характерных особенностях их повседневного, официального и любого другого существования, но и информацию о духовном своеобразии прошлого, его морально-этических устоях, нравственных ценностях и под. Подобные сведения из произведений художественной литературы расширяют наши познания о манерах поведения предков, характере их общения между собой, в том числе и о существовавшем ранее этикете, неотъемлемым компонентом которого является **речевой этикет**. Именно из художественной литературы мы получаем достаточно подробную (а нередко – и весьма специфическую, более нигде не содержащуюся) информацию о данной коммуникативной сфере, узнаём о том, *как именно* (в каких регистрах, в какой тональности, обращаясь к каким речевым формулам и под.) общались между собой носители русской лингвокультуры XIX-го века; что при этом было для них наиболее важным, чему уделялось первостепенное внимание и т.д.

В знаменитой трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность», помимо художественного изображения семейных традиций, жизненного уклада, быта и т.д. русских дворянских семей эпохи XIX-го века, эстетически осмыслен и весьма любопытный для исследователей-гуманитариев различного профиля процесс взаимодействия русской лингвокультуры в тогдашнем её состоянии с лингвокультурой французской.

Как известно, среди представителей высших общественных сословий русского социума XIX-го века весьма распространённым явлением была французская речь, знание и умение владеть которой считались одними из необходимых составляющих полноценного не только образования, но и воспитания для практически всех поколений носителей русского языка, принадлежащих к высшему обществу.

Коммуникативно-речевые элементы, отразившие явное влияние французского языка на русскую культуру, нередко встречаются и в словесной ткани известной трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность», причём, по нашим наблюдениям, употребляются они автором достаточно последовательно и системно. В подобных случаях прежде всего обращает на себя внимание *характер употребления* в произведениях

Л. Н. Толстого лингвистических единиц такого рода, которые, как правило, используются в *графическом* (и соответственно *орфоэпическом*) и *грамматическом* «обликах», в основном, а иногда и полностью, отражающих характеристики означенных типов, свойственные используемым элементам в языке-источнике (в данном случае – во французском языке, из которого они заимствованы русским).

Так, уже на первых страницах начальной части трилогии, повести «Детство» («Глава II. **Maman**»), мы встречаем: *«Поздоровавшись со мною, **taman** взяла обеими руками мою голову и откинула её назад, потом посмотрела пристально на меня и сказала:*

– Ты плакал сегодня?

Я не отвечал. Она поцеловала меня в глаза и по-немецки спросила:

– О чём ты плакал?

Когда она разговаривала с нами по-дружески, она всегда говорила на этом языке, который знала в совершенстве.

*– Это я во сне плакал, **taman**, – сказал я, припоминая со всеми подробностями выдуманный сон и невольно содрогаясь при этой мысли» (выделено мною. – И. З.) [3, 9 – 10].*

Использование в межличностном общении номинации **taman** художественно зафиксировано в трилогии Л. Н. Толстого неоднократно и, как уже было отмечено, прибегает к ней автор достаточно системно. Во-первых, в повестях «Детство» и «Отрочество» – как в собственно повествовании, так и в эстетически осмысленных коммуникативных ситуациях – номинация **taman** весьма часто употребляется членами изображаемой в трилогии семьи Иртеньевых: главным героем (*Николенькой*), его братом (*Владимиром*) и сестрой (*Любочкой*) – по отношению к их матери, *Наталье Николаевне Иртеньевой*; отцом семейства, *Петром Александровичем*, – по отношению к своей тёще, бабушке его детей.

Так, во второй части трилогии, повести «Отрочество», находим:

«– Видите, мой милый, – сказала бабушка, обращаясь к папа, когда Глаша, продолжая ворчать, вышла из комнаты, – как со мной говорят в моём доме?

*– Позвольте, **taman**, я сам натру вам табак, – сказал папа, приведённый, по-видимому, в большое затруднение этим неожиданным обращением. ...*

Папа с почтительным любопытством смотрел на бабушку.

– Да, они вот чем играют. Покажите им, – сказала она, обращаясь к Мими.

Папа взял в руки дробь и не мог не улыбнуться.

*– Да это дробь, **taman**, – сказал он, – это совсем не опасно.*

– Очень вам благодарна, мой милый, что вы меня учите, только уж я стара слишком...» (выделено мною. – И. З.) [3, 116–117].

Во-вторых, эту же номинацию – **taman** – нередко используют в речи и другие персонажи трилогии Л. Н. Толстого, например, **Катенька**, дочь гувернантки Мими, упоминая в разговоре с Николенькой о своей матери (повесть «Отрочество»): «... Катенька поняла, что мне больно её равнодушие; она подняла голову и обратилась ко мне:

– Папа говорил вам, что мы будем жить у бабушки?

– Говорил; бабушка хочет совсем с нами жить.

– И все будем жить?

– Разумеется; мы будем жить наверху в одной половине; вы в другой половине; а папа во флигеле; а обедать будем все вместе, внизу у бабушки.

– **Матан** говорит, что бабушка такая важная – сердитая?

– Не-ет! Это только так кажется сначала. Она важная, но совсем не сердитая; напротив, очень добрая, весёлая. Коли бы ты видела, какой бал был в её именины!» (выделено мною. – И. З.) [3, 107].

Номинация **taman**, используемая в трилогии Л. Н. Толстого в варианте, существующем в языке-источнике (французском языке), функционирует в художественном тексте как **варваризм** (слово, не полностью освоенное либо вовсе не освоенное заимствующим языком), сохраняя при употреблении изначальный вид, а также свойственные ему в языке-источнике грамматические особенности (в анализируемых художественных текстах она «ведёт» себя как несклоняемое имя существительное).

О широкой распространённости в дворянской среде номинации **taman**, чаще всего выполняющего функцию обращения (вокатива), свидетельствуют и данные «Словаря русского речевого этикета» А. Г. Балакая, где в обширной словарной статье, посвящённой обращению «мама», среди вариантов последнего приводится и обращение **маман (taman)**, сопровождаемое значком «песочные часы», который в словаре применяется «для указания устаревших или устаревающих слов и выражений, а также их и семантических вариантов и грамматических форм» [2, 19], и следующим описанием: «**Мамá. Мамáн.** [Франц. **taman** – мама, маменька, мамаша.] ... До революции обращение к матери (реже – к свекрови или тёще) на французский манер в дворянской полиязычной среде. [Ваня и Катя (вбегают):] Мама, идите скорей. [Мария Ивановна:] Иду, иду. Л. Толстой. И свет во тьме светит. – Матан, татан, – вскричала, вбегая в комнату девочка лет одиннадцати, – к нам Владимир Николаевич верхом едет! И. Тургенев. Дворянское гнездо» [1, 252].

Представляется, что в известной степени можно расценивать как **варваризм** и постоянно используемую (во всех трёх частях трилогии) номинацию **naná**, которая, хотя и оформлена графически в соответствии с правилами русского языка, тем не менее как *грамматически*, так и *орфоэпически* «ведёт» себя в соответствии с законами языка французского, что вполне отчётливо выявляется при контекстуальном анализе данной линг-

вистической единицы (несмотря на то, что автор не фиксирует в слове **па-па** – в соответствии с нормами французского языка – ударения на последнем слоге).

Так, уже в одной из первых глав повести «Детство» («Глава III. **Па-па**») находим: *«Поговорив ещё о погоде – разговор, в котором приняла участие Мими, – **taman** положила на поднос шесть кусочков сахара для некоторых почётных слуг и подошла к пяльцам, которые стояли у окна.*

*– Ну, **ступайте** теперь к **папа**, дети, да скажите ему, чтобы он непременно ко мне зашёл, прежде чем пойдёт на гумно.*

*Музыка, считанье и грозные взгляды опять начались, а мы **пошли к папа**. Пройдя комнату, удержавшую ещё от времён дедушки название официантской мы вошли в кабинет»* (выделено мною. – И. З.) [3, 10].

Из приведённого контекста следует, что номинация **папа** функционирует в художественном дискурсе как *несклоняемое* существительное, то есть демонстрирует грамматическими качества, свойственные ему во французском языке (*ступайте ... к **папа**; мы пошли к **папа***), в связи с чем его логично и произносить, соблюдая нормы французской орфоэпии: **naná**.

В трилогии Л. Н. Толстого явные следы французского влияния присутствуют и в других случаях. Так, имя второго гувернёра братьев Владимира и Николая Иртеньевых, француза по происхождению, также функционирует в текстах повестей как **варваризм**, будучи последовательно используемым в своём первоначальном (французском) графическом облике: **St.-Jérôme**. Однако в данном случае можно заметить и определённую «обруселость» этого французского имени, в том числе и в сравнении с несклоняемыми номинациями **taman** и **naná**: при использовании имени гувернёра в косвенных падежах к французскому имени в его первоначальном графическом виде добавляются соответствующие русские падежные окончания – например: **St.-Jérôme'a**.

«На французский манер» – **Мими** – зовут и явно русскую по происхождению компаньонку матери (впоследствии – покойной) братьев и сестры Иртеньевых, которая проживает в их семье вместе с дочерью Катенькой и одновременно выполняет обязанности гувернантки; именно так обращаются к ней все вступающие в общение – как взрослые, так и дети семьи Иртеньевых; как знакомые, так и незнакомые люди.

Обращения друг к другу в соответствии с традициями французской культуры были в принципе широко распространены в сфере дворянской коммуникации XIX-го века, причём для этого могли использоваться как одиночные личные имена-**варваризмы** (например, **Nicolas**), так и личные имена в сочетании с французским **monsieur** (**monsieur Nicolas**), а также устойчивые речевые формулы – обращения без личных имён (типа **mon cher**). Ср. в связи со сказанным приводимые далее примеры из третьей части трилогии Л. Н. Толстого – повести «Юность»:

«Княгиня засмеялась как будто бы неестественным смехом (впоследствии я заметил, что у ней не было другого смеха).

– Однако это, должно быть, правда, – сказала она. – А что, вы долго здесь пробудете, *Nicolas*? Вы не обидитесь, что я вас зову без *monsieur*? Когда вы едете?»;

«– Вам, я думаю, скучно, *monsieur Nicolas*, слушать из середины, – сказала мне Софья Михайловна с своим добродушным вздохом, переворачивая куски платья, которое она шила»;

«– *Merci, mon cher*, – сказала она (Софья Ивановна), – я сама иду туда, так скажу» (везде выделено мною. – И. З.) [3, 236–237].

Все приведённые текстовые примеры убедительным, на наш взгляд, образом демонстрируют связь речевого этикета с культурой нации, в том числе и ориентацией последней в определённый период своего развития на культурные традиции другой страны. Каждое обращение-вокатив одного коммуниканта к другому в этом случае становится знаком, содержащим обширный комплекс сведений не только (а иногда – и не столько) лингвистического, но и иного характера: культурного, социального, психологического, эстетического и т. д.

При этом, как представляется, полностью подтверждается и мнение Н. И. Формановской о речевом этикете как категории, **концентрирующей** в себе многообразную информацию, явно выходящую за пределы собственно лингвистики: «Функции речевого этикета, базируясь на присущей языку коммуникативной функции, складываются из взаимосвязанных специализированных функций: контактоустанавливающей (фатической), ориентации на адресата (конативной), регулирующей, волеизъявления, побуждения, привлечения внимания, выражения отношений и чувств к адресату и обстановке общения» [4, 414].

В заключение отметим, что целью нашего фрагментарного анализа произведений Л. Н. Толстого было стремление ещё раз акцентировать внимание на том, что произведения классической русской литературы могут быть привлечены ко многим лингвистическим и междисциплинарным исследованиям как уникальные источники, воссоздающие неповторимый коммуникативно-культурный контекст русских дворянских семей XIX-го века, в формировании которого речевой этикетным формулам и речевому этикету в принципе, испытывающим в рассматриваемый период явное влияние французской лингвокультуры, принадлежала весьма существенная роль.

Литература

1. Балакай, А. Г. Словарь русского речевого этикета : 2-е изд., испр. и доп. / А. Г. Балакай. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.

2. Балакай, А. Г. Условные обозначения / А. Г. Балакай // Балакай, А. Г. Словарь русского речевого этикета : 2-е изд., испр. и доп. – М. : АСТ-ПРЕСС, 2001. – С. 19.

3. Толстой, Л. Н. Детство ; Отрочество ; Юность / Л. Н. Толстой. – М. : Художественная литература, 1986. – 320 с. (Серия «Классики и современники. Русская классическая литература»)

4. Формановская, Н. И. Речевой этикет / Н. И. Формановская // Лингвистический энциклопедический словарь; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 414 – 415.

Е.В. Турковская

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

e-mail: e.turkovskaya@mail.ru

УДК 82.091"17/18":94(44)"17/18"

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ВЕЛИКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ РОМАНТИЗМА В ГЕРМАНИИ

Ключевые слова: *эпоха Просвещения, литературные движения, Романтизм в литературе, Великая Французская революция, немецкий романтизм.*

В статье определено, что истоки романтической литературы коренятся в идеях позднего Просвещения. Выявлены общественно-исторические предпосылки возникновения анализируемого литературного течения, а именно: возросшая активность немецкой буржуазии, стремительно развивающийся капитализм, потребность в новых правовых отношениях, формирование рабочего класса. Определена роль Великой Французской революции в формировании идей немецкого романтизма. Установлено, что результатом осмысления итогов Французской революции в литературе было утверждение в творчестве немецких писателей темы утраченных иллюзий.

E.V. Turkovskaya

Vitebsk State University named after P.M. Masherov

THE INFLUENCE OF THE IDEAS OF THE GREAT FRENCH REVOLUTION ON THE RISE OF LITERATURE OF ROMANTICISM IN GERMANY

Key words: *the Enlightenment, literary movements, Romanticism in literature, the Great French Revolution, German Romanticism.*

The article states that the origins of romantic literature are rooted in the ideas of the late Enlightenment. The socio-historical background of the analyzed literary movement was revealed, namely: the increased activity of the German bourgeoisie, the rapidly developing capitalism, the need for new legal relations, the formation of the working class. The role of the Great French Revolution in the formation of the ideas of German romanticism is defined. It was established that the result of the interpretation of the results of the French Revolution in literature was the assertion in the works of German writers of the theme of lost illusions.

Романтизм – особый культурный феномен, который сложно свести только к художественному методу или к литературному направлению. Скорее, романтизм – это своеобразное культурное движение, приходящееся на конец XVIII века – первые десятилетия XIX века и охватывающее не только литературу, но и культуру.

Вырос романтизм из эпохи Просвещения, но в некотором смысле как ее отрицание, как пересмотр ее идеалов. Эпоха Просвещения, которая главенствовала во второй половине XVIII века, в основном была рационалистична. Основопологающей ценностью эпохи Просвещения был критический разум, который сомневается во всем, для него не существует запретных вещей и тем. Эпоха Просвещения сыграла свою революционную роль в европейской истории: Французская революция во многом была подготовлена именно просветительскими идеями.

Что же касается литературы, то ни одно сколько-нибудь значительное явление европейского романтизма и позднего Просвещения в Германии не может быть правильно понято без учета воздействия революции конца XVIII в. во Франции. Новые буржуазные отношения, приобретающие четкие контуры после термидорианского переворота, мало чем отвечали обещаниям подготовивших революцию просветителей, оказавшимся всего лишь утопической иллюзией. В последствиях этой революции были разочарованы ее сторонники, верившие обещаниям просветителей. Литературные движения европейских стран той поры – романтизм прежде всего – отражали именно эти настроения эпохи. Результатом осмысления итогов Французской революции в литературе было утверждение в творчестве многих крупных писателей того времени темы утраченных иллюзий.

Просвещенными представителями немецкого общества Французская революция была воспринята первоначально как «духовная революция», «революция идей». Наиболее известные поэты и философы – Клопшток, Шиллер, Кант, Фихте, Гегель – оценивали Французскую революцию как начало эпохи, в которой человечество окончательно победит бесправие, тиранию и угнетение. С прекрасным восходом солнца сравнивал ее Гегель, с праздником для «всех существ, наделенных разумом» [2].

Французская революция была огромного значения переживанием для романтиков, только что вступивших в жизнь. Принадлежа большей частью к бюргерской интеллигенции, все они видят сначала в революции залог осуществления лучших стремлений своего класса. «Это был величественный восход солнца», – говорит Гегель, один из величайших современников [3].

Под влиянием Французской революции, – пишет Гейне, – «происходит самое бурное брожение и движение». «Когда... в Париже, в этом великом человеческом океане, вздувалась революция»... «когда она там ревела и билась, тогда шумели и кипели по ту сторону Рейна наши сердца...» [3].

Французская революция была воспринята романтиками как революция мировая, она могла разрешить те противоречия немецкой жизни, в которых Германия находилась со времен периода «Бури и натиска», от которых его гениальные представители уходили в мир отвлеченной мысли и чистого искусства.

Гельдерлин первый в своем романтическом, музыкальном по своей повествовательной форме романе «Гиперион» выразил это чувство разорванности, противоречивости. Жалуются на раздробленность своей эпохи, ее тенденций молодой Ф. Шлегель. Французская революция была для них воплощением искомого синтеза в самой жизни – синтеза теории и практики, слова и дела, духа и плоти. Она казалась воплощением философии разума, ибо, ниспровергая весь давивший бюргерство общественный порядок, обещала построить его вновь уже на рациональных основах [3].

Однако по мере радикализации революции и погружения Франции в кровавую гражданскую войну многие представители немецкой интеллигенции изменили отношение к ней. Гердер, сторонник французской революции в 1789 г., спустя три года писал, что он не знал ничего более отвратительного, чем «безумный народ с его безумной властью», и что единственным результатом революции во Франции являлся «ужасающий беспорядок». Шиллер после казни Людовика XVI назвал Францию страной, где правит «закон гильотины», а французских революционеров – «жалкими живодерами» [2].

Немецкий романтизм рождался в бурную эпоху европейской истории, когда существенно поменялось миропонимание современников, когда поднялась роль отдельного человека, осознавшего собственную исключительность. Будущее стало непредсказуемым, что позволяло романтикам мечтать и уходить в волшебные миры. Первые признаки романтизма появляются почти одновременно в разных странах, но каждая внесла в его развитие свой вклад. Родиной романтизма является Германия, здесь были заложены основы романтической эстетики. Из Германии романтизм стремительно распространился по всей Европе.

Личность в эпоху Романтизма осознавала себя не в обществе, а во вселенной, открывала для себя ее космическую широту. Человек начинает размышлять над глобальными вопросами познания мира. Поэзию больше

не интересовали земные и насущные заботы, она воспаряет в высокий духовный мир. Задачи искусства и творчества были переосмыслены. Максималистские цели романтиков распространялись в бесконечное. Они стремились не к изображению или воссозданию реального мира, а пересозданию его. Они хотели угадать и описать находящуюся в нем тайну. Решающим было не наблюдение, а воображение. Традиционные формы искусства были категорически не приняты. Романтизм ощущал себя и был искусством абсолютно новаторским, потому что выражал новое мироощущение.

Всеобъемлющая широта этого чувства с неизбежностью делала его умозрительным и отвлеченно абстрактным. Но для художественного воплощения ему требовались конкретные чувственные формы. Затаенная и только предвидимая тайна мира могла быть воплощена лишь в фантастических, волшебных образах. Романтическая сказка стала жанром, наиболее подходящим для выражения того нового мироощущения, которому «все небытное стало так внятно» [1, 126]. Сказка давала простор для воображения, объединяла фантастическое с обыденным, стирала тонкую грань между ними, изображала желаемое, а не существующее в реальности, словом, каждый раз заново творила новую действительность.

Таким образом, необходимо отметить, что романтизм открыто и декларативно бросил вызов просветительскому рационализму. Заслуга романтиков заключалась в том, что они почувствовали противоречия и дисгармонию буржуазного общества. Романтизм возникает в переломный период как реакция на негативные социальные последствия Великой Французской революции, тем самым завершая эпоху Просвещения.

Литература

1. Берковский, Н. Я. Романтизм в Германии / Н. Я. Берковский. – СПб. : Азбука классики, 2001. – 294 с.
2. Бонвеч, Б. История Германии: в 3 т. / Б. Бонвеч. – Т. 1: С древнейших времен до создания Германской империи. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://history.wikireading.ru/15638>. – Дата доступа: 10.02.2019.
3. Немецкая литература: между двумя революциями // Литературная энциклопедия : в 11 т. / Б. Пуришев, А. Лаврецкий, А. Запровская. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/nemeckaya-literatura-litenc/mezhdvumya-revoljuciyami.htm>. – Дата доступа: 10.02.2019.

Научное издание

**ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК НА ПЕРЕКРЕСТКЕ КУЛЬТУР:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Сборник статей

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 25.03.2019. Формат 60х84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,51. Уч.-изд. л. 6,67. Тираж 20 экз. Заказ 29.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.