

ПРОБЛЕМА ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ В ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2005 Я.В. Розенфельд, З.Д. Жуковская, А.С. Кунат, Л.И. Кузнецова,
З.Л. Кульбакина, О.Д. Розенфельд

*Воронежский государственный университет
Воронежский государственный педагогический университет
Воронежский государственный технический университет*

В дидактике и психолингвистике давно рассматривается проблема ориентировочной основы действия обучающихся (термин введен П.Я. Гальпериным в его психологической концепции поэтапного формирования умственных действий [10, 221]. Создание её предполагает определение чётких, в том числе, лексико-грамматических ориентиров, в рамках которых это действие должно развёртываться. В данной статье из всего многообразия ориентиров мы остановимся на проблеме грамматических ориентиров, точнее говоря на том, как они реализуются в школьных и вузовских учебниках и пособиях по французскому языку.

Любая работа с текстом учебника проходит на базе упражнений: предтекстовых, предполагающих преимущественно снятие лексико-грамматических трудностей текста, или послетекстовых, имеющих целью проверку понимания содержания посредством ответов на вопросы, выборки верных утверждений по принципу «верно/неверно» и т.д., либо закрепление материала текста посредством подстановки пропущенных лексических единиц и др. Все компоненты работы с текстом должны быть четко соотнесены с научно обоснованными дидактическими, психологическими, методическими и лингвистическими требованиями. Однако анализ школьных и вузовских учебных массивов выявляет факты, свидетельствующие о неточностях в работе с языковым материалом, что не только не способствует созданию ориентировочной основы действия обучающихся, но даже может её разрушить.

В учебнике французского языка для 3-го класса школ с углубленным изучением данного языка автор допускает двусмысленное отношение к трактовке вопроса к подлежащему. Послетекстовое упражнение № 3 на странице 48 имеет целью проверить качество понима-

ния текста. Задание сформулировано четко: *Regarde l'image, répons aux questions.*- Посмотри на картинку, ответь на вопросы. Автор задает вопрос: *Qui regarde par la fenêtre?*- Кто смотрит в окно? На картинке изображен кот, который смотрит в окно [8, 48]. Ожидаемый автором правильный ответ учащегося: *Le chat regarde par la fenêtre.* – Кот смотрит в окно.

Суть двусмысленности данной ситуации в следующем. Во французском языке вопрос с вопросительным местоимением *qui* можно задать только к подлежащему, выраженному существительным или местоимением, которые обозначают не какой-то одушевленный предмет, как в русском языке, а только человека. Что же касается животных, птиц, насекомых, то их французская грамматическая норма не удостоила быть вровень с человеком. Следовательно, в силу несоответствия русской грамматической нормы французской, вопрос к подлежащему во французском языке должен быть сформулирован так: *Qu'est-ce qui regarde par la fenêtre?* – Что смотрит в окно? (дословно).

Наше замечание весьма принципиально, поскольку затрагивает сферу только что обозначенных факторов внутриязыковой и межъязыковой интерференции. В рамках последней разграничение между указанными вопросами к подлежащему «одушевленному/ неодушевленному» не только необходимо, но и неоспоримо. Ведь авторская позиция способна привести к появлению в головах учащихся предположения о вероятной возможности постановки вопроса *qui* к так называемому «неодушевленному подлежащему», что грамматически неверно, ошибочно. Именно поэтому, для преодоления трудностей, вызванных в первую очередь межъязыковой, да и внутриязыковой интерференции при работе со школьниками и студентами над вопросом к подлежащему мы предлагаем обычно такой вариант сравнения.

1) Pierre lit. (Петя читает.) - Qui lit? (Кто читает?)

- Qui est-ce qui lit? (Кто читает?)

2) Le robot lit. (Робот читает.) – Qu'est-ce qui lit? (Что читает?)

Le chat lit sur l'arène du cirque. (Кот читает на арене цирка.)

Такое расположение информации дает возможность обучающимся при систематизации данного грамматического материала сделать самостоятельно несколько важных выводов с целью устранения всех видов интерференции.

Вывод 1 (на основе анализа информации первого пункта). К подлежащему, выраженному именем собственным, существительным одушевленным (имя человека), можно задать вопрос с вопросительным местоимением qui или использовать развернутую форму этого вопроса qui est-ce qui.

Вывод 2 (на основе анализа информации второго пункта). К подлежащему, выраженному именем существительным нарицательным, неодушевленным (у французов грамматическая семантика предполагает «робот = кот») можно задать только вопрос qu'est-ce qui.

Вывод 3 (на основе анализа информации первого и второго пунктов). При сравнении развернутых формул вопроса к одушевленному и неодушевленному подлежащим оказывается, что они различаются между собой только первой частью, первым словом:

Qui est-ce qui - кто

Qu'est-ce qui - что.

Следовательно, qui показывает, что вопрос задается к одушевленному подлежащему, а que в сокращенной форме qu' – к неодушевленному.

Сравнивая последние слова этих вопросительных формул, обучающиеся, как правило, приходят к выводу об их идентичности, что свидетельствует о направленности вопроса к одному и тому же члену предложения – подлежащему: Qui est-ce qui.

Qu' est-ce qui.

Нам могут возразить тем, что кота с картинки к учебному тексту можно воспринимать как сказочного персонажа и, следовательно, возможна его персонификация, т.е. вопрос qui к подлежащему “кот” не исключен.

С этим согласиться невозможно, т.к., во-первых, учебный текст не является сказкой или её фрагментом, во-вторых, никаких страничных послетекстовых комментариев

или ссылок на эту ситуацию в конце книги нет. Поэтому можно рассматривать наше замечание справедливым, поскольку автор, не пытаясь объяснить суть выявленных нами факторов внутри- и межъязыковой интерференции, искусственно насаждает ошибочную ориентировочную основу действия учащихся, в то время как мы показываем один из путей преодоления данных трудностей.

Подобные неточности встречаются ещё в нескольких местах данного учебника. Так, в послетекстовом упражнении 3 на стр. 13 учащимся предлагается с целью выявления понимания содержания прочитанного текста ответить на вопросы [8]. Вопрос “Que voit Sophie?” (Что видит Софья?) вполне очевидно предполагает ответ “A ce moment, elle voit le Père Noel...” (В этот момент она видит Деда Мороза), т.к. в тексте фигурирует буквально именно эта фраза [8, 12]. Здесь следует вновь констатировать факт невольной попытки автора увести обучающихся от точности восприятия материала. В целом вопрос вроде бы и допустим: можно спросить о том, что видит человек. А в ответ услышать: он видит горы, заснеженные ели и Деда Мороза. Но в предложении текста, содержащего искомую информацию, говорится не вообще о зимнем пейзаже с Дедом Морозом, а только об этом одном сказочном очеловеченном персонаже. Поэтому вопрос с que здесь неуместен, т.к. всегда задается к имени существительному, обозначающему неодушевленный предмет. В нашем случае Дед Мороз – человек, сказочный герой. Следовательно, вопрос должен быть сформулирован с вопросительным местоимением qui: Qui voit Sophie? Но лучше, во избежание интерференции (Кто видит Софью?) – Qui est-ce que Sophie voit? (Кого Софья видит?) следует использовать широко употребляемый во французской устной речи оборот est-ce que.

В упражнении 5 на стр. 60 [8] автор с целью определения уровня понимания текста вновь использует вопросительное местоимение qui: Qui répond à Mico? (Кто отвечает Мико?) В тексте есть конкретный ответ: L'écho répond à Mico. (Эхо отвечает Мико.) Конечно же, такой вариант логики и вопроса и ответа допустим: Мико ждет от кого-то ответа, но ему отвечает не кто-то, а эхо (что-то). При таком стечении обстоятельств автору нужна серьезная либо подготовительная, либо последующая разъяснительная работа с учащимися по дифференцированию вопросительных

структур *qui est-ce qui / qu'est-ce qui*, без чего учащимся невозможно будет преодолеть трудности внутриязыковой и межъязыковой интерференции.

Разработчикам любых дидактических материалов надо всегда помнить о необходимости поиска краткого, четкого и грамотного пути формирования ориентировочной основы действия обучающихся, тем более когда речь идет об её иноязычной форме. Однако в данной работе [8] есть ещё неточности, касающиеся проблемы глагольного управления.

Например, во втором вопросе задания 5, послетекстового вопросно-ответного упражнения, нацеленного на проверку понимания содержания текста “*Mico et la Lune*”, нет лексической опоры в употреблении предлога после глагола *grimper*: *Où grimpe Mico?* (куда карабкается/взбирается Мико?) [8, 60]. В указанном тексте автор использует предложения с двойным управлением глагола *monter*: *Mico monte sur un grand arbre* (Мико поднимается на большое дерево). *Mico monte en montagne* (Мико поднимается в/на гору). Но ни одного случая употребления глагола *grimper* и его управления в тексте нет. Между тем, у этого глагола – тройное управление (с двумя предлогами и без предлога), зарегистрированное в лексикографических источниках: *grimper aux arbres* – лазить по деревьям, *il a grimpé sur le toit* – он взобрался (влез) на крышу, *grimper sur une chaise* – влезть на стул, *grimper – l’escalier* – подниматься по лестнице [14, 505]). Причем, если во французском энциклопедическом словаре *Le Nouveau Petit Robert* к тем же случаям употребления этих предлогов, зафиксированным В.Г. Гаком и его соавторами, в первом значении глагола **grimper** “*Grimper aux arbres, ... - лазить по деревьям*”, и в его третьем значении “*Un couvreur grimpé sur un toit – кровельщик, взобравшийся на крышу*” добавляется ещё одно употребление предлога “*sur*”: “*Grimper ... sur un arbre – влезть на дерево*” [16, 1050], то другой франкоязычный энциклопедический словарь *Le Petit Larousse illustré* кроме указанных предлогов “*grimper aux arbres ... - лазить по деревьям; grimper au grenier – подняться на чердак*” дает пример употребления предлога “*en*” после глагола **grimper**: “*Grimper ... en haut d’une colline. – Подняться/вскарабкаться на вершину холма*” [17, 495]. Между прочим, в Толковом словаре русского языка широкое семантическое поле глагола **лезть/влезть** ограничено лишь двумя предлогами: “... на что, во что. Влезть на де-

рево, в окно. ... в автобус, трамвай, в старое платье, в чужой разговор” [11, 86]. Учащиеся третьего класса не имеют ещё должного языкового опыта, поэтому, отвечая на вопросы, выбирают предлог наугад. Однако языковая норма весьма строга, в том числе и к глагольному управлению, и уважению к учету этой нормы надо последовательно учить. К примеру, в данном тексте можно было бы дополнительно использовать глагол *grimper* или, если автор не хотел нарушать логику текста тавтологической лексической единицей, ввести этот глагол с нужным предлогом в скобках, сразу же после нашего второго вопроса из упражнения 5. Но этого не произошло и, таким образом, мы вновь сталкиваемся с фактом формирования ошибочной ориентировочной основы действия учащихся, что психологически может быть закреплено в ещё неокрепшей языковой памяти ребенка.

В рубрике *Notre vocabulaire* весьма интересно вводятся лексические единицы, обозначающие дни недели:

- Bonjour, Madame Lundi!
Comment va Madame Mardi?
Très bien, Madame Mercredi.
Dites à Madame Jeudi
Et à Madame Vendredi
De _venir Samedi
Chez Madame Dimanche [8, 76].

Неоспоримо, что такой вариант презентации с рифмовкой и даже персонификацией названий дней недели должен повысить интерес учащихся и мотивировать их деятельность по запоминанию данного лексического материала. Но проблема в том, что во французском языке все дни недели обозначаются существительными только мужского рода и запоминать их надо именно с показателями рода. Это следует делать не только для ассимиляции рода французских имен существительных, но и для преодоления межъязыковой интерференции русского языка. Сравните: *mercredi (m)* – среда (*ж.р.*); *vendredi (m)* – пятница (*ж.р.*); *samedi (m)* – суббота (*ж.р.*); *dimanche (m)* – воскресенье (*ср.р.!!*).

Учащийся 3-го класса уже хорошо знает из имеющегося у него опыта, что присоединение обращений *Madame, Mademoiselle, Monsieur* к имени собственному подчеркивает его принадлежность именно к женскому или мужскому роду. Поэтому школьники, заучивая эту рифмовку наизусть, закономерно недоумевают, почему перед именами существительными мужского рода *lundi, mardi* и другими упот-

ребляется существительное женского рода *Madame*. Ни одному французу в голову не придет использовать обращение *Madame* перед именем собственным мужского рода, поскольку это по меньшей мере абсурдно, когда есть лексическая единица мужского рода *Monsieur*, соответствующая данному случаю. Не зря герой одного из блистательных рассказов А. Франса был несказанно сконфужен, обратившись к красивой молодой особе из бомонда “*Monsieur*”. Но сделал он это не специально: он был потрясён красотой дамы и оговорился, сказав женщине “*Monsieur*”. (А. France. *Le livre de mon ami*.) Однако данная положительная коннотация лексической единицы “*Monsieur*” в сюжете А. Франса со своей “эмоциональной, оценочной или стилистической окраской ... окказионального характера” [12, 236] не оправдывает откровенную ошибку автора в подаче материала вышеуказанного учебника.

Таким образом, допуская противоречивое употребление “*Madame Lundi*”, где два родовых существительных разрушают семантическую норму, автор однозначно формирует ошибочную ориентировочную основу действий обучающихся. И как быть школьнику, если его учат употреблять вместе несопоставимые по роду лексические единицы?! Как нужно и как можно запомнить французские лексические единицы **мужского рода**, обозначающие дни недели, если перед каждой из них есть слово **женского рода** “*Madame*”, своего рода детерминатив, определитель рода и числа последующего имени существительного? Конечно, логичнее здесь употребить «*Monsieur*», тем более, что это не только не повредило бы рифме, но и обеспечило бы соблюдение грамматической нормы.

Первый российско-французский учебник для 5-го класса средней школы “*Синяя птица*” так же страдает рядом неточностей предъявления грамматического материала. Так, пытаюсь преодолеть влияние факторов внутриязыковой интерференции, что само по себе положительно (в других пособиях и учебниках раньше этого не было), при презентации личных местоимений, авторы говорят о “личных местоимениях в дательном и винительном падежах” [2, 258]. Тем самым нарушается принцип научности, поскольку во французском языке нет падежной системы и, следовательно, можно говорить лишь о соответствии функций французских личных местоимений русским падежам.

Дидактические принципы доступности, одной трудности и последовательности так же нарушаются в данном учебнике, когда при удачном сравнении форм определенного артикля и личных местоимений нет ни одного примера на их сравнительный перевод: “В 3-м лице личные местоимения имеют в винительном падеже такую же форму, как и определенный артикль.

| le | timbre? | le |
Tu prends | la | _lettre? Oui, je | la |
prends ...» [2, 258].

| les | cartes postales? | les |

Суть нарушения принципа одной трудности и последовательности состоит в том, что при сравнении омонимичных форм определенных артиклей с личными местоимениями в роли прямых дополнений в примерах данного правила даются имена существительные, чей род во французском и русском языках не совпадает. Ход мыслительных операций учащегося затруднен уже на уровне данных примеров.

Трудность № 1. Слово *le timbre* во французском языке – мужского рода, на что показывает определенный артикль мужского рода *le*. Следовательно, при замене существительного мужского рода с определенным артиклем *le* перед глагольной формой *prends* употребляется местоимение-прямое дополнение *le*.

Трудность № 2. В русском языке слово *марка* – женского рода, а во французском – мужского. Получается наложение одной трудности на другую: 1) французское существительное мужского рода *le timbre* с детерминативным показателем этого рода *le* при замене на соответствующее местоимение даёт слово *le* – личное приглагольное местоимение в роли прямого дополнения (в переводе на русский – *его*);

2) французское существительное мужского рода *le timbre* переводится на русский язык существительным *марка* женского рода. Таким образом, обучающийся должен перевести в предложении «*Je le prends*» французское местоимение *le* (заменитель существительного мужского рода) русским местоимением *её* (речь идет о марке): т.е. вместо «*Я его беру.*» - «*Я её беру.*». Такое количество мыслительных операций при первичном предъявлении грамматического материала неоправданно, тем более, что все примеры лишены перевода на русский язык.

Мы предлагаем более надежное и вместе с тем простое решение проблемы, когда род

французского и русского существительных совпадает при полной прозрачности лексики. Например:

| le roman (le film) | ? | le |
 Tu prends | la nouvelle (la lampe) | ? Oui,
 je | la | prends.

| les romans (les nouvelles) | ? | les |

Причем, по нашему мнению, даже такие простые примеры замены существительных местоимениями-прямыми дополнениями должны сопровождаться переводом:

| роман (фильм) | ? | его |
 Ты берёшь | новеллу (лампу) | ? Да, я | её | беру.

| романы (новеллы) | ? | их |

Только после такой работы, где все примеры построены на прозрачной лексике, где грамматические характеристики существительных идентичны в родном и иностранном языках и все французские предложения имеют свои русские аналоги, можно перейти к преодолению очередной трудности: когда род существительных в родном и иностранном языках не совпадают.

Очередная неточность связана с нарушением логики иллюстрации рисунками отношений “обладатель – обладаемый предмет” при семантизации французских притяжательных прилагательных в “Маленькой занимательной грамматике” учебника для 5-го класса “Синяя птица”. На уровне *mes skis* (нарисованы 2 лыжи) даётся *nos skis* (нарисованы опять же 2 лыжи) [2, 301]. Проанализируем логику изображения авторов, тем более, что речь идет о беспереводном варианте предъявления притяжательных прилагательных. *Mes skis* – мои лыжи, т.е. я – один, а лыж у меня – две. Это верно. Но неверно рисовать две лыжи при предъявлении притяжательного прилагательного *nos*, т.к. оно соответствует не одному, а нескольким (как минимум) двум обладателям. Следовательно несколько человек не могут кататься на одной паре лыж. Та же участь постигла притяжательное прилагательное *leurs*, рядом с которым нарисованы опять-таки 2 лыжи, как и при иллюстрации притяжательного прилагательного *ses*. *Ses skis* – его (её) лыжи. Этот рисунок верно отображает отношение «обладатель – обладаемый предмет»: у одного человека (одного обладателя) есть две лыжи (два обладаемых предмета). Но нельзя рисовать 2 лыжи для иллюстрации притяжательного прилагательного *leurs*, поскольку оно соответствует 3-му лицу множественного числа, т.е. обладателей одной пары лыж

должно быть минимум два человека (а если их больше?).

К сожалению, указанными недочетами не ограничивается картина предъявления грамматических явлений в школьных учебниках. В дидактических материалах среднего и высшего образовательных звеньев есть достаточно проблем работы с французским грамматическим материалом. Далее мы остановимся на проблемах презентации в школьных и вузовских учебниках пассивной конструкции (П.к.) французского языка. Выбор данного явления для анализа его подачи представляет определенный интерес по следующим причинам.

Во-первых, среди ученых-лингвистов нет единого мнения в описании этой конструкции и отнесению её к морфологической или синтаксической единице.

Во-вторых, нет преемственности в презентации этого материала в школе и вузе.

В-третьих, у школьников, студентов и аспирантов это грамматическое явление вызывает трудности идентификации его по опознавательным признакам в силу внутри- и межъязыковой интерференции, что приводит к ошибочному пониманию содержания текста с данным явлением и его неправильному переводу.

Основополагающим в трактовке П. к. является утверждение В.Г. Гака о том, что “только переходные глаголы могут употребляться в пассивной форме” [3, 380]. Однако это серьезное замечание известного лингвиста не всегда находит отражение в предъявлении П. к. школьными и вузовскими учебниками по французскому языку. Одни авторы считают возможным даже не упоминать пассивную форму (П.ф.), представляя французскую грамматику в таблицах и схемах [1]. Другие обходят молчанием положение о переходности причастия прошедшего времени глагола, входящего в состав пассивной конструкции. “Пассивная форма образуется с помощью глагола *être* в нужном времени и *Participe passé* спрягаемого глагола” - утверждает С.П. Золотницкая в Грамматическом справочнике к “Спутнику старшеклассника” [5, 313]. Вариант подобного утверждения есть в правиле о П.ф. грамматических комментариев учебников и пособий французского языка для вузов: “Пассивная форма образуется из глагола *être* в любом времени и *Participe passé* спрягаемого глагола” [7, 175; 9, 160]. Алгоритмическую формулу П.к. Е.В. Мусницкая и М.В. Озерова дают без ссылки на переходность причастия

прошедшего времени смыслового глагола “Formation: le verbe être + participe passé du verbe qui indique l’action” [13, 10]. Удачно сравнивая активную форму с пассивной и пытаясь устранить тем самым влияние факторов внутриязыковой интерференции, данные авторы, к сожалению, не дают ни одного примера перевода французского предложения с П.ф. на русский язык. В силу этого они лишают обучающихся возможности при самостоятельном повторении материала глубоко вникнуть в его содержание. А преподаватель, работающий по этому учебнику, в свою очередь, не может быть в полной уверенности за качество усвоения П.ф., поскольку самый надежный контроль за её семантизацией в виде перевода на русский язык хотя бы нескольких основных французских модельных фраз с пассивом отсутствует.

Неточности формулирования правила образования П.ф., как и трактовки её особенностей нежелательны особенно в пособиях и учебниках по грамматике, выступающих в качестве справочных материалов. Ведь последние предназначены для создания точных ориентиров как при аудиторной работе учащихся и студентов под руководством преподавателя, так и при их самостоятельной работе с материалом.

В грамматике французского языка И.В. Ивлиевой наряду с указанной неточностью есть ряд существенных недоработок. В первом же предъявлении П.ф. даётся весьма сомнительный её перевод на русский язык: *L’Université de Moscou est fondée par M. Lomonossov.* – Московский Университет был основан М. Ломоносовым (подчеркнуто нами) [6, 256]. Хотя в примечании о переводе буквально на следующей странице говорится: “Время пассивной формы определяется по времени, в котором стоит глагол être” [6, 257]. Следовательно, если être – в *Présent*, то нежелательно переводить французское настоящее время русским глаголом прошедшего времени, что полностью дезориентирует обучающихся. Здесь нужно было бы перевести: основан и доказать правильность выбранного варианта, как это успешно делают в своей грамматике П.И. Заславская и её соавторы. Эти грамматисты различают два вида П.ф. глагола: П. ф. действия, образующуюся при помощи *_Participe passé* переходного неопределённого глагола и П. ф. результата действия, образующуюся при помощи *_Partocore passé* переходного предельного

глагола (*Le plancher est lavé.* – Пол вымыт.) [4, 136-137]. Вероятно причина выявленной неточности у И.В. Ивлиевой кроется и не в следующем авторском тезисе “На русский язык глаголы в страдательной форме переводятся либо глагольной формой на –ся, либо причастием в краткой форме”, подтвержденном французским примером и вариантами его перевода: *Une lettre est écrite par lui.* – Письмо пишется им. Письмо написано им. [6, 259]. Тем более, что нет ни одного объяснения разницы в переводе.

В интересном пособии по грамматике В.П. Ховхуна под интригующими рубриками на русском “Вас ждет успех” и на французском “*Le Français sans difficultés*” (Французский без трудностей) встречающиеся неточности способствуют созданию ошибочной ориентировочной основы действия обучающихся. Хотя автор свято верит в то, что “степень освещения морфологических и синтаксических явлений позволит читателю преодолеть практически все трудности (подчёркнуто нами), возникающие в процессе чтения или общения на французском языке” [15, 2], но его варианты предъявления материала иногда заставляют сильно усомниться в справедливости и реальности поставленной цели. Проанализируем несколько примеров. Формула образования страдательного залога не включает ссылку на переходность *_Participe passé* смыслового глагола: “Образование пассивной формы происходит при помощи вспомогательного глагола *être* и *_Participe passé* смыслового глагола” [15, 128]. Но уделять этому следует особое внимание, так как в практике изучения русского языка в средней школе понятие “переходность” отсутствует у ряда авторов. Поэтому элементы теоретизирования излишни “...пассивную форму могут принимать только переходные глаголы французского языка, которые употребляются с прямым дополнением (т. е. без предлогов)” [15, 128].

В нашей практике мы используем краткую формулу образования П. ф. с показом понятия переходности: *lire* (vt- переходный глагол: *lire qui?* – читать кого? *lire quoi?* – читать что?) *Hugo, un roman* – читать Гюго, роман.

Вспомогательный глагол

participe passé
(причастие)

<p>être в соответ- ствующих на- клонении, вре- мени, лице и числе</p>	+	<p>прош.врем.) смыслового переходного глагола</p>
--	---	--

Положительными моментами предъявления П.ф. В.П. Ховхуном являются:

1) показ глагольных форм в сложных и сверхсложных временах П.ф. Правда, автор предлагает спряжение глагола *interroger* во всех временах всех наклонений, но даже без разового перевода какого либо предложения [15, 128-129]. А ведь именно анализ и перевод каждого времени П.ф. могут обеспечить все нюансы их семантизации. К тому же, спорным можно считать выбор автором 1-го лица единственного и множественного числа для показа французского страдательного залога. Тем более, что большинство исследователей отмечает, что французская П.ф. характерна для письменной речи, для текстов научно-технической литературы, где доминирует не 1-е, а 3-е лицо единственного и множественного числа;

2) попытка снять отрицательное влияние факторов внутри- и межъязыковой интерференции посредством сравнения предложений в пассивной и активной формах и их перевод:

Je suis interrogé. Je suis venu.
 Меня спрашивают. Я прибыл.
 Nous sommes arrêtés. Nous sommes
 _partis.

Нас остановили. Мы уехали [15, 131].

Однако здесь автор не объясняет весьма важный факт: не все французские глаголы в П.ф. могут переводиться русским страдательным залогом. Предлагаемый нами примитивный, дословный перевод, как говорят «в лоб», должен помочь, по нашему мнению, лучше прочувствовать “страдательность” и на контрасте с ней русский литературный вариант, являющийся производным: Я опрашиваю или опрашиваюсь (кем-то). – Меня опрашивают. Мы остановлены (кем-то). – Нас останавливают. Последнее переводное предложение содержит глагол в настоящем времени, т.к. исходное французское *Nous sommes arrêtés* так же строится со вспомогательным глаголом в настоящем времени. А в П.ф. время, как известно, определяется именно по времени вспомогательного глагола. Следовательно, с дидактико-методической точки зрения пред-

лагаемый нами вариант перевода является чисто учебным и верным: русское краткое причастие – показатель результата действия, а не его процесса. А настоящее время П.ф. может переводиться и глагольной формой на –ся (процесс действия) и кратким страдательным причастием (результат действия). Но наши рассуждения могут идти дальше: результат действия в русском языке может быть выражен не только кратким страдательным причастием *остановлены*, но и глаголом прошедшего времени совершенного вида *остановили*. Таким образом, без показа «кухни перевода» нет должного понимания материала.

Много внимания автор уделяет переходу одной формы в другую. Ряд грамматистов полагают это неверным, т.к. при таком подходе у обучающихся возникает мысль только о производности П.ф. от активной и об отсутствии её самостоятельной регистрации. На самом же деле наши измерения частотности появления пассивной конструкции в текстовом массиве научно-технической литературы показывают, что она составляет до 70% всех глагольных форм франкоязычных технических журналов и до 9%) патентов на французском языке. Итак, П.ф. – самостоятельное грамматическое явление. Следовательно, для его обнаружения и понимания обучающимся нужен не навык перевода из актива в пассив и наоборот, а два навыка нужны: навык определения П.ф. по её опознавательным признакам и навык её дифференцирования от схожих с ней форм действительного залога. Формирование этих двух навыков способно обеспечить не только семантизацию П.ф. как таковой, но и полноту понимания логики изложения информации французского текстового массива.

Таким образом, становление навыка по узнаванию и пониманию французского страдательного залога предполагает создание у обучающихся ориентировочной основы действий, включающей определение:

- 1) совокупности вспомогательного глагола *être* и р.р. смыслового;
- 2) принадлежности инфинитива смыслового глагола к группе переходных;
- 3) наклонения и времени вспомогательного глагола;
- 4) подлежащего и агента действия;
- 5) варианта перевода П.ф. на основе анализа времени вспомогательного глагола *être* и возможности использования русской глагольной формы на –ся (процесс действия) или русского краткого страдательного причастия (ре-

зультат действия) (если в переводе есть необходимость).

Подводя итог всему сказанному выше, следует подчеркнуть, к тому же, нашу направленность из трёх типов учения на второй, при котором «субъект ориентируется на полную систему ориентиров и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует с самого начала его безошибочность. При этом схема ориентировочной основы действия либо задаётся в готовом виде (мы рекомендуем это делать только в младших классах – Я.Р. и соавторы), либо составляется учащимся совместно с обучающим» [10, 221]. Именно в последнем случае благодаря активной рефлексии самого учащегося (В.И. Богин) он из обучаемого становится обучающимся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева С.К. Грамматика французского языка в таблицах и схемах / С.К. Алиева. – М.: Лист, 1996. – 90 с.
2. Береговская Э.М. Синяя птица: Учеб. фр. яз. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / Э.М. Береговская, М. Туссен. – М.: Просвещение, 2003. – 320 с.
3. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.
4. Заславская П.И. и др. Грамматика французского языка: Для неяз. фак. ун-тов и вузов. – М.: Высш. Школа, 1978. – 323 с.
5. Золотницкая С.П. Спутник старшеклассника: учеб. пособие по фр. яз. для 10 – 11 кл. общеобразоват. Учреждений. – М.: Просвещение, 1997. – 352 с.
6. Ивлиева И.В. Грамматика французского языка: Учебное пособие.- Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 384 с.
7. Исмаилов Р.А., Коржавин А.В. Французский язык для машиностроителей: Учеб. Для студентов высш. Техн. Учеб. Заведений. – М.: Высш. Шк., 1986. – 207 с.
8. Касаткина Н.М. Французский язык. Учебник для III класса школ с углубленным изучением французского языка. – М., 2000. – 112 с.
9. Коржавин А.В. Пособие по техническому переводу с французского языка на русский: Учеб. Пособие для техн. Вузов. – М.: Высш. Шк., 1988. – 191 с.
10. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: _олитиздат, 1985. – 431 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь/Гл. ред. В.Н. Ярцева, - М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
12. Мусницкая Е.В., Озерова М.В. Учебник французского языка. – М.: Гардарики, 2000. – 756 с.
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
14. Французско-русский словарь: 37000 слов/ В.Г. Гак, Ж. Триомф, Г.Г. Соколова и др.: Под ред. В.Г. Гака и Ж. Триомфа.– М.: Рус. Яз., 1991. – 1056 с.
15. Ховхун В.П. Грамматика французского языка для студентов и школьников. Пособие. – Киев: ТОО «ИП Логос», 2001. – 384 с.
16. Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.- P.: Dictionnaires Le Robert, 1996.
17. Le Petit Larousse illustré. P.: Larousse, 1993.