

Երևան քաղաքում Մոսկվայի Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան պետական
համալսարանի մասնաճյուղ

Филиал Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване

M. Lomonosov Moscow State University, Yerevan branch

ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԿՆԵՐՆԵՐԸ

Գիտամեթոդական հանդես

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES

Scientific Methodological Journal

8 (12)

ԵՐԵՎԱՆ 2021

ЕРЕВАН 2021

YEREVAN 2021

*Երաշխավորվել է տպագրության Երևան քաղաքում Մոսկվայի Մ. Վ. Լոմոնոսովի
անվան պետական համալսարանի մասնաճյուղի գիտական խորհրդի կողմից*

*Печатается по решению Ученого совета филиала Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова в г. Ереване*

*Reprinted by decision of the Academic Council of the branch of the Moscow State
University M.V. Lomonosov in Yerevan*

«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ» գիտամեթոդական հանդեսի առաքելությունը ՀՀ-ում ռուսագիտության՝ որպես լեզվաբանության ճյուղի մասսայականացումն է, ռուսաց լեզվի ուսումնասիրման նկատմամբ հետաքրքրություն առաջացնելը, օտարերկրյա հետազոտողների ուշադրությունը հայ գիտնականների մշակումներին հրավիրելը, դրանով իսկ հայ ռուսագիտության մասսայականացումն է, համատեղ ծրագրերի, դրամաշնորհների մշակման հնարավորության ընձեռումը, մագիստրոսների ներգրավումը հետազոտական աշխատանքներին:

Назначение научно-методического журнала **«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ»** рассматривается нами в ракурсе популяризации в РА русистики как отрасли языкознания, привлечения интереса к изучению русского языка, привлечения внимания зарубежных исследователей к разработкам армянских ученых и тем самым популяризации армянской русистики, возможности разработки совместных проектов, грантов и пр., привлечения магистрантов к научно-исследовательской работе.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ // Научно-методический журнал, №8 (12).
/ Глав. ред. Саркисян И.Р.; сост.: Акопян А.С. – Ереван: Изд-во МГУ, 2021. – 242 с.

ISSN 1829-4820

*Журнал входит в список
периодических изданий **ВАК РА***

 **ORCID: 0000-0001-9263-6791**

© *Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Ереване*

Հասցե՝ ՀՀ, Երևան, Վարդանանց 17, հեռ՝ (+37411) 900 110 – 101, 102:
Наш адрес: РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17; тел. (+37411) 900 110 – 101, 102.
Address: Vardanants St. 17, Yerevan, RA; tel.: (+37411) 900 110 – 101, 102.
Էլեկտրոնային փոստ՝ (электронная почта) e-mail: po@msu.am

**ԳԻՏԱՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՀԱՆՐԵՍ
«ՌՈՒՍԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ»**

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԻ ՆԱԽԱԳԱՀՆԵՐ

ՌԵՅՄԵՐՍ Ա.Ն. – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրեն, երկրաբանական-հանքաբանական գիտությունների թեկնածու – reymers@msu.am

ՍԱՏԱՐՅԱՆ Պ.Դ. – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի տնօրեն, տնտեսագիտական գիտությունների թեկնածու – psafaryan@msu.am

ԲԱՂԻՅԱՆ Ժ.Գ. – Երևանում ՄՊՀ մասնաճյուղի ուսումնական գծով տնօրենի տեղակալ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – zbaghiyan@msu.am

ԳԼԽԱՎՈՐ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՍԱՐԳՍՅԱՆ Ի.Ռ. – Մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Վ.Յա. Բրյուսովի անվան Պետական համալսարանի ռուսաց և սլավոնական լեզուների ամբիոնի պրոֆեսոր, Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր – innasargsyan@gmail.com

ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒ ՔԱՐՏՈՒՂԱՐ

ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ա.Ս. – Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Ա. Տեր-Գրիգորյանի անվան մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու – mkhitarayanarmenuhi42@aspu.am

ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ ԿՈՒԵԳԻԱ

ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ Կ.Շ. – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի լեզվաբանության և հաղորդակցության տեսության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – kabrahamyan15@yahoo.com

ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ Մ.Դ. – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի Ռուսաց լեզվի և ռուս մշակույթի կենտրոնի ղեկավար, «Հայաստան-Ռուսաստան» միության նախագահ (AOKC), բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
m_amirkhanyan@yahoo.com

ԱՄԻՐԽԱՆՅԱՆ Ա.Ս. – Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի արտասահմանյան գրականության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու – amirkhanyananahit03@aspu.am

ԲԱԼԱՍՅԱՆ Լ.Գ. – ՀՀ ռուսաց լեզվի ուսուցիչների ասոցիացիայի նախագահ, Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու – balasanyanliliya35@aspu.am

ԲՈԳԴԱՆՈՎԱ Լ.Ի. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզուների համեմատական ուսումնասիրման և տարածաշրջանաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – libogdanova1@mail.ru

ԲՐՈՒՏՅԱՆ Լ.Գ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – lilit.brutian@gmail.com

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Վ.Հ. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու – violetta.grigoryan@rau.am

ԳՐԶԵԼՅԱՆ Ռ.Ռ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – ruzangrdzelyan@gmail.com

ԴՈԲՐՈՍՎԼՈՆՍԿԱՅԱ Տ.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզվաբանության, թարգմանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – tatdobro@mail.ru

ԵՂՅԱԶԱՐՅԱՆ Գ.Վ. – Վ. Բրյուսովի անվ. ՊՀ-ի անգլերեն լեզվի ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – gyeghiazaryan@hotmail.com

ԵՏՐԵՍՈՎ Վ.Ա. – Ռուսաստանի պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր (Սանկտ-Պետերբուրգ) – valef@mail.ru

ԼԵՎԻՑԿԻ Ա.Է. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվ. ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզվաբանության, թարգմանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – andrelev@list.ru

ԽԱՉԻՎՅԱՆ Ա.Յա. – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի Ռուսաց լեզվի և ռուս մշակույթի կենտրոնի գիտական խորհրդատու, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – anaidakh@inbox.ru

ՀԱԿՈՒԲՅԱՆ Կ.Ս. – Ռուս-Հայկական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, պրոֆեսորի պաշտոնակատար – karen.hakobyan@rau.am

ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Հ.Ժ. – Երևանի պետական համալսարանի համաշխարհային պատմության ամբիոնի պրոֆեսոր, պատմական գիտությունների դոկտոր (ՌԴ, ՀՀ), պրոֆեսոր – hakobinna@rambler.ru

ՀՈՎՀԱՆՆԻՍՅԱՆ Կ.Հ. – Երևանի պետական համալսարանի հումանիտար ֆակուլտետների ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու – karinahov@yahoo.com

ՄԱՆՈՒԿՅԱՆ Ի.ՅՈւ. – Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու – manukyanirina04@aspu.am

ՄԱԹԵՎՈՍՅԱՆ Լ.Բ. – Երևանի պետական համալսարանի ռուս լեզվաբանության, լեզուների տիպաբանության և միջմշակութային հաղորդակցության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր lianna.matev@gmail.com

ՄԻԼՈՍԼԱՎՍԿԻ Ի.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի լեզուների համեմատական ուսումնասիրման ամբիոնի վարիչ, ՄՊՀ բանասիրական ֆակուլտետի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – igormil@hotmail.com

ՄՈՒՉԱՆՈՎԱ Գ.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի դեկան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – dean@ffl.msu.ru

ՄՈԿԼԵՅՈՎԱ Ի.Վ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի ազգային գրականությունների և մշակույթների համեմատական ուսումնասիրման պրոֆեսոր, մշակութաբանության դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – irvasmok@mail.ru

ՕՍԻՊՈՎԱ Ա.Ա. – Բանասիրության ինստիտուտի փոխտնօրեն, ընդհանուր և կիրառական լեզվաբանության ամբիոնի դոցենտ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ (Մոսկվա) – aa.osipova@mpgu.edu

ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ Ա.Գ. – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի ռուսաց և սլավոնական լեզվաբանության ամբիոնի վարիչ, բանասիրական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ – anahit-1@mail.ru

ՏՍՏԿԱԼՈ Ն.Ի. – Վ. Բրյուսովի անվան ՊՀ-ի Ռուսաց և օտար լեզուների ֆակուլտետի դեկան, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր – ninatatkalov@mail.ru

ՏԵՐ-ՄԻՆԱՍՈՎԱ Ս.Գ. – Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ օտար լեզուների և տարածաշրջանաբանության ֆակուլտետի նախագահ (ՄՊՀ ռեկտորի խորհրդական), Մ.Վ. Լոմոնոսովի անվան ՄՊՀ վաստակավոր պրոֆեսոր – president@ffl.msu.ru

ՏՈՎԱՐԵՎ Գ.Վ. – Լ. Տոլստոյի անվան Տուլայի պետական մանկավարժական համալսարանի թղթաբանության և ռուսաց լեզվի ոճաբանության ամբիոնի պրոֆեսոր, բանասիրական գիտությունների դոկտոր – grig72@mail.ru

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԽՄԲԱԳԻՐ

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս. – Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի ավագ դասախոս, Մեհրաբյանի անվան բժշկական համալսարանի դոցենտ – AAS-1979@yandex.ru
armen.hakobyan@rau.am

ՄՐԲԱԳՐԻՉՆԵՐ՝

ՀԱԿՈԲՅԱՆ Ա.Ս. (ռուսերեն), **ՄԽԻԹԱՐՅԱՆ Ա.Ս.** (հայերեն),
ՍՈՒՐՄԱՂՅԱՆ Կ.Գ., ՀԱԿՈԲՅԱՆ Վ.Վ. (անգլերեն)

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
«ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ»**

ПРЕДСЕДАТЕЛИ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

РЕЙМЕРС А.Н. – Директор Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в Ереване, кандидат геолого-минералогических наук, доцент (РФ) – reymers@msu.am

САФАРЯН П.Д. – Исполнительный директор Филиала МГУ в Ереване, кандидат экономических наук (РА) – psafaryan@msu.am

БАГИЯН Ж.Г. – Заместитель исполнительного директора по учебной работе Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в Ереване, кандидат филологических наук, доцент (РА) – zbaghiyan@msu.am

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

САРКИСЯН И.Р. – Доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры русского и славянских языков ГУ им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ) – innasargsyan@gmail.com

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

МХИТАРЯН А.М. – Доцент кафедры родного языка и методики его преподавания им. А. Тер-Григоряна Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук – mkhitaryanarmenuhi42@aspu.am

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АБРАМЯН К.Ш. – Профессор кафедры языкознания и теории коммуникации ГУ им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор – kabrahamyan15@yahoo.com

АКОПЯН К.С. – Зав. кафедрой русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), кандидат филологических наук, доцент; и.о. профессора – karen.hakobyan@rau.am

АМИРХАНЯН М.Д. – Руководитель центра русского языка и культуры ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, председатель общества «Армения–Россия» (АОКС), доктор филологических наук, профессор – m.amirkhanyan@yahoo.com

АМИРХАНЯН А.М. – Доцент кафедры зарубежной литературы Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат филологических наук – amirkhanyananahit03@aspu.am

АРУТЮНЯН А.Ж. – Профессор кафедры Всемирной истории Ереванского государственного университета, доктор исторических наук (РФ, РА), профессор – hakobinna@rambler.ru

БАЛАСАНЯН Л.Г. – Доцент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна; президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы, кандидат педагогических наук – balasanyanlilya35@aspu.am

БОГДАНОВА Л.И. – Профессор кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук – libogdanova1@mail.ru

БРУТЯН Л.Г. – Зав. кафедрой русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук, профессор – lilit.brutian@gmail.com

ВАРДАНЯН А.Г. – Зав. кафедрой русского и славянского языкознания ГУ им. В.Я. Брюсова, кандидат филологических наук, доцент – anahit-1@mail.ru

ГРДЗЕЛЯН Р.Р. – Профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук – ruzangrdzelyan@gmail.com

ГРИГОРЯН В.А. – Доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ), кандидат педагогических наук – violetta.grigoryan@rau.am

ДОБРОСКЛОНСКАЯ Т.Г. – Профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук – tatdobro@mail.ru

ЕГИАЗАРЯН Г.В. – Зав. кафедрой английского языка ГУ им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор – gyeghiazaryan@hotmail.com

ЕФРЕМОВ В.А. – Профессор кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена, доктор филологических наук (Санкт-Петербург) – valef@mail.ru

ЛЕВИЦКИЙ А.Э. – Профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук – andrelev@list.ru

МАНУКЯН И.Ю. – Доцент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук – manukyanirina04@aspu.am

МАТЕВОСЯН Л.Б. – Профессор кафедры русского языкознания, языковой типологии и межкультурной коммуникации Ереванского государственного университета, доктор филологических наук – lianna.matev@gmail.com

МИЛОСЛАВСКИЙ И.Г. – Зав. кафедрой сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. Профессор кафедры русского языка филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук –

igormil@hotmail.com

МОКЛЕЦОВА И.В. – Профессор кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения, кандидат культурологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук – irvasmok@mail.ru

МОЛЧАНОВА Г.Г. – Декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор филологических наук, профессор – dean@ffl.msu.ru

ОГАНЕСЯН К.А. – Ассистент кафедры русского языка для гуманитарных факультетов ЕГУ, кандидат филологических наук – karinahov@yahoo.com

ОСИПОВА А.А. – Заместитель директора Института филологии, доцент кафедры общего и прикладного языкознания, доктор филологических наук, доцент (Москва) – aa.osipova@mpgu.edu

ТАТКАЛО Н.И. – Декан факультета русского и иностранных языков ГУ им. В.Я. Брюсова, доктор педагогических наук, профессор – ninatatkalo@mail.ru

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – Президент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ (советник ректора), доктор филологических наук, заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова – president@ffl.msu.ru

ТОКАРЕВ Г.В. – Профессор кафедры документоведения и стилистики русского языка ФГБОУ ВПО «Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», доктор филологических наук – grig72@mail.ru

ХАЧИКЯН А.Я. – Научный консультант центра русского языка и культуры ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, доктор филологических наук, профессор – anaidakh@inbox.ru

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

АКОПЯН А.С. – Ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент Медицинского института имени Меграбяна – armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

КОРРЕКТОРЫ

АКОПЯН А.С. (русский язык); **МХИТАРЯН А.М.** (армянский язык); **МУРАДЯН К.Г., АКОПЯН В.В.** (английский язык).

SCIENTIFIC METHODOLOGICAL JOURNAL
«MAIN ISSUES IN MODERN RUSSIAN STUDIES»

CHIEF OF THE EDITORIAL COUNCIL

REYMERS A. – Director of Yerevan Branch of Lomonosov Moscow State University, PhD in Geological and Mineralogical Sciences, Associate Professor – reymers@msu.am

SAFARYAN P. – Executive Director of the Moscow State University Branch in Yerevan, Ph.D. in Economy – psafaryan@msu.am

BAGHIYAN ZH. – Deputy Executive Director for Academic Affairs, PhD in Philology, Associate Professor – zbaghiyan@msu.am

CHIEF EDITOR

SARGSYAN I. – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; Professor of the Department of Russian and Slavic languages at the State University after V. Brusov; Professor at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU) – innasargsyan@gmail.com

RESPONSIBLE SECRETARY

MKHITARYAN A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Armenian Language and its Teaching Methods after A. Ter-Grigoryan Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Philology) – mkhitaryanarmenuhi42@aspu.am

EDITORIAL BOARD

ABRAHAMYAN K. – Professor of the Department of Linguistics and Theory of Communication, Brusov SU, Doctor of Sciences (Philology), Professor – kabrahamyan15@yahoo.com

AMIRKHANYAN M. – Head of the Centre of Russian Language and Culture, Brusov SU, Head of the «Armenia-Russia» Society, Doctor of Sciences (Philology), Professor – m_amirkhanyan@yahoo.com

AMIRKHANYAN A. – Associate Professor at the Department of Foreign Literature, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Philology) – amirkhanyananahit03@aspu.am

BALASANYAN L. – Associate Professor at the Department of Russian Language, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Pedagogy) – balasanyanliliya35@aspu.am

BOGDANOVA L. – Professor at the Department of Comparative Analysis of

Languages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology – libogdanova1@mail.ru

BRUTYAN L. – Head of the Department of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology), Professor – lilit.brutian@gmail.com

DOBROSKLONSKAYA T. – Professor at the Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology – tatdobro@mail.ru

EFREMOV V. – Professor at the Department of Russian Language, Russian State Pedagogical University, Doctor of Sciences (Philology), S-Pb – valef@mail.ru

GRDZELYAN R. – Professor at the Department of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology), Professor – ruzangrdzelyan@gmail.com

GRIGORYAN V. – Associate Professor at the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Candidate of Sciences (Pedagogy) – violetta.grigoryan@rau.am

HAKOBYAN K. – Head of the Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian University (RAU), Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor; Acting Professor – karen.hakobyan@rau.am

HARUTYUNYAN H. – Professor of the Department of Common History, Yerevan State University, Doctor of Sciences (history) (RF, RA), professor – hakobinna@rambler.ru

HOVHANNISYAN K. – Assistant of the Department of Russian Language for Humanities Faculties, Yerevan State University, Candidate of Sciences (Pedagogy) – karinahov@yahoo.com

KHACHIKYAN A. – Scientific consultant of the Centre of Russian Language and Culture, Brusov SU, Doctor of Sciences (Philology), Professor – anaidakh@inbox.ru

LEVITSKY A. – Professor at the Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology – andrelev@list.ru

MANUKYAN I. – Associate Professor at the Department of Russian Language, Khachatur Abovyan ASPU, Candidate of Sciences (Pedagogy) – manukyanirina04@aspu.am

MATEVOSYAN L. – Professor at the Department of Russian Linguistics, Typology and Cross-cultural Communication, Yerevan State University, Doctor of Sciences (Philology) – lianna.matev@gmail.com

MILOSLAVSKY I. – Head of the Department of Comparative Analysis of Lan-

guages of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University. Professor at the Department of Russian Language of the Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology – igormil@hotmail.com

MOLCHANOVA G. – Dean of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, Doctor of Philology, Professor – dean@ffl.msu.ru

MOKLETSOVA I. – Professor at the Department of Comparative Studies in Literatures and Cultures of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, PhD in Cultural Studies, Doctor of Philology – irvasmok@mail.ru

OSIPOVA A. – Deputy Director of the Institute of Philology, Associate Professor at the Chair of General and Applied Linguistics – aa.osipova@mpgu.edu

TATKALO N. – Dean of the Faculty of Russian and Foreign Languages, V.Y. Brusov SU, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor – ninatatkalo@mail.ru

TER-MINASOVA S. – President of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University (Advisor to the Rector), Doctor of Philology, Professor Emeritus of Lomonosov Moscow State University – president@ffl.msu.ru

TOKAREV G. – Professor at Tula State Pedagogical University after L. Tolstoy, Doctor of Sciences (Philology), Russia – grig72@mail.ru

VARDANYAN A. – Head of the Department of Russian and Slavonic Linguistics, Brusov SU, Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor – anahit-1@mail.ru

YEGHIAZARYAN G. – Head of the English Language Department of the V.Y. Brusov SU, Doctor of Sciences (Philology), Professor – gyeghiazaryan@hotmail.com

TECHNICAL EDITOR

HAKOBYAN A. – Senior Lecturer at the Russian Language Department and professional communication Russian-Armenian University (RAU), Associate Professor at the Medical Institute after Mehrabyan – armen.hakobyan@rau.am, AAS-1979@yandex.ru

CORRECTORS

HAKOBYAN A. (Russian), **MKHITARYAN A.** (Armenian),

MURADYAN CH., HAKOBYAN V. (English)

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Բովանդակություն	13
Оглавление	16
Contents	18

ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Հակոբյան Կ.Ս., Հովհաննիսյան Դ.Գ. Անդամ նախադասությունները հայերեն լեզվում ռուսերեն լեզվի համեմատության մեջ (քերականական և ձևաբանական մոտեցում).....	20
Հովհաննիսյան Մ.Յու. «Տերմին» հասկացության սահմանման մասին.....	31
Պիվազյան Ա.Ա. «Արև» հասկացության ներկայացումը բառերում և դարձվածքներում.....	48
Ֆունիկովա Ս.Վ., Դրոզա Մ.Ա. Բելգորոդ քաղաքի հատուկ անունների բառա-իմաստական առանձնահատկությունները.....	56

ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

Վահրամյան Գ.Հ. Խոսքային գործունեության չորս տեսակներից մեկի՝ խոսքի ուսուցման հոգելեզվաբանական առանձնահատկությունները.....	69
Քոչարյան Մ.Ա. Հաղորդակցական կարողության ձևավորումը ինդրային և խաղային ուսուցման միջոցով.....	76
Միրզոյան Ի.Գ. Թվայնացման պայմաններում օտար լեզվի դասավանդման տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները.....	84
Հովակիմյան Ն.Վ., Ներսեսյան Մ.Լ. Ազգային խմբերում ռուսաց լեզվի դասավանդման օպտիմալացման որոշ խնդիրների մասին.....	92
Հովհաննիսյան Կ.Հ. Աշակերտների օտարալեզու հաղորդակցման իրավասությունների ձևավորում մուլտիմեդիա ուսումնական նյութերի կիրառման հիման վրա.....	100

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

Սադիկանովա Ս.Խ. Ժամանակակից մոտեցումներն ու տեխնոլոգիաներ առցանց ուսուցման պայմաններում.....	114
---	-----

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԼԵԶՎԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Շրիբեկյան Բ.Ա. Լեզվաբանական արտահայտման միջոցների օգտագործումը սոցիալ-հոգեբանական մանուալույատիվ ազդեցության համատեքստում 122

ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

Տեր-Սարգսյան Լ.Ա. Ստեղծագործության պատմական ոճավորման հեղինակային միջոցները և դրանց փոխանցումը թարգմանության մեջ (Ղ. Դեմիրճյանի «Վարդանանք» վեպի հիման վրա)..... 133

ՄԻՋՄՇԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ

Խոջուվյան Բ.Ս. Ոչ վերբալ նշանները և դրանց վերբալացումը միջմշակութային հաղորդակցության ընթացքում (ռուսաց և հայոց լեզուների նյութի հիման վրա) 151

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

Շղիագարյան Գ.Վ. Հաճույքը՝ որպես արժեքաբանական միավոր Էլիզաբեթ Գիլբերտի «Ուտել, աղոթել, սիրել» վեպում 160

ՄԵՐ ՀՅՈՒՐՆ Է

Ավետիսյան Ա.Ս. Մանկավարժական բուհի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետության ձևերն ու միջոցները..... 173

Ավետիսյան Է.Ս. Գեղարվեստական տեքստը որպես ավագ դպրոցականների հանրամշակութային կոմպետենցիայի զարգացման միջոց 183

Բաբայան Ա.Գ. Արվեստի լեզուն իրեն և «մյուսին» ընկալման միջոցների համակարգում 200

Գևորգյան Ռ.Է., Սարգսյան Լ.Ա. Գծագրական դասակարգիչների կիրառումն օտարալեզու տեքստի վերլուծության ուսուցման գործընթացում	211
Եղիազարյան Ա.Կ. Միլիոնների արվեստի գլուխգործոցները.....	225
Քեշիշյան Ա.Պ. Ստեղծագործական գործընթացի և իմացության հիմունքների համեմատական վերլուծություն.....	234

ОГЛАВЛЕНИЕ

Բովանդակություն	13
Оглавление	16
Contents	18

ЛИНГВИСТИКА

Акопян К.С., Оганесян Д.Г. Безличные конструкции в армянском языке в сопоставлении с русским (формально-грамматический подход)	20
Оганесян М.Ю. О дефиниции понятия «термин»	31
Пивазян А.А. Лексико-фразеологическая репрезентация концепта «солнце».....	48
Фуникова С.В., Дрога М.А. Лексико-семантические особенности урбанонимов-эргонимов города Белгорода.....	56

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Ваграмян Г.А. Психолингвистические особенности обучения говорению как одному из четырех видов речевой деятельности.....	69
Кочарян М.А. Формирование коммуникативной компетенции посредством проблемно-игрового обучения РКИ.....	76
Мирзоян И.Г. Технологические особенности обучения иностранному языку в условиях цифровизации	84
Овакимян Н.В., Нерсисян М.Л. О некоторых проблемах оптимизации преподавания русского языка в национальных группах	92
Оганесян К.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на основе применения мультимедийных учебных материалов.....	100

ПЕДАГОГИКА

Садыканова С.Х. Современные подходы и технологии в условиях онлайн обучения	114
---	-----

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

Ерибекян Б.А. Использование лингвистических средств выражения в контексте социально-психологического манипулятивного воздействия.....	122
--	-----

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

Тер-Саркисян Л.А. Стилистическая функция архаизмов в оригинале и переводе (на материале романа Д. Демирчяна «Вардананк»).....	133
--	-----

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Ходжумян Б.С. Невербальные знаки и их вербализация в процессе межкультурной коммуникации (на материале русского и армянского языков).....	151
--	-----

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Егиазарян Г.В. Наслаждение как аксиологическая единица в романе Элизабет Гилберт «Есть, молиться, любить».....	160
---	-----

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

Аветисян А.С. Формы и средства эффективности процесса социализации студентов на факультете художественного образования педагогического вуза.....	173
Аветисян Э.С. Художественный текст как средство развития социокультурной компетенции старшеклассников.....	183
Бабаян А.Г. Язык искусства в системе средств восприятия себя и «другого».....	200
Геворгян Р.Э., Саргсян Л.А. Использование графических организаторов в процессе анализа иноязычного текста.....	211
Егиазарян А.К. Шедевры искусства мильфлеров.....	225
Кешишян А.П. Сравнительный анализ основ творческого процесса и познания.....	234

CONTENTS

Բովանդակություն	13
Оглавление	16
Contents	18

LINGUISTICS

Hakobyan K., Hovhannisyan D. Impersonal constructions in Armenian language in comparison with Russian (the formal-grammatical position).....	20
Hovhannisyan M. The definition of the concept of the «term»	31
Pivazyan A. Lexico-phraseological representation of concept of the «sun».....	48
Funikova S., Droga M. Lexico-semantic features of urbanonyms-ergonyms of Belgorod city	56

TEACHING METHODOLOGY

Vahramyan G. Psychological Peculiarities of Teaching Speaking as one of the Types of Speech Activity	69
Kocharyan M. Forming of communicative competence through problem and game-based teaching	76
Mirzoyan I. Technological features of teaching a foreign language in the conditions of digitalization.....	84
Hovakimyan N., Nersesyan M. About some problems of optimization of teaching Russian in national groups	92
Hovhannisyan K. Formation of foreign language communicative competence of students based on the use of multimedia educational materials	100

PEDAGOGY

Sadykanova S. Modern approaches and technologies in online learning	114
--	-----

PSYCHOLINGUISTICS

Yeribekyan B. The use of linguistic means of expression in the context of socio-psychological manipulative influence.....	122
---	-----

TRANSLATION THEORY

Ter-Sargsyan L. Stylistic function of archaisms in the original and translation (based on the material of D. Demirchyan's novel «Vardanank»).....	133
--	-----

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Khojumyan B. Non-verbal signs and their verbalization in the process of intercultural communication (based on the material of the Russian and Armenian languages).....	151
---	-----

LITERATURE STUDIES

Yeghiazaryan G. Pleasure as an axiological unit in «Eat, pray, love» by Elizabeth Gilbert.....	160
---	-----

OUR GUESTS

Avetisyan A. The ways and means of the effectiveness of the students' socialization process at the Faculty of Art Education of the Pedagogical University.....	173
Avetisyan E. The fictional text as a means of developing the socio-cultural competence of high school students.....	183
Babayan A. The language of art in the system of means of perception of oneself and the «other».....	200
Gevorgyan R., Sargsyan L. Using Graphic Organizers in the Process of Analyzing a Foreign Language Text.....	211
Yeghiazaryan A. Millefleur masterpieces.....	225
Keshishyan A. Comparative analysis of the basics of creative and cognitive process.....	234

ЛИНГВИСТИКА

БЕЗЛИЧНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В АРМЯНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ (ФОРМАЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Карен Суренович Акопян

karen.hakobyan@rau.am

*К.ф.н., доцент,
и.о. профессора, зав. кафедрой русского языка
и профессиональной коммуникации Института гуманитарных наук
Российско-Армянский университет
Ереван, Армения*

Диана Григорьевна Оганесян

diana.hovhannisyan@rau.am

*Ассистент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации;
Старший менеджер по организации учебного процесса
Института гуманитарных наук,
Российско-Армянский университет
Ереван, Армения*

АННОТАЦИЯ

Безличные предложения употребляются как в русском, так и в армянском языках. В русском языке они имеют широкое распространение, что связано с особенностями русского языкового мышления. В армянском языке употребление безличных конструкций ограничено. На месте русских безличных предложений в армянском языке в основном употребляются двусоставные конструкции. Данная статья посвящена анализу формально-грамматического описания без-

личных предложений в армянской грамматической традиции в сопоставлении с русской.

Ключевые слова: односоставные предложения, безличные конструкции, формально-грамматический аспект, русский язык, армянский язык.

Безличные конструкции всегда находились в центре синтаксических исследований, о чём свидетельствует наличие большого количества трудов, различных точек зрения и подходов к данному языковому явлению [см.: 2, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14]. Важно отметить, что эти исследования осуществляются до сих пор, намечаются всё новые и новые открытия в области безличных предложений. Отличительным критерием безличных предложений является то, что в них нет и не подразумевается подлежащее в форме существительного или иной субстантивированной части речи в именительном падеже, а в форме главного члена («сказуемого») не выражено значение лица и по форме связи его нельзя определить. Среди односоставных предложений безличные конструкции наиболее разнообразны и по своей структуре, и по своей семантике.

Категория безличности относится к знаменательным свойствам русского языка, чего, однако, не можем сказать об армянском языке. Изначально безличные предложения имели ограниченное употребление в армянском языке. Это стало одной из причин того, что армянские лингвисты долгое время оставляли без внимания эти предложения и не выделяли их в отдельную группу. Армянская грамматика начала заниматься исследованием безличных предложений в последние годы, но и сейчас не наблюдается того охвата исследований, который можно встретить в русском языке.

Главная причина того, что безличные предложения не рассматривались в качестве самостоятельной коммуникативной единицы, заключалась в том, что базовым свойством предложения считалась глагольность, а предложение без сказуемого, выраженного личным глаголом, не признавалось. Выдающийся армянский языковед, акад. М. Абемян отмечал, что сущность речи заключается в сказуемости, без неё нет речи. А сказуемость выражается только словами отдельной группы или грамматического класса, называемого

глаголом. Следовательно, без глагола нет речи (перевод наш – Д.О., К.А.) [7: 209].

Аналогичного мнения придерживался и другой выдающийся армянский лингвист, акад. Р. Ачарян. Он писал, что главное слово в предложении – личный глагол, без него предложение не может существовать.

Как уже говорилось, безличные конструкции как отдельный вид предложения в армянском языке стали изучаться сравнительно поздно. И это обстоятельство, как отмечает Г.А. Арутюнян, имело ряд причин:

1) безличные конструкции своими видовыми и структурными характеристиками не соответствовали логическим, психологическим, отчасти и видовым моделям, которые на протяжении веков формировались в соответствии со структурой личных предложений;

2) в прошлом они не характеризовались частотностью употребления, поэтому и не попали в центр внимания;

3) основная черта предложений – сказуемое – рассматривалось как приписывание характерных черт предмету (то есть подлежащему), а безличные предложения в этом смысле не имеют сказуемого;

4) игнорировалась роль грамматической интонации, что является основным способом формирования безличных предложений [в армянском языке] [6:3].

Полагая, что сказуемое, включающее в себя личный глагол [в армянской грамматической традиции имеется в виду вспомогательный глагол в лично-спрягаемой форме], – неотъемлемое свойство предложений, ни Абе-гян, ни Ачарян не должны были выделять и не выделяли безличные конструкции в отдельную группу.

Несмотря на тот факт, что первое армянское предложение, написанное маштоцовскими буквами, было «глагольным безличным предложением» (в соответствии с армянской грамматикой) (*Ճանաչել զհիւստոյրհին և զհրաւր, իմանալ զբնի հինճարոյ* – «(Чтобы) познать мудрость и наставления, понять изречения разума», Книга притчей Соломоновых, гл. 1, ст. 2), армянские лингвисты только в конце XIX – начале XX вв. стали употреблять термин «безличный».

Впервые развернуто исследовал рассматриваемый тип предложений Степан Паласанян в своем труде «Грамматика родного армянского языка» («Քերականություն մայրենի լեզուի հայրեն», 1874 г.) – первой школьной грамматике восточноармянского литературного языка. Он называл их *безличными* (*անկերպ*) или *одноличными* (*միանկերպ*), выделяя при этом *собственно безличные* (*ընկերպ անկերպ*) и *случайно безличные* (*սխալանկերպ անկերպ*) предложения. (В истории армянской грамматики использовался ещё один синонимичный термин, обозначавший «безличные предложения», – *դիմացուրդ նախադասություններ* (об этой терминологической синонимии см. в [9: 84])).

Паласанян первым среди армянских лингвистов указал также на безличное употребление личных глаголов, выраженных:

1) 3-им лицом мн. ч.: «*Կարծում են թե լուսնի վրա բնակիչներ կան*» [*Полагают, что Луна обитаема*].

2) 2-ым лицом ед. ч.: «*Սգալոր մարդ տեսնելիս ուզումես մխիթարել նրան, բայց չես հավանում, թե ինչ ասես, կամ որոշեղից սկսես*» [*При виде скорбящего человека, хочешь его утешить, но не знаешь, что сказать или с чего начать*].

Фактически, к безличным предложениям были отнесены *неопределённо-личные* и *обобщённо-личные* предложения.

Позже М. Абегян отказался от термина «безличные предложения» (и от «*դիմացուրդ*», и от «*անկերպ*») и все вышеуказанные конструкции отнес к *бесподлежащим предложениям* (*անկերպի նախադասություններ*).

После этого систему односоставных предложений описал в своей работе «Синтаксис армянского языка» («Հայրենի լեզուի շարահյուսություն», 1936 г.) Г. Севак. Он впервые разграничил *бесподлежащие предложения* и *безличные предложения*. При этом безличные – с точки зрения русской грамматики – предложения Г. Севак включил в группу, которая называлась как раз «*бесподлежащие предложения*». Как отметил С. Абрамян, Г. Севак называет бесподлежащими те предложения, в которых подлежащее не выражено, и оно не может быть восстановлено ([1: 142]).

После переиздания «Синтаксиса армянского языка» (1957 г.) профессора Г. Севака, в котором, как мы уже отметили, безличные конструкции

впервые были выделены в отдельную группу, очень много вопросов, касающихся этих предложений, было исследовано С. Абраамяном в труде «Некоторые вопросы синтаксиса современного армянского языка» (1962 г.), В. Аракеляном в «Синтаксисе армянского языка» (1964 г.), С. Гюлбудагяном в «Односоставных предложениях современного армянского языка» (1967 г.) и др.

Г. Арутюнян отмечал, что армянские термины «*միապարզ*» и «*երկարակարգ*» являются неудачными переводами с русского (ср.: *односоставный* и *двусоставный*), объясняя это тем, что любое предложение и без того является единым целым. Вместо этих терминов он предлагал употреблять термины «*միապարզաբան*» (*моноцентричный*) или «*միաբանաբան*», «*երկարակարգաբան*» (*бицентричный*) или «*երկարակարգ*» [6: 12]. При этом безличные конструкции он относил к первому типу. Следует отметить, что к первому типу относятся также бесподлежащие предложения. И, скорее всего, именно этот факт стал причиной того, что В. Аракелян относил к безличным предложениям, обозначающим явления природы (*Մթնեղ: [Стемнело]*), конструкции с лично-спрягаемой формой вспомогательного глагола *լինել* и причастием будущего времени, оканчивающимся на *-ի* «*Նկատելի է, որ... [Заметно, что...]*» [3]. Однако такой подход является спорным, если учесть, что в работах других учёных наблюдается чёткое разграничение между безличными и бесподлежащими предложениями.

В армянском языке отечественные грамматисты, опираясь именно на **формально-грамматический** подход к описанию структурных типов простого предложения, начиная с Г. Севака, делят односоставные предложения на *бесподлежащие* и *безличные*. **Безличными** в армянской грамматике называются те односоставные предложения, в которых **отсутствует показатель грамматической категории лица**; те же односоставные предложения, в которых нет и не может быть подлежащего, но присутствует показатель грамматического лица, называются **бесподлежащими**. Именно поэтому и безличные, и обобщённо-личные, и неопределённо-личные, и даже собственно номинативные предложения, выделяемые в русской грамматике, в армян-

ской относятся к бесподлежащим предложениям. Об этом свидетельствуют примеры бесподлежащих предложений, приводимые С.Г. Абрамяном (1993 г.):

1. *Մարերըն անձրևըն է:* [В горах идет дождь].
2. *Արդեն տալլոն է:* [Уже утро].
3. *Ինչ որ ցանես, այն էլ կհնձես:* [Что посеешь, то и пожнешь].
4. *Արամհն կանչըն են գրասենյակից:* [Арама вызывают из канцелярии] [2: 141–143].

С точки зрения грамматики русского языка, первое предложение определяется как безличное, второе – как номинативное, третье – как обобщённо-личное, а четвертое – как неопределённо-личное.

Вызывает интерес и то, что автор не включает в группу бесподлежащих предложений определённо-личные предложения, типа: *Հիշըն եմ մի գեղեցիկ օր:* [Помню один прекрасный день] [там же].

Безличные – в соответствии с армянской грамматической традицией – предложения представляют собой **совершенно другие морфолого-синтаксические структуры**. Они включают в свой состав главный член, который может быть выражен начальной формой имени существительного и неопределённым причастием, редко – другой частью речи. В связи с этим армянская грамматика выделяет два типа безличных предложений: 1) *безличные глагольные предложения* (то же, что и *причастные*) и 2) *безличные назывные предложения* (арм. *բայական անդեմ ն անվանական անդեմ նախադասություններ*): 1) «*Մի րոպե հետո եղավ երկրորդ հրամանը. – Յրվէ՛լ, պառկէ՛ր*» [Через минуту был второй приказ: – Врассыпную! Ложись!]; 2) «*Գլու՛րք... Քառասունների վարկյանըն արերի հոյակերտ շինությունները հալիւսարագվեցին հողին*» [Гюмри... За сорок одну секунду великолепные вековые строения сравнялись с землей] / «*Երևան: Աստաֆյան փողոց: Նստած է խնդրային շինքն*» [Ереван. Улица Астафяна. Сидит лавочник Амо].

Таким образом, **безличные глагольные предложения в армянском языке соответствуют инфинитивным предложениям в русском языке, а безличные назывные предложения – номинативным** [8: 467]. Ср.: 1) *Ներկր օգտագործելուց առաջ խնդրէ:* – *Перед использованием краску пе-*

ремешать. 2) Նորից անձրևի, լշուշ, անց... – Опять дожди, туманы, про-
синь... (Назывные безличные предложения могут также соответствовать в
русском языке синтаксическому явлению, не являющемуся предложением, –
так называемому *именительному темы*, или *именительному представления*,
именно потому, что обязательным структурным свойством назывных безлич-
ных предложений в армянском языке является отсутствие вспомогательного
глагола. Ср.: *Тёплый, словно весенний ветерок... – я и теперь его слышу в
сердце* [15]).

Здесь необходимо обратиться к сопоставлению подходов к изучению
безличных (и вообще односоставных) предложений в двух языковых тра-
дициях. На первый взгляд, кажется, что перед нами явное противоречие в
классификации данного типа предложений. Ведь если в русистике научная
грамматика, в отличие от школьной, отделила инфинитивные предложения и
вывела их из состава безличных, то в армянской синтаксической традиции,
наоборот, именно инфинитивные предложения, как это следует из приведен-
ных примеров (с небольшим терминологическим уточнением: неопределён-
ное причастие в армянском языке соответствует инфинитиву в русском),
стали основным типом односоставных предложений, названных *безличны-*
ми. Противоречие тут не только терминологическое, оно заключается в под-
ходе к описанию данного явления. Перед лингвистами стояли три возмож-
ности определить безличные предложения, и все они были использованы в
разное время разными представителями русистики и арменистики. Опира-
лись они либо на логико-семантические критерии (*бессубъектные предло-*
жения), либо на морфолого-синтаксические (*безличные*), либо на собственно
синтаксические (*бесподлежащие*). Назвать их бессубъектными было бы
ошибкой, ибо как раз большинство безличных (и тем более – других типов
односоставных) предложений характеризуется пассивным субъектом, обыч-
но выражаемым субъектно-объектным детерминантом. Армянские лингвисты,
основываясь на синтаксической системе родного языка, в которой ключе-
вую роль играет вспомогательный глагол, выбрали **формально-грамма-**
тический принцип дифференциации: односоставные предложения без по-
казателя грамматической категории лица были названы *безличными*, осталь-
ные – *бесподлежащими* (по синтаксическому критерию). При этом всё рав-

но оказывается необходимым отделить от обобщённо-личных и неопределённо-личных предложений **собственно безличные** (в нашем понимании). Русские же синтаксисты выбрали термин «безличные», хотя в глагольном классе данного типа предложений так или иначе присутствует грамматический маркер третьего лица. Но что важно: он не вступает в парадигматические отношения ни с первым, ни со вторым лицом, отсутствует противопоставление грамматических форм, следовательно, в безличных предложениях не реализуется грамматическая категория третьего лица: перед нами форма, не наполненная грамматическим содержанием. Отсюда и возможность обозначения данных предложений термином «безличные».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Արրահավյան Ս.Գ.* Ժամանակակից հայերենի շարահյուսության մի քանի հարցեր: – Երևան, 1962.
2. *Արրահավյան Ս.Գ.* Հայոց լեզու: Շարահյուսություն: – Երևան, «Լույս», 1993.
3. *Առաքելյան Վ.* Հայերենի շարահյուսություն: Բ հատոր / ԳԱ հրատ.: – Երևան, 1964.
4. *Բաղդկյան Խ., Պապոյան Ա.* Ժամանակակից հայոց լեզվի շարահյուսություն: – Երևան, 2003.
5. *Գյուլբրդադյան Ս.* Միակզմ նախադասությունը ժամանակակից հայերենում: – Երևան, 1967.
6. *Հարությունյան Հ.Ա.* Անդամ նախադասությունները ժամանակակից հայերենում: – Երևան, 1970.
7. *Հարությունյան Հ.Ա.* Անդամ նախադասությունների առանձնահատկությունների հարցի շուրջ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://hpj.asj-oa.am/1001/1/1966-4\(207\).pdf](http://hpj.asj-oa.am/1001/1/1966-4(207).pdf) (Дата обращения: 20.02.2021г.).
8. *Պառնասյան Ն.* Շարահյուսական հոմանիշները ժամանակակից հայերենում: – Երևան, 1970.
9. *Պետրոսյան Հ.Զ., Գալստյան Ս.Ա., Ղարազյուլյան Թ.Ա.* Լեզվաբանական բառարան: – Երևան, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1975.
10. *Акимова Г.Н.* Современные трактовки безличных предложений // Мате-

- риалы 28-ой Межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – СПб., 1999. – СС. 3–10.
11. *Գալկինա-Փեդորուկ Է.Մ.* Безличные предложения в современном русском языке (2-е изд-е). – М.: «Либроком», 2011.
12. *Զարեցկիյ Է.Յ.* Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками): монография / Է.Յ. Զարեցկիյ. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008.
13. *Լեռոնտ Բ.Ա.* О грамматической форме безличного предложения в русском языке // Проблемы изучения односоставных предложений: коллективная монография. – М., 2005. – СС. 105–112.
14. *Շիմմերլինգ Ա.Յ.* Имперсональные конструкции и дативно-предикативные структуры в русском языке // Вопросы языкознания. – М.: «Институт языкознания РАН», 2018. – № 5. – СС. 7–33.
15. *Շոռոնեսյան Օ.Մ.* Ա քոռոնեսյան լի էտո? [Էլեկտրոննիյ ռեսուրս]. – Քեժիմ զոռոնեսյան: <https://rus.1sep.ru/article.php?ID=200300702> (Դոնոն օռոնեսյան: 20.02.2021Դ.).

**ԱՆԴԵՍ ԱՄԽԱԴԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԸ ՀԱՅԵՐԵՆ ԼԵԶՎՈՒՄ
ՌՈՒՍԵՐԵՆ ԼԵԶՎԻ ՀԱՄԵՄԱՏՈՒԹՅԱՆ ՄԵԶ
(ՔԵՐԱԿԱՆԱԿԱՆ ԵՎ ԶԵՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՍՈՏԵՅՈՒՄ)**

Վ.Ս. Հակոբյան

karen.hakobyan@rau.am

*Բ.գ.թ., դոցենտ, պրոֆեսորի պաշտոնակատար,
Հունմանիտար գիտությունների ինստիտուտի
ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի վարիչ
Հայ-Ռուսական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Դ.Գ. Հովհաննիսյան

diana.hovhannisyann@rau.am

*Հունմանիտար գիտությունների ինստիտուտի
ռուսաց լեզվի և մասնագիտական հաղորդակցության ամբիոնի ասիստենտ,
ռուսումնական գործընթացի կազմակերպման ավագ մենեջեր,*

Հայ-Ռուսական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Անդեմ նախադասությունները գործածվում են ինչպես ռուսաց լեզվում, այնպես էլ հայերենում: Ռուսերենում նրանք ունեն լայն տարածում, ինչը կապված է ռուս լեզվական մտածողության առանձնահատկությունների հետ: Ռուսաց լեզվի անդեմ նախադասությունների փոխարեն հայերենում գործածվում են երկկազմ նախադասություններ: Հոդվածը նվիրված է ռուսերեն և հայերեն լեզուներում անդեմ նախադասությունների ձևաբանական և քերականական համեմատությանը:

Բանալի բառեր՝ միակազմ և անդեմ նախադասություններ, ձևաբանական և քերականական համեմատություն, ռուսերեն լեզու, հայերեն լեզու:

**IMPERSONAL CONSTRUCTIONS IN ARMENIAN LANGUAGE
IN COMPARISON WITH RUSSIAN
(THE FORMAL-GRAMMATICAL POSITION)**

K. Hakobyan

karen.hakobyan@rau.am

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Acting Professor, Head of the Department of Russian Language
and Professional Communication of the Institute of Humanities
Russian-Armenian University
Yerevan, Republic of Armenia*

D. Hovhannisyan

diana.hovhannisyan@rau.am

*Assistant at the Department of Russian Language and Professional Communication,
Senior Educational Manager of Institute of Humanities,
Russian-Armenian University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Impersonal sentences function both in Russian and in Armenian languages. They are widely spread in the Russian language due to the peculiarities of Russian language cognition. The use of such structures is limited in the Armenian language. Two-member sentences are mainly used in the Armenian language instead of the Russian impersonal sentences. The article analyses the formal-grammatical approach to impersonal sentences in the Armenian vs. Russian languages.

Keywords: one-member sentences, impersonal constructions, formal-grammatical approach, Russian language, Armenian language.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 15 июля 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

О ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «ТЕРМИН»

Маринэ Юрьевна Оганесян

*Преподаватель кафедры русского языка для естественных факультетов
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В современной терминологии нет единого однозначного определения понятия «термин». В статье рассматриваются разные определения сущности «термина». Обобщив имеющиеся в теоретической литературе данные о понятии «термин», нами была сделана попытка дать свое определение этому понятию. В современной терминологии постепенно меняются отношения и требования к терминам. В силу этого процесс усвоения терминов в рамках овладения языком профессии может быть значительно затруднен.

Ключевые слова: термин, определение понятия «термин», словарь, дефиниция, терминосистема, терминология.

Несмотря на многолетние исследования и множество работ по терминологии, само понятие «термин» не имеет однозначного определения. Обратимся к определению этого термина в словарях различных наук, таких как: *Философский энциклопедический словарь* (Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко, 2009), *Логический словарь* (А.А. Ивин, А.Л. Никифоров, 1997), *Краткий словарь мифологии и древностей* (М. Корш, 1894) *Словарь исторических терминов* (А.П. Крюковских, 1998), *Справочный коммерческий словарь* (Под ред. проф. Н.Г. Филимонова, 1926), *Социология: Энциклопедия* (Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко), *Большой экономический словарь* (А.Н. Азрилиян, 1997) и *Словарь лингвистических терминов* (Т.В. Жеребило, 2010).

Сравним определения слова *термин* в этих словарях:

- ✓ *понятие*;
- ✓ *слово или словосочетание естественного языка, обозначающее предмет (реальный или абстрактный)*;
- ✓ *божество или сочетание слов, употребляемое с оттенком специфического научного значения*;
- ✓ *особое название понятия, принятое для выражения какого-либо понятия или срок, назначенный для выполнения какого-либо обязательства*;
- ✓ *слово или словосочетание, обозначающее объекты*;
- ✓ *слова или словосочетания – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства*;
- ✓ *слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие, применяемое в науке, технике, искусстве*.

Ознакомившись с этими определениями, можно отметить, что подобны они всего в трех (из рассмотренных восьми) следующих словарях: первое значение *термина* в коммерческом словаре и значения его в экономическом и лингвистическом словарях: 1) *особое название понятия*, 2) *слова или словосочетания – название определенного понятия*, 3) *слово или сочетание слов, точно обозначающее определенное понятие*. Несмотря на то что в двух словарях определение дано как **название понятия**, а в другом: **обозначающее понятие**, это синонимичные названия, ввиду всем известного по Соссюру [37] определения языкового знака: единство означаемого и означающего, иначе – «соединение понятия и акустического образа» (акустический образ – это имя (слово, название), присвоенное людьми тому или иному понятию или психическому образу, а означаемое – обозначаемое понятие). Подводя итоги, нужно отметить, что в этих трех словарях, как наглядно видно, по приведенным выше определениям, особое и первичное значение придается обозначающему или названию, т.е. акустическому образу или форме, в двух других: в логическом и социологическом – термином определяют или предметы, или объекты, которые тем не менее выражаются опять словом или словосочетанием: *слово или словосочетание естественного языка, обозначающее предмет (реальный или абстрактный)* и *слово или словосочетание, обозначающее объекты*. В остальных трех словарях: философском, мифологическом и в первом значении исторического (здесь слова *граница, предел* приводятся не

как перевод латинского слова *terminus*, а как значение) – при определении слова «термин» на первое место выступает означаемое/понятие или содержание, а второе значение термина в историческом словаре, фактически не выделяет его в лексику специального языка, а представляет его как общелитературное слово с оттенком специального, научного значения: *слово или сочетание слов, употребляемое оттенком специфического научного значения.*

В результате, можно отметить, что в словарях разных наук нет единого определения понятия *термин*.

Чтобы точнее определиться с понятием *термин*, обратимся также к определению его в общих, неспециальных словарях, начиная со словаря В.И. Даля до словаря С.А. Кузнецова. **1. Толковый словарь живого великорусского языка** (В.И. Даль, 1935): *термин* – м.лат. *выражение, слово, речение, название...* . **2. Толковый словарь русского языка в 4-х тт.** (под ред. Д.Н. Ушакова, 1935–1940): муж. (лат. *terminus* – предел, граница) ... 2. *Слово, являющееся названием строго определенного понятия. Специальное слово и выражение... для обозначения чего-нибудь в той или иной среде, профессии.* **3. Словарь русского языка** (С.И. Ожегов, 1983): *слово или словосочетание – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства.* **4. Большой толковый словарь русского языка** (С.А. Кузнецов, 1998): [от лат. *terminus* – предел, граница]: 1. *Слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определённого понятия какой-л. специальной области науки, техники, искусства, общественной жизни и т.п.... Специальное слово или выражение, принятое для обозначения чего-л. в той или иной среде, профессии.*

Рассмотрев понятие *термин* в четырех представленных словарях, можно отметить, что у С.И. Ожегова и С.А. Кузнецова определения понятия *термин* почти идентичны и более конкретны: «*слово или словосочетание – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства*» (С.И. Ожегов) и «*слово (или сочетание слов), являющееся точным обозначением определённого понятия какой-л. специальной области науки, техники, искусства, общественной жизни*» (С.А. Кузнецов). Однако, ни в одном из четырех словарей, несмотря на временной диапазон

(от Даля до Кузнецова), нет четкого и полноценного определения слова *термин*, но трактовка его указывает на номинативную функцию *термина*.

Подытожив все представленные выше определения понятия *термин*, можно сделать вывод, что единственным, объединяющим их безапелляционно, является происхождение слова *термин* (от лат. *terminus* – «граница», «предел»), которое несет в себе значение *ограничения*. В данном случае, ограничение в лексике области специального знания, в отличие от слова общелитературной лексики.

Как нет единого четкого и полноценного определения понятия *термин* в словарях, как общих, так и специальных, также и мнения ученых разнятся в определении понятия *термин*: «на сегодняшний день в терминологической науке существует более 100 определений термина...» [31].

В основу научных исследований в области специальной лексики легли работы Д.С. Лотте и Э.К. Дрезена, ставшие стимулом для активного развития новых изысканий и трудов учёных разных поколений и школ. Особое значение в истории русского языкознания имеют работы Г.О. Винокура [8] и А.А. Реформатского [32–34]. Над проблемами терминологических исследований, поднятыми этими учёными и остающимися актуальными и по сей день, работают их ученики и последователи.

Десятки лет ученые не могут достичь единения в понимании сущности термина.

Разногласия касаются таких вопросов, как: природа термина (языковая/экстраязыковая), функции термина (номинативная или дефинитивная), репрезентация им различных специальных знаний, разграничение и сближение слова и термина. Об этом пишет К.Я. Авербух в своем известном «Манифесте современной терминологии»: «... при всем многообразии и обилии результатов исследований отсутствует общая теория термина. Нет пока той фундаментальной идеи, того основания, на котором могло бы быть построено "здание" терминологической теории» [1: 192]. Он сам определяет термин (в рамках теории вариантности) как «элемент терминологии (терминосистемы), представляющий собой совокупность всех вариантов неязыкового знака или устойчиво воспроизводимой синтагмы, выражающих специальное понятие определенной области знания» [2: 131]. В.М. Лейчик, соглашаясь с К.Я. Авер-

бухом, отмечает, что «в подавляющем большинстве работ принимается положение, что термин – это слово или словосочетание, естественного языка; иначе говоря, утверждается языковая природа термина, и различия во взглядах сводятся к признанию большей или меньшей специфичности содержательной, формальной и функциональной структуры термина» [24: 21], а сам В.М. Лейчик определяет термин как: «Лексическая единица языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [25: 31–32]. Впервые академик В.В. Виноградов представил теорию о дефинитивной функции термина. Его точку зрения поддерживают Л.А. Капанадзе, О.С. Ахманова, Т.Л. Канделаки, В.П. Даниленко и М.Н. Володина. Г.О. Винокур считает, что «термины – это не особые слова, а только слова в особой функции. Особая функция, в которой выступает слово в качестве термина, это функция называния [8]. С ним соглашаются: Р.А. Будагов и А.И. Моисеев. В.Н. Прохорова считает, что различия между термином и нетермином заключается не в плане выражения, а в плане содержания и в ограниченности функционирования [43: 4]. А вот М.В. Орлова полагает, «что специфика термина именно в том и заключается, что он, в отличие от обычного слова, в одно и то же время и называет, и определяет понятие, то есть выполняет две функции: номинативную и дефинитивную» [29]. А.Н. Баранов и В.Н. Немченко в определении термина упор делают на понятие профессиональной сферы. Т.Н. Высоцкая, Е.И. Голованова и М.Н. Володина определяют термин в ракурсе когнитивно-коммуникативного подхода.

В книге «Общая терминология: вопросы теории» [38: 14] приводится следующее определение термина: «Термин – это специальное слово (или словосочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях. Термин – словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний; основной понятийный элемент языка для специальных целей. Внутри своего терминологического поля термин однозначен. Одинаково звучащие термины разных полей – омонимы (волна в гидравлике, радиотехнике, оптике и общей лексике). Для своего правильного понимания требует специальной дефиниции (точного научного определения)».

Теперь обратимся к такой проблеме термина как мотивированность/немотивированность. «Как известно, существуют диаметрально противоположные мнения о том, должен ли термин быть мотивированным. Ответ на этот вопрос, как представляется, не может быть однозначным. Тем более, что в научной и иной терминологии были, есть и будут как мотивированные, так и немотивированные термины. Причем в русской терминологии, как выявлено, "играет главенствующую роль мотивированный тип номинации", мотивированные термины составляют "большую часть русских терминов". В этой связи представляется неслучайным появление работ, анализирующих мотивированность терминов. Вопрос о термине и его мотивированности следует рассматривать не в том плане, каким должен быть термин: мотивированным или немотивированным, а в иной плоскости: в чем преимущества и в чем недостатки мотивированного термина?» [5: 30]. «Поскольку вся специальная лексика вторична по отношению к общей, в ней преобладает условность, базирующаяся, однако, на некоторых естественных связях слов и именуемых с их помощью объектов. При формировании плана выражения терминов из слов естественного языка важное значение приобретает их мотивированность. Мотивированный термин легче запоминается, устанавливает ассоциативные связи с другими терминами и с именуемыми явлениями. Но полностью мотивированных терминов, по-видимому, вообще не существует. И объясняется это как вторичностью терминов по отношению к общей лексике, так и тем, что каждое понятие характеризуется разными признаками, а в его имени отражается лишь один, при этом не всегда ведущий» [39: 88–91], например, *челнок* – торговец, закупающий товары массового потребления оптом на дешевых, как правило, зарубежных рынках и доставляющий их на мелкооптовый и розничный отечественный рынок – использовано значение слова *челнок*, как рабочего органа ткацкого станка, прокладывающего уточную (поперечную) нить между нитями основы при выработке ткани, т.е. использовано сходство с протянутой нитью – дорогой, по которой челнок (торговец) движется в одну и другую сторону/туда и обратно (лексическая мотивированность – О.М.).

В.М. Перерва в своей статье «Перерождаются ли термины в общем употреблении?» пишет об отличии и сближении термина и обычного слова:

к термину «значительно более высокие требования к термину в отношении точности содержания, однозначного соответствия объекту действительности др. и второе отличие от слова-нетермина: общественное закрепление за термином строго очерченного вещественного значения и отсутствие семантических коннотаций. Закрепление за термином строго очерченного вещественного значения достигается тем, что обозначаемое термином понятие складывается только из наиболее существенных – необходимых и достаточных признаков объекта действительности, тогда как в понятие, выражаемое общеупотребительным словом, могут входить, кроме существенных, и другие второстепенные, побочные, несущественные признаки объекта». Отсюда тенденции терминов «к моносемичности, к отсутствию синонимов, дублетов и вариантов и т.д. Но так как в остальном термины не отличаются от обычных слов и подчиняются тем же самым закономерностям языка (это касается и их возникновения, и их функционирования в языке), постоянно существуют в среде языковых средств общенародного языка, то это приводит к тому, что они как бы стремятся уподобиться обычным средствам общего языка во всем – и отсюда противоположная тенденция терминов к полисемии, к возникновению синонимов, дублетов и вариантов, к образности и экспрессивности и т.д.». Причем при образовании нового значения слова сохраняется как прежнее, терминологическое значение, так и непосредственная связь между первоначальным и производным значениями. Это уже полисемия, т.е. приобретение термином переносного или образного значения. А употребление терминов в переносных и прочих значениях – уже не терминологическое, а чисто языковое явление, способность языка использовать каждое языковое средство для выражения все новых: метафорических, фигуральных и других значений для развития и обогащения языка [30]. О связи и сближении терминов и общепонятного языка пишет и О.В. Дунаевская [17].

В.М. Лейчик считает, что языковая, лексическая основа проявляется во всех сторонах термина: и в его фонемной, и в словообразовательной, и содержательной, и функциональной структуре. Он приходит к выводу «о неправомоности традиционных противопоставлений ‘термин – слово’, ‘термин как особое слово – общеупотребительное слово’, поскольку между этими

единицами существует не отношение контрарности, а отношение логической производности» [23].

Но «как бы ни употреблялся термин в обыденной речи и даже как бы ни понимался он отдельным носителем языка... его основное объективное терминологическое значение всегда остается при нем, т.е. термин все время остается термином – языковым знаком (словом или словосочетанием), несущим информацию о совершенно определенном объекте действительности, отображенном в строго научном понятии» [30: 91].

Довольно полное определение дал понятию термин Г. Рондо: «*Термин* – это языковой знак в смысле Соссюра, т.е. языковая единица, имеющая означаемое и означающее. От других языковых знаков термин отличается тем, что его семантическая экстенция определяется по отношению к означаемому раньше, чем к означающему. Можно не знать, что значит та или иная языковая форма, но хорошо представлять себе понятие, догадаться, какая языковая форма его представляет. Другая характерная черта термина состоит в том, что его означаемое получает дефиницию в ряду прочих означаемых, принадлежащих к той же области, т.е. что термин нельзя рассматривать изолированно. Он всегда часть семантического целого, которым может быть наука, практическая деятельность, техника, но всегда – специальная область» [35].

Подводя итоги, попытаемся определить понятие *термин* в нашем понимании. Итак, *термин* – это языковой знак в смысле Соссюра, т.е. языковая единица (Г. Рондо), выраженная словом или словосочетанием, имеющая означаемое и означающее, где первично означаемое, т.е. понятие, а означающее возникает естественно или по потребности создается искусственно, получая дефиницию в ряду подобных же понятий (означаемых) одной и той же специальной области/науки, являясь частью семантического целого этой области знаний. Основные нормативные требования к терминам, которые еще в 1961 году выдвинул Д.С. Лотте в своей книге: «Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики» [26], можно сформулировать следующим образом: 1) однозначность; 2) отсутствие синонимов; 3) мотивированность; 4) системность; 5) краткость; 6) простота и понятность; 7) независимость от контекста. Эти требования попозже были допол-

нены и другими положениями: «внеположенность термина модальности, экспрессии и стилистике» [34], «отрешенность термина от образных и эмоциональных переживаний» [8: 3] и другие.

Однако термины, как и слова общелитературного языка, «живые», они находятся в постоянном общении со словами лексики национального языка, а язык – это живая система, реагирующая на новые потребности общества и переносящая реалии живого мира в сферу интерпретации языка. И поэтому сегодня уже «общепризнанным является тот факт, что перечисленные выше требования характерны для некоего "идеального" термина, во всяком случае, термина, находящегося в сфере фиксации (представленной специальными терминологическими словарями, сборниками рекомендуемых терминов и т.п.), а не термина, находящегося в сфере функционирования, т.е. в его реальной языковой жизни – статьях, монографиях, произведениях научно-популярного характера» [31: 102], хотя и в сфере фиксации уже можно найти «неидеальные термины», которые уже потерпели некоторые изменения при функционировании в определенной/соответствующей терминологической среде. По мнению С.Д. Шелова, разработанные Д.С. Лотте и дополненные позже другими исследователями эти характеристики ни по отдельности, ни вместе взятые не являются обязательными и необходимыми признаками термина и терминологии [41]. О.А. Зяблова в этой же связи пишет: «В настоящее время все чаще говорят не об отсутствии у терминов многозначности, синонимии, омонимии, неопределенности семантики, экспрессивности, контекстуальной обусловленности, а о специфике реализации всех этих признаков» [19: 41]. Несмотря на усилия термиологов, направленные на создание идеальных терминосистем, подавляющее большинство терминов все равно обнаруживают признаки и полисемии, и синонимии, и экспрессии, и др. свойства, нехарактерные для термина. Представим несколько примеров на основе экономических терминов. Например: **полисемия** (*менеджер*: 1) управляющий, специалист по управлению производством и обращением товаров, работающий по найму, организует работу на фирме, руководит производственной деятельностью групп сотрудников фирмы, является должностным лицом фирмы, в которой работает, и входит в средний и высший руководящий состав фирм; 2) участник руководящей группы банковских синдикатов, осу-

шествяющий эмиссию и размещение облигационных займов на рынке капиталов; **трейдер**: 1) работник брокерской фирмы, непосредственно участвующий в биржевой торговле, исполняющий заказы на куплю-продажу ценных бумаг; 2) торговец), **синонимия** (**предприниматель-антрепренер, бизнесмен**, где: **предприниматель** – лицо, занимающееся предпринимательской деятельностью, частным бизнесом; **антрепренер** (франц. *entrepreneur* – *предприниматель*) – предприниматель; **бизнесмен** (англ. *businessman* от англ. *business* – *дело, предпринимательство*) – деловой человек, предприниматель, антрепренер, лицо, занимающееся собственным бизнесом, имеющее свое дело в целях получения прибыли или иной выгоды), **экспрессия** – терминологический/экономический сленг (**бык, медведь, овца**, где: **бык** – биржевой игрок, играющий на фондовых биржах, который предвидя повышение курса ценных бумаг и способствуя такому повышению, заранее скупает ценные бумаги, курс которых должен повыситься с тем, чтобы потом выгодно продать по более высокой цене, осуществив спекулятивную операцию; **медведь** – биржевой игрок, спекулянт, играющий на понижение цен товаров, курсов ценных бумаг, валюты, продает на срок (с выдачей, поставкой через определенный период) товары, акции по курсу, цене, зафиксированной в момент сделки, надеясь купить их до момента исполнения сделки по более низкой цене и тем самым получить прибыль в виде разности цен; **овца** – спекулянт, играющий на бирже вслепую, без полной необходимой информации, неопытный брокер, не имеющий своего мнения о перспективах рынка), **многословность** (**брокер по операциям с облигациями, маклер по фрахтованию судов, агент торговый промышленной фирмы**) и т.д.

Представим наши выводы:

Обобщив все вышесказанное в имеющейся теоретической литературе о понятии ‘*термин*’, нами была сделана попытка дать свое единственно приемлемое для нас определение этому понятию. Итак, *термин* – это языковой знак, т.е. языковая единица, выраженная словом или словосочетанием, имеющая означаемое и означающее, где первично означаемое, т.е. понятие, а означающее возникает естественно или по потребности создается искусственно, получая дефиницию в ряду подобных же понятий (или означаемых) одной и той же специальной области/науки, являясь частью семантического целого

этой области знаний. Соглашаясь с основными нормативными требованиями к терминам, которые еще в 1961 году выдвинул Д.С. Лотте: 1) однозначность; 2) отсутствие синонимов; 3) мотивированность; 4) системность; 5) краткость; 6) простота и понятность; 7) независимость от контекста – и, которые позже были дополнены и другими положениями: «внеположенность термина модальности, экспрессии и стилистике» [34], «отрешенность термина от образных и эмоциональных переживаний» [8] и другие, приходится признать, что термины не являются окаменевшим клише (что было бы идеально для термина), а, как и слова общелитературного языка, «живые». Они находятся в постоянном общении со словами лексики национального языка, а язык – это живая система, реагирующая на новые потребности общества и переносящая реалии живого мира в сферу интерпретации языка. И поэтому сегодня уже тот факт, что перечисленные выше требования характерны для некоего «идеального» термина, или же термина, находящегося в сфере фиксациии, а не термина, находящегося в сфере функционирования, т.е. в реальной языковой жизни, является общепризнанным. Так что характеристики, разработанные Д.С. Лотте и дополненные позже другими исследователями, ни по отдельности, ни вместе взятые, не являются обязательными и необходимыми признаками термина. Сейчас уже чаще говорят не об отсутствии у терминов многозначности, синонимии, омонимии, неопределенности семантики, экспрессивности, контекстуальной обусловленности, а о специфике их реализации. Специфичность термина продолжает проявляться на уровне семантики, определяющей значение термина, а в определенный период времени, может быть даже, детерминологизация или ретерминологизация. В связи с чем, в современной терминологии постепенно меняются отношения и требования к терминам. А в силу этого процесс усвоения терминов в рамках овладения языком профессии может быть значительно затруден.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авербух К.Я.* Манифест современной терминологии // Материалы международной научно-практической конференции «Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах "Коммуникация-2002"», Ч. 1. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. – СС. 192–194 [Электронный ресурс]. –

- Режим доступа: http://www.russcomm.ru/rca_biblio/a/averbuh.shtml (Дата обращения: 20.05.2021г.).
2. *Авербух К.Я.* Общая теория термина. – Иваново, 2004. – 252 с.
 3. *Ахманова О.С.* Экстралингвистические и внутрилингвистические факторы в функционировании и развитии языка // Теоретические проблемы современного советского языкознания. – М., 1966. – СС. 69–74.
 4. *Баранов А.Н.* Введение в прикладную лингвистику: [Учеб. пособие] / А.Н. Баранов; МГУ им. М.В. Ломоносова, Филол. фак. – 2-е изд-е, испр. – М.: УРСС, 2003. – 358 с.
 5. *Блинова О.Е.* Термин и его мотивированность // Терминология и культура речи, 1981. – СС. 28–37.
 6. *Будагов Р.А.* Что такое научный стиль // Русская речь, 1970. – №2. – СС. 48–54 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://russkayarech.ru/ru/-archive/1970-2/48-54> (Дата обращения: 20.05.2021г.).
 7. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высш. школа, 1986. – 642 с.
 8. *Винокур Г.О.* О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Московского института истории, философии и литературы. Т. 5. Сборник статей по языковедению. – М.: ЛИТЕРА, 1939. – СС. 3–54.
 9. *Винокур Г.О.* Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы. – М., 1959. – СС. 419–442 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/vinokur-59.htm> (Дата обращения: 20.05.2021г.).
 10. *Володина М.Н.* Информационная природа термина // Филологические науки, 1996. – №1. – СС. 90–94.
 11. *Володина М.Н.* Когнитивно-информационная природа термина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 127 с.
 12. *Высоцкая Т.Н.* Термин как основная единица метаязыка терминологического исследования // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство, 2012. – Т. 20, Вып. №18. – СС. 47–52 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdumo_2012_20_18_10 (Дата обращения: 20.05.2021г.).
 13. *Голованова Е.И.* Человек в профессиональном измерении: проблемы языкового моделирования // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: тезисы докладов Международной конференции. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2001. – СС. 29–31.
 14. *Голованова Е.И.* Когнитивное терминоведение. – Челябинск, 2008. – 180 с.
 15. *Даниленко В.П.* Русская терминология. Опыт лингвистического описания.

- М.: Наука, 1977. – 246 с.
16. Даниленко В.П., Новикова Н.В. Средства выражения специальных реалий, категорий, понятий // Культура русской речи. Учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА–ИНФРА М, 1999. – СС. 184–188.
17. Дунаевская О.В. О современном термине // Научная статья с сайта «Культуролог» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://culturolog.ru/content/view/2708/95/> (Дата обращения: 20.05.2021г.).
18. Зяблова О.А. Социолингвистические и когнитивные особенности функционирования экономической лексики: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Ин-т языкознания РАН. – М., 2002. – 28 с.
19. Зяблова О.А. Немецкая экономическая лексика: социолингвист. аспект / О.А. Зяблова; Дипломат. акад. МИД России, Каф. герм. яз. – М., 2004. – 175, [1] с.
20. Капанадзе Л.А. Взаимодействие терминологической и общеупотребительной лексики // Развитие лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1965. – СС. 86–103.
21. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов / Т.Л. Канделаки; АН СССР, Ком. науч.-техн. терминологии. – М.: Наука, 1977. – 167 с.
22. Канделаки Т.Л. Работа по упорядочению научно-технической терминологии и некоторые лингвистические проблемы, возникающие при этом // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1970. – СС. 40–53.
23. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания, 1986. – №5. – СС. 87–97.
24. Лейчик В.М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии, №2 (5). – М., 2000. – СС. 20–30.
25. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / 4-е изд-е, испр. и доп. – М., 2009. – 256 с.
26. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. – М.: АН СССР, 1961. – 158 с.
27. Моисеев А.И. О языковой природе термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии: сб. науч. статей. – М.: Наука, 1970. – СС. 127–139.
28. Немченко В.Н. Основные понятия лексикологии в терминах: Учебный словарь-справочник. – Н. Новгород, Изд-во Нижегородского ун-та, 1995. – 251 с.
29. Орлова М.В. Теоретические обоснования термина как языкового явления: Журнал «Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета».

- ственного университета», №1. – Курск: Изд-во: Курский гос. ун-т, 2010. – СС. 64–68, ISSN: 2074-1774.
30. *Перерва В.М.* Перерождаются ли термины в общем употреблении? // Современная русская лексикография, 1980: [Сб. статей] / АН СССР, Ин-т рус. яз.; [Ред.: А.М. Бабкин (отв. ред.), В.Н. Сергеев]. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1981. – СС. 89–97.
31. *Польская С.С.* К вопросу о трудностях освоения экономической терминологии в рамках овладения языком профессии студентами ИВЭС // Сборник научных докладов Третьего межвузовского круглого стола на тему: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода. 14 января 2009 года / Отв. Ред. Л.К. Раицкая. – М.: МГИМО, 2009. – СС. 100–106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://disus.ru/knigi/80228-1-moskovskiy-gosudarstvenniy-institut-mezhdunarodnih-otnosheniy-universitet-mid-rossii-sbornik-nauchnih-dokladov-tretego-m.php> (Дата обращения: 20.05.2021г.).
32. *Реформатский А.А.* Что такое термин и терминология (Материалы Всесоюзного терминологического совещания) / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. – М.: АН СССР, 1959. – 14 с.
33. *Реформатский А.А.* Что такое термин и терминология? // Вопросы терминологии. – М., 1961. – СС. 46–54.
34. *Реформатский А.А.* Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии: сб. науч. ст. – М.: Наука, 1986. – СС. 163–198.
35. *Рондо Г.* Проблемы и методы неологии в терминологии (неонимии) // Научно-техническая терминология, 1980. – Вып. 5. – СС. 1–7.
36. Современная русская лексикография, 1980: [Сб. статей] / АН СССР, Ин-т рус. яз.; [Ред.: А.М. Бабкин (отв. ред.), В.Н. Сергеев]. – Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1981. – 145 с.
37. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики. – М., 1998. – СС. 66–68.
38. *Суперанская А.В.* Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева; отв. ред. Т.Л. Канделаки; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1989. – 243, [3] с.
39. *Суперанская А.В.* Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева; отв. ред. Т.Л. Канделаки; 6-е изд-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 248 с.
40. *Шелов С.Д.* Еще раз об определении понятия «термин» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010. – № 4(2). – СС. 795–799.
41. *Шелов С.Д.* О языковой природе термина // Науч.-тех. информация. – Сер. 2.

- Вып. 9. – СПб., 1982. – СС. 1–6.
42. Щербина С.И. К истории терминов полногласие и неполногласие // Русский язык в школе, 2004. – №1. – СС. 86–88.
43. Щербина С.И. Развитие русской терминологии сравнительно-исторического языкознания: дис. ... доктора филологических наук: 10.02.01 / Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2004. – 542 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-russkoi-terminologii-sravnitelno-istoricheskogo-yazykoznaniya> (Дата обращения: 20.05.2021г.).

СЛОВАРИ

1. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исследований; сост., гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
2. Большой экономический словарь / Авт. и сост. А.Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2010. – 892, [2] с.
3. Большой экономический словарь: 19000 терминов / [М.Ю. Агафонова и др.]; под ред. А.Н. Азрилияна. – 2-е изд-е, перераб. и доп. – М.: Ин-т новой экономики, 1997. – 856, [3] с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / [Вступ. статья А.М. Бабкина]. – М.: ГИС, 1955. – В 4-х тт.: Т. 1: А–З. – 1955. – 669 с.; Т. 2: И–О. – 1955. – 779 с.; Т. 3: П. – 1955. – 555 с.; Т. 4: Р–V. – 1955. – 684 с.
5. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / 5-е изд-е, испр. и доп. – Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. – 486 с.
6. Ивин А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 383 с.
7. Корш М. Краткий словарь мифологии и древностей – М.: Изд-во «РАГС» 2006. – 201 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 57 000 слов слов // Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд-е, стереотип. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.
9. Словарь исторических терминов / Сост. В.С. Симаков; под общ. ред. А.П. Крюковских. – СПб.: Лита, 1998. – 463 с.
10. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
11. Справочный коммерческий словарь / Сост.: Н.С.Беленький и Г.И. Натансон; под общ. ред. проф. Н.Г. Филимонова. – М.: Центросоюз, 1926. – 349 с.
12. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4-х тт. – М., 1988.
13. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др.]. – М.: Издательский дом «ИНФРА-М», 2009. – 574, [1] с.

«ՏԵՐՄԻՆ» ՀԱՄԿԱՑՈՒԹՅԱՆ ՍԱՀՄԱՆՄԱՆ ՄԱՍԻՆ

Մ.Յու. Հովհաննիսյան

*Բնագիտական ֆակուլտետների համար ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ժամանակակից տերմինաբանությունում չկա «տերմին» հասկացության միանշանակ միասնական սահմանում: Այս հոդվածում դիտարկվում են «տերմինի» էությունը բնութագրող տարբեր սահմանումներ: Ամփոփելով տեսական գրականությունում եղած տվյալները «տերմին» հասկացության վերաբերյալ, մեր կողմից փորձ է արվել տալ մեր սահմանումը այդ հասկացությանը: Ժամանակակից տերմինաբանությունում սակայն աստիճանաբար փոխվում են վերաբերմունքը ու պահանջները տերմինների նկատմամբ: Դա կարող է մեծապես խոչընդոտել տերմինների յուրացման գործընթացը մասնագիտության լեզվին ուսանելու և տիրապետելու շրջանակներում:

Բանալի բառեր՝ տերմին, տերմին հասկացության սահմանում, բառարան, սահմանում (դեֆինիցիյա), տերմինահամակարգ, տերմինաբանություն:

THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF THE «TERM»

M. Hovhannisyan

*Lecturer at the Department of Russian Language
(Faculties of Natural Sciences),*

*Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

There is not single unambiguous determination of concept «term» in modern terminology. Different determinations of essence «of term» are examined in the article.

Summarizing the data available in the theoretical literature on the concept of «term», we attempted to give his definition of this concept. The attitudes and requirements change toward terms gradually in modern terminology. By virtue of it the process of mastering of terms within the framework of learning and mastering of the profession language can be considerably labored.

Keywords: term, determination of concept term, dictionary, definition, term system, terminology.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 25 мая 2021 г.,

подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СОЛНЦЕ»

Арус Араевна Пивазян

manukyanyarus@mail.ru

*Аспирант кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Предметом исследования в данной статье является один из базовых концептов в русской лингвокультуре – *солнце*. Были проанализированы особенности представленности данного концепта в русской языковой картине мира на основе лексем, фразеологических единиц, зафиксированных в словарях, а также паремиологических единиц: пословиц, поговорок и загадок в русской лингвокультуре. Анализ выявил, что в русской лингвокультуре концепт *солнце* имеет как положительную коннотацию, так и негативную.

Ключевые слова: амбивалентность, антропоцентрическая научная парадигма, концепт, концептосфера, устойчивые сочетания, лексема, лингвокультура, языковая картина мира, фразеологизмы.

Языковая картина мира является одним из базовых понятий лингвокультурологии. У каждой лингвокультуры есть своя собственная языковая картина мира, в соответствии с которой носитель языка, этого важнейшего способа формирования знаний человека о мире, способен организовать содержание высказывания. Именно так проявляется специфическое человеческое восприятие мира, которое фиксируется в языке.

Национальные картины мира являются своеобразными ключами к тайнам народного сознания и подсознания, помогают раскрыть нашедшие отра-

жение в языке особенности мироведения народа – носителя той или иной культуры.

Базовая идея, базовое понятие лингвокультурологии – это концепт. Ю.С. Степанов считает, что этимология, история, современные ассоциации и оценки и др. – это то, что входит в структуру концепта, превращая его в факт культуры. «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [8: 42].

С.М. Подвигина дает следующее определение: «Концепты – идеальные сущности, которые формируются в сознании человека из опыта» [6: 83]. Человек мыслит, оперируя концептами, а язык является одним из средств формирования концептов в сознании человека [см.: 7: 3–5].

Говоря о концепте, мы не можем не отметить понятие «концептосфера». Термин «концептосфера» ввел впервые академик Д.С. Лихачев, и этот термин является одним из важных понятий в лингвистике. Д.С. Лихачев отмечает, что концептосфера – это совокупность концептов нации [3: 283].

Обычно концепт представлен в тексте посредством слов и фразеологизмов. Через их семантику можно выделить концептуальные признаки. Систематизируя лексический, фразеологический и культурологический материал, объединяемый тем или иным концептом, можно увидеть ту картину мира, которая находит свое отражение в языке народа.

Нами был рассмотрен компонентный состав концепта *солнце* в русской лингвокультуре (на основе словарных лексем и фразеологических единиц) [1, 2, 4, 9].

Солнце – это уникальным объектом, значимым для всех жителей Земли, и поэтому тем или иным образом представленный в культуре разных народов. Явно прослеживается связь между прагматическим значением солнца для того или иного народа и культурными коннотациями концепта *солнце* в национальной языковой картине мира.

Значимость концепта *солнце* в русской концептосфере обуславливает наличие в его структуре обширного образного слоя – ценностной составляющей [см.: 5].

Слово «солнце» оперирует рядом синонимов: звезда, соль, гелиос, солнышко, паргелий, фэб, хорс, дажбог, упек, светило, свет, упражнение, раскрой, солнцепек, припек, солнцепек, дневное светило, небесное светило [9].

Рассмотрим теперь антонимы, отметив, что антонима как такового слово «солнце» не имеет: лишь в контексте может противопоставляться со словом «тьма». А если мы возьмем значение «свет», то можем противопоставить со словами «тьнь» или «тьма».

Приведем несколько фразеологических единиц со словом «солнце»:

- *место под солнцем* – 1. Прочное, высокое положение в обществе. 2. Право на существование [4: 446];
- *до солнца, до жара* – восход солнца, до света;
- *по солнцу* (идти, двигаться) – ориентируясь на солнце, определяя путь по положению солнца;
- *вставать с солнцем* (очень рано встать, в момент восхода солнца) [9: 270].

Рассмотрим некоторые основные концептуальные признаки концепта *солнце*.

Самый первый концептуальный признак – отдаленность. Как известно, солнце находится на определенном расстоянии от человека, однако с любой точки нашей планеты можно его увидеть.

- *Велика святорусская земля, а везде солнышко* [2: 1557].

Солнце является символом радости, счастья и надежды. Для человека одним из важных чувств является радость или счастье, а также надежда на лучшее в жизни:

- *Взойдет солнце над нашими воротами*;
- *После ненастья солнышко* [там же].

Следующим признаком является способность излучать свет.

Как известно, свет ассоциируется с божественным началом. Но свет важен и для простого крестьянина, который занимается земледелием. Свет,

который излучает солнце, помогает вырастить хороший урожай. Отметим, что свет солнца яркий, ясный, светлый и блестящий:

- *За солнцем не видать, слепит;*
- *Солнце сияет на благие и злые* [там же];

Свет солнца является показателем красоты. Так в загадке об иконе читаем:

- *Краше красного солнышка, светлее ясного месяца* [там же].

Свет солнца вскрывает правду, так как никому не удастся спрятаться от солнечных лучей и лучи солнца обязательно будут замечены людьми:

- *Правда светлее солнца. Правда чище ясного солнца* [там же].

Солнце служит источником тепла. Тепло, которое исходит из солнца, даруют нежность, любовь и доброту:

- *При солнце тепло, а при матери добро* [там же].

Лексема «солнце», являясь носителем значения истины и блага, чаще употребляется в выражении «солнце правды».

Выражение «и на солнце есть пятна» говорит о том, что даже самые знаменитые и гениальные люди могут иметь недостатки.

Слово «солнце» может выступать в качестве обращения к любимому человеку:

- *Прости моя звезда, мое солнышко* [там же].

Заметим, что в качестве обращения слово «солнце» приобретает уменьшительно-ласкательную форму *солнышко*.

От движения солнца зависит распорядок жизни человека, то есть, когда солнце встает, человек просыпается, а когда садится, человек ложится спать (солнце легло, закатилось, село, сумерки и ночь):

- *Солнце встало, взошло, день настал* [там же].

В следующей пословице подчеркивается господствующее положение солнца:

- *Солнце – князь земли, луна – княжна* [там же].

В нижеуказанной пословице речь идет о таком признаке, как власть:

- *Светится одно солнце на небе, а царь русский па земле* [там же].

Выделяется также форма клятвы со словом «солнце»:

- *Чтобы мне до утра красного солнышка не видать!* [там же].

Помимо таких жанров, как пословицы и поговорки, которые сохраняют древние смыслы концептов, рассмотрим и загадки, которые также являются носителями древних смыслов:

- *Что выше лесу? (Солнышко.) Что краше света? (Красно солнышко).*
- *Два стоящих, два ходящих и два минующих (небо и земля, солнце и месяц, день и ночь) [1: 993].*

Солнце имеет цвет: красный, багровый, желтый и т.д. Но в самом начале слово «красное» употреблялось в значении красивый человек (красна девушка). Лишь позже в ходе переосмысления солнце получает цветообозначение. Отметим, что красным мы солнце видим лишь во время заката. В следующем примере *красное солнышко* указывает на красоту:

- *Ты наше красное солнышко [2: 1557].*

С другой стороны, есть немногочисленные примеры использования солнца в отрицательном аспекте. Так, есть следующие интересные пословицы:

- На солнышко не гляди: ослепнешь;
- На смерть, как на солнце, во все глаза не поглядишь [там же].

Долгое разглядывание солнца ассоциируется со слепотой и смертью. Казалось бы, солнце и смерть – противоположности, но в данном случае они сравниваются.

Солнце также ассоциируется с наказанием:

- *За ушко да на солнышко [там же].*

Особенности климата и устойчивые стереотипы о родственных отношениях также находят свое отражение в пословицах:

- *Зимой солнце, что мачеха: светит, да не греет [там же].*

Таким образом, в русской лингвокультуре концепт *солнце* является двуочечным, амбивалентным, однако прослеживается явное преобладание положительной оценки над отрицательной в его структуре.

Выводы

В ходе нашего анализа мы выявили, что слово *солнце* обладает следующими концептуальными признаками: свет, яркость, красота, радость, надежда, добро, счастье, цвет, источник теплоты, правда, власть.

Концепт *солнце* относится к числу универсальных культурных концептов, занимает особое место в жизни русского человека и отличается многообразием употребления контекстов. Это обусловлено как уникальностью денотата, так и огромной значимостью его для жизни людей. В русском языке слово-имя концепта *солнце* обладает высокой частотностью, амбивалентностью и вербализуется многочисленными фразеологизмами, пословицами и поговорками. В представлении русского народа Солнце – это небесное светило, которое стабильно движется по небу, одновременно находится далеко от Земли, дает свет, тепло, и поэтому занимает важное место в жизнедеятельности человека, но при этом может иметь и негативные свойства.

Все вышеперечисленные концептуальные признаки дают нам возможность говорить о том, что *солнце* приобретает дополнительные значения и тем самым становится одним из значимых концептов в русской языковой картине мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Даль В.И.* Пословицы и поговорки русского народа. – М.: Эксмо Пресс; 2000. – 993 с.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х тт. – М.: Астрель, 2004. – 4200 с.
3. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Известия Академии наук. Серия литературы и языка, 1999. – СС. 280–287.
4. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – 543 с.
5. *Панасова Е.П.* Концепт *солнце* в русском языке и речи // автореферат канд. дисс. фил. наук. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
6. *Подвигина С.М.* Лексико-фразеологическая репрезентация концептов *небо* и *небесные тела* в семантическом пространстве русского языка // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика, 2007. – №1. – СС. 83–86.
7. *Стернин И.А., Попова З.Д.* Когнитивная лингвистика. – М.: «АСТ – Восток – Запад», 2007. – 314 с.
8. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997. – С. 42.
9. Словарь русских синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://jck.ru/tools/SynonymsDictionary/солнце> (Дата обращения: 15.07.2021г.).

«ԱՐԵՎ» ՀԱՄԿԱՑՈՒՅԹԻ ՆԵՐԿԱՅԱՑՈՒՄԸ ԲԱՌԵՐՈՒՄ
ԵՎ ԴԱՐՁՎԱԾՔՆԵՐՈՒՄ

Ա.Ա. Պիվազյան
manukyanarus@mail.ru

*Ռուսաց լեզվաբանության, տիպաբանության
և հաղորդակցման տեսության ամբիոնի ասպիրանտ,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Այս հոդվածի ուսումնասիրության առարկան ռուսական լեզվամշակույթի հիմնական հասկացություններից մեկն է՝ արևը: Վերլուծվել են տվյալ հասկացույթի ներկայացման առանձնահատկությունները ռուսական լեզվաբանական աշխարհի համապատկերում: Վերլուծությունն իրականացվել է բառարաններում գրանցված լեքսեմների և դարձվածաբանական միավորների հիման վրա, ինչպես նաև պարեմելոգիական միավորների հիման վրա՝ առածների, ասացվածքների և հանելուկների ռուսական լեզվական մշակություն: Վերլուծությունը պարզեց, որ ռուսական լեզվամշակույթում արև հասկացույթը ունի ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական երանգներ:

Բանալի բառեր՝ երկիմաստություն, մարդակենտրոն գիտական հարացույց, հասկացույթ, հասկացույթի ոլորտ, բառույթ, լեզվամշակույթ, աշխարհի լեզվական պատկեր, դարձվածաբանական միավորներ:

**LEXICO-PHRASEOLOGICAL REPRESENTATION
OF CONCEPT OF THE «SUN»**

A. Pivazyan

manukyanarus@mail.ru

*post-graduate student at the Department of Russian Linguistics,
Typology, and Theory of Communication,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The subject of research in this article is one of the basic concepts in Russian linguoculture – the sun. The features of the representation of this concept in the Russian linguistic picture of the world were analyzed on the basis of lexemes, phraseological units recorded in dictionaries, as well as paremiological units: proverbs, sayings and riddles in Russian linguoculture. The analysis revealed that in the Russian linguoculture the concept of the sun has both positive and negative connotations.

Keywords: ambivalence, anthropocentric scientific paradigm, concept, conceptsphere, stable combinations, lexeme, linguoculture, linguistic worldview, phraseological units.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 30 июля 2021 г.,

подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УРБАНОНИМОВ-ЭРГОНИМОВ ГОРОДА БЕЛГОРОДА

Светлана Васильевна Фуникова

funikova.s@mail.ru

*К.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка,
профессионально-речевой и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ»
Белгород, Российская Федерация*

Марина Анатольевна Дрога

droga84@rambler.ru

*К.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка,
профессионально-речевой и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ»
Белгород, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Урбанонимическое пространство в городе Белгороде представлено огромным количеством эргонимов. Название магазинов имеет огромное значение для успеха, посещаемости и получаемой выручке, именно поэтому важно подобрать такое название, которое полностью будет удовлетворять владельца и выполнять поставленные задачи. Эргонимы выполняют три основные функции: информативную, рекламную и рекламно-информативную черты. В статье рассматривается лексико-семантическая специфика урбанонимов на примере города Белгорода.

Ключевые слова: урбаноним, эргоним, названия магазинов, Белгород, торговое пространство, структура.

Урбанонимическая составляющая в городе Белгороде представлена большим процентом эргонимов. Особенности функционирования урбаноними-

ческих систем на современном этапе их развития – одна из важнейших задач настоящего исследования [7].

Названия имеют огромное значение для успешной посещаемости магазинов, продажи товаров, прибыли. По этой причине большую роль играет название, которое полностью будет удовлетворять владельца и выполнять поставленные задачи. Под урбанонимами понимают искусственно-созданные наименования городских объектов, которые образуют уникальную часть лексики [8].

Эргонимы, являясь названиями предприятий или организаций, осуществляющих деятельность в различных сферах общественной жизни, выполняют три основные функции: информативную, рекламную и рекламно-информативную. Выполняя указанные функции, «коммерческая номинация оказывается мощным средством воздействия на потенциального покупателя. Коммерческому наименованию принадлежит ведущая роль в формировании имиджа торгового и других видов учреждений, а также в формировании имиджа того или иного товара» [2, 4].

На *Рис. 1* представлена структура эргонимов Белгорода в зависимости от выполняемой ими функции.

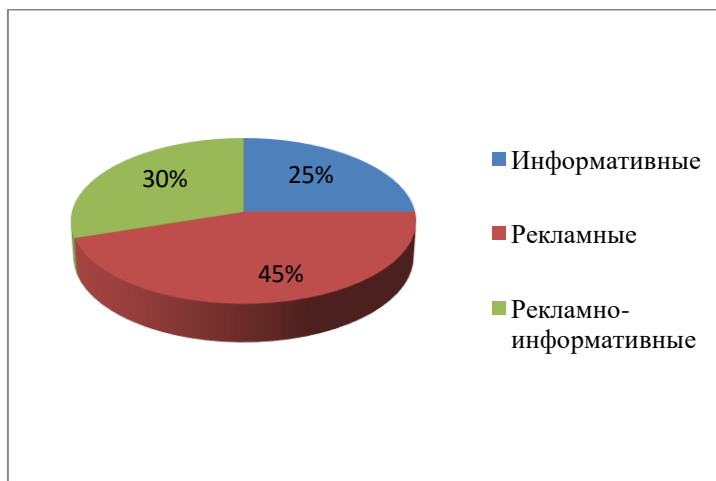


Рис. 1. Структура эргонимов г. Белгорода в зависимости от их функций, %

По различным данным, в Белгороде зарегистрировано около 25–30% предприятий, эргонимы которых выполняют информативную функцию (магазины «Продукты», «Стройматериалы», «Мебель», «Парикмахерская» и др.).

Рекламную функцию выполняет большая часть эргонимов, количество которых достигает почти $\frac{1}{2}$ от всех эргонимов Белгорода. Так, например, в городе присутствуют магазин ювелирных украшений «Самоцветы», магазин одежды «Гранд Стил» и др. Однако, помимо эргонимов с красивым звучанием и очевидным значением, в Белгороде часто встречаются неудачно подобранные эргонимы, например, магазин автозапчастей «Эльбрус» или магазин строительных материалов «Парнас». Такие наименования, несмотря на приятное звучание, совсем не дают покупателям понять, какой тип товаров предлагает магазин или предприятие, что делает наиболее актуальным следующий тип эргонимов.

Рекламно-информативные эргонимы составляют около 30% от общего количества эргонимов города Белгорода. Также имеется устойчивая тенденция роста новых магазинов, которые в своём наименовании имеют рекламно-информативные эргонимы (например, магазин керамических стройматериалов «Керамика на Сумской», расположенный на улице Сумская в Белгороде, магазин современных окон «Оконные технологии» и др.).

Далее проведём семантический анализ эргонимов белгородского торгового пространства. Эргонимы города Белгорода можно разделить на следующие основные группы:

- 1) именные эргонимы;
- 2) литературные эргонимы;
- 3) символные эргонимы;
- 4) географические эргонимы.

Рассмотрим более подробно каждую из вышеперечисленных групп эргонимов.

Именные эргонимы представляют собой наименования торговых объектов, которые содержат в себе имена людей. Наиболее часто представлены русскими именами, реже – их падежными формами или иностранными именами. Почти четверть белгородского эргономического пространства составляют именные эргонимы.

На Рис. 2 представлена классификация именных эргонимов Белгорода.

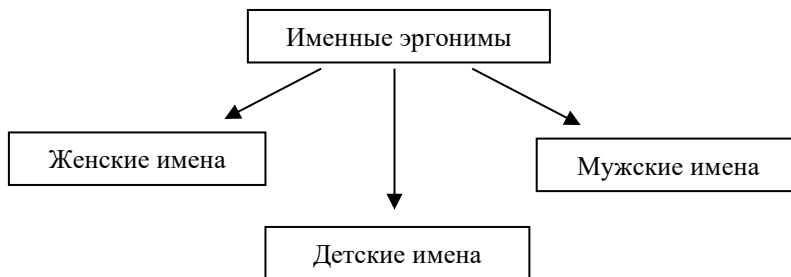


Рис. 2. Классификация именных эргонимов г. Белгорода.

Эргонимы Белгорода, представленные женскими именами, чаще всего специализируются на продаже женской одежды, белья, а так же предоставлении косметологических услуг, такие как парикмахерские, салоны красоты и др. Например, в Белгороде встречаются такие торговые предприятия как: магазины одежды «Виктория Люкс», салон меховых изделий «Марго», магазин одежды «Элен» [10].

В последнее время в Белгороде имеется тенденция называть женскими именами магазины, основная целевая аудитория которых мужчины: строительные материалы, магазин сантехники и магазин электротоваров в Белгороде названы «Ярославна», магазин автозапчастей – «Дина». Также женские имена могут получить магазины продуктов, мебели, промышленных товаров, хозяйственных товаров и др. Например, в Белгороде функционирует салон мебели «Кристина», магазин промтоваров «Ника» [там же].

Одним из наиболее неудачных эргонимов данной группы, который хоть и обладает уникальностью, но имеет нелепое звучание, является магазин шин для автомобилей «Автошины у Ирины».

Эргонимы-мужские имена Белгорода чаще всего содержат в себе имя или фамилию владельца заведения: например, в Белгороде существует продуктовый магазин под названием «Торин и КО». Мужские имена характерны для названий таких магазинов, которые чаще посещают мужчины, например, магазин автозапчастей «У Стаса», а также салоны качественной мебели («Игнат», «Феликс»).

Детские имена наиболее редко встречаются в составе эргонимов города Белгород, их количество не превышает 2–3% от всех именных эргонимов города. Например, в Белгороде открыт магазин детских товаров «Анюта». Чаще всего для подобных магазинов используются не имена, а символы («кроха, зайка, малыш и др.).

Вторая группа названий магазинов Белгорода представлена литературными эргонимами. Литературные эргонимы включают в себя несколько категорий, которые представлены на *Рис. 3*:

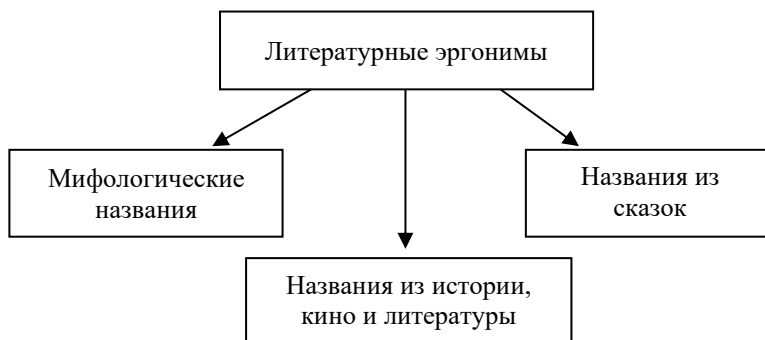


Рис. 3. Классификация литературных эргонимов г. Белгорода

Эргонимы Белгорода достаточно широко представлены литературными наименованиями, при этом на мифологические названия, имена греческих богов и т.д. приходится около 30% из них. Однако, следует учитывать, что зачастую данные названия не несут никакого смысла и не дают покупателю информацию о магазине, предлагаемом товаре, его расположении и др.

Например, в Белгороде функционирует магазин строительных материалов «Атлант», название которого не даёт покупателям никакой информации о нём. Несмотря на то, что чаще всего данная категория эргонимов используется в сфере красоты и здоровья (парикмахерские, салоны красоты и т.д.), можно встретить необычные названия и в более обыденных сферах: например, белгородский магазин хозяйственных товаров «ВЕЛЕС-АМИТ» взял своё название, вероятнее всего, из древнерусской мифологии (бог Велес был одним из могущественных языческих богов). Магазин строительных материа-

лов «Парнас» также использовал для своего названия греческую мифологию: Парнас – это сын Посейдона и Клеодоры [10].

Названия из сказок зачастую вызывают положительные ассоциации, т.к. связаны с детством и вызывают у многих чувство ностальгии. Наиболее популярны такие названия в сфере товаров и услуг для детей и чаще всего встречаются в общепите и названиях развлекательных детских центров. Однако, иногда можно встретить такие эргонимы и в других сферах: например, мебельный салон Белгорода «Золотой башмачок», название которого у многих может ассоциироваться с русской народной сказкой с аналогичным названием [10].

Несмотря на растущий уровень культуры и образования в Белгороде, эргонимы, связанные с художественной литературой, киноиндустрией, историческими событиями в настоящее время не получили широкого развития и их общее количество не превышает 5% от всех эргонимов города Белгород. Например, в Белгороде открыт торговый центр «Гулливер», который посвятил название герою известного романа Дж. Свифта («Путешествия Гулливера») [5].

Третья группа эргонимов Белгорода состоит из символьных эргонимов. Эти наименования включают в свой состав символичные обозначения чего-либо, чаще всего это указание на субъект или ключевое символическое слово, а в их состав входят следующие виды эргонимов, которые представлены на *Рис. 4*:

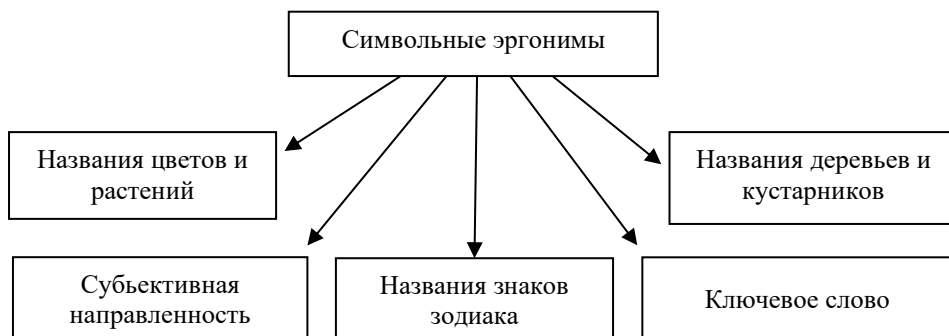


Рис. 4. Классификация символических эргонимов г. Белгорода

Цветы в названиях магазинов города Белгорода встречаются наиболее часто в таких сферах как продажа цветов и букетов («Незабудка», «Мох»), женская одежда («Орхидея»). Наиболее редкие цветочные названия магазинов в таких сферах, как, например, продажа мебели («Азалия») [10].

Названия деревьев и кустарников в эргономическом пространстве Белгорода являются достаточно редкими и составляют не более 2% от всех названий. При этом, в данной категории встречаются лишь продуктовые магазины, такие как «Дубрава» и «Калинка» [6].

Знаки зодиака в составе эргонимов не несут никакой информации, поэтому их главная цель – создание приятных ассоциаций. В белгородском пространстве зодиакальные эргонимы так же достаточно редкие, их доля не превышает 2–3% от общего эргономического пространства Белгорода. «Скорпион» является сетью кожаной галантереи, «Овен» – торговый центр, в котором продаются алкогольная продукция, ткани, обувь и оптика, а сеть магазинов «Водолей» предлагает своим покупателям приобрести сантехнику.

В последнее время в Белгороде достаточно распространены эргонимы с субъективной направленностью, которые позволяют покупателям по названию магазина определить товар или сферу деятельности магазина. Покупателю становится сразу понятно, что магазин «1000 мелочей» предлагает хозяйственные товары, а «220–380 ВОЛЬТ» и «Ампер» – электротовары. Удачно звучат такие названия как «Азбука ремонта» (стройматериалы), «Большие люди» (одежда больших размеров), «Всё для сна» (мебельный магазин), «Мягкая жизнь» (магазин мягкой мебели), «Русский свет-2000» и «Свет» (магазины электротоваров и светильников).

Так же удачно подобраны такие названия магазинов автозапчастей как «Москвич» и «Ока-запчасть», в составе которых содержатся наименования известных марок автомобилей, которые в настоящее время уже не выпускаются, что даёт однозначно понять, что магазин продаёт запчасти, а не готовые автомобили [10].

Некоторые названия, несмотря на то, что не отражают характер предлагаемого товара, могут указывать на некоторые его характеристики и свойства: так, например, магазин «Эгоист» предлагает одежду, а его название говорит о качестве продукции и предполагает, что целевая аудитория магазина

мужчины. Так же популярны названия, указывающие на невысокую стоимость предлагаемых товаров: «Плати меньше» (стройматериалы), «Эконом» (одежда и обувь).

Однако, иногда названия магазинов дают ошибочную информацию о его деятельности и ассортименте, причём, наиболее часто в Белгороде это встречается в сфере автозапчастей. Магазин «Бег» предлагает не спортивные товары, а магазин «АМ-стиль» предлагает не одежду и не мебель, а автозапчасти, в его названии АМ является сокращением от слова «автомобиль», однако, слово «стиль» может сбить с толку покупателей.

Последний тип эргонимов в данной группе включает в свой состав ключевое слово. Это наиболее популярный вид эргонимов, который в Белгороде составляет свыше 1/3 всего эргономического пространства.

Наиболее часто встречается такое ключевое слово как «мир»: «Вина мира», «Мир антенн», «Мир дверей», «Мир кровли», «Мир обуви», «Мир окон», «Спортивный мир», покупателю сразу становится понятен тип товара и богатство ассортимента в магазине. Так же часто встречается ключевое слово «авто», характерное для автомобильной сферы: «Автобан», «Автодом», «Автоимпорт», «Автокомплекс», «Автолига», «Автолюкс», «Автоформула».

Популярны и такие ключевые слова как «дом» («Дом стиль», «Дом ткани», «Домострой»), «евро» («Евродом», «Европак», «Евроремонт», «Евроцементтрейд»), «империя» («Империя меха»), «интер» («Интерблик», «Интеропторг»), «плюс» («Стайлман плюс», «Теннис плюс»), «сервис» («Металлсервис», «Паритет-сервис», «Политехсервис», «Статус-сервис»), «сити» («Колготки сити»), «мастер» («Мастер-мебель», «Мастер-сервис»), «технологии» («Оконные технологии», «Пропиленовые технологии», «Современные технологии») и др. Все эти ключевые слова позволяют покупателю понять, что ассортимент магазина огромен, а качество продукции является наивысшим.

Последняя группа наименований в Белгороде – географические эргонимы. Географические эргонимы в своём названии отражают местность и географическое положение как самого магазина, так и могут не иметь смысла и использовать красиво звучащие географические термины для дополнительной рекламы и повышения своей привлекательности.

На Рис. 5 отражена структура географических эргонимов в городе Белгороде.

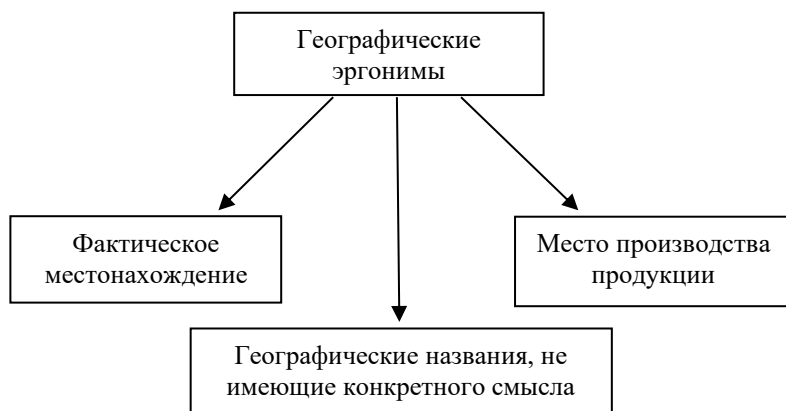


Рис. 5. Классификация литературных эргонимов г. Белгорода

К наиболее частым географическим эргонимам Белгорода относятся эргонимы, отражающие фактическое местонахождение: «АБС Белгород», «Автотрейд-Белогорье», «Белвест», «Белгород-Лада», «Белгород-мотосервис», «Белгород-спорт», «Белгородстройдеталь», «Белмешок», «Белснабдеталь», «Белэнергосервис», «Камбелстрой», «Керамика на Сумской», «Окна Черноземья», «Реноме-Белгород», «Росшина-Белгород», «Хафнер-Белогорье».

Географические эргонимы так же могут отражать место производства продукции, в Белгороде к таким названиям можно отнести: «Белгородский цемент», «Белшина», «Фин флэр», «Шатура».

Однако, эргоним может не иметь отношения ни к фактическому месту расположения магазина, ни к месту производства, а использоваться только для привлечения внимания и индивидуализации магазина. Среди таких названий в Белгороде можно выделить: «Арарат», «Балатон», «Восток-моторс», «Восток-сервис», «Рускомплект», «Русские гвозди», «Русские краски», «Таганка», «Фарго», «Эверест», «Эльта», «Этолия» [5].

Итак, эргонимы белгородского пространства можно разделить на 4 группы. Таким образом, мы выделяем именные, литературные, символные и

географические эргонимы. Основываясь на проведённом лексико-семантическом анализе особенностей эргонимов в городе Белгород, мы можем сказать, что большая часть магазинов преследует в своих целях информативность наименования, благодаря чего более трети магазинов в своём наименовании раскрывают сущность предлагаемого товара. При этом, белгородское эргонимическое пространство обладает высоким эстетическим вкусом, о чём говорит почти полное отсутствие неподходящих и отталкивающих наименований торговых объектов. «Урбанонимы помогают проследить историю развития города и являются источником ценной лингвистической и страноведческой информации» [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Zilg A.* Tu u yo – Aspects of Brand Names Related to Interaction and Identification // Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013. – PP. 269–281.
2. *Sjöblom P.* Commercial Names // Oxford: Oxford University Press, 2016. – PP. 453–464.
3. *Ван Ли.* Урбанимное пространство и его основные компоненты // Русский язык за рубежом, 2011. – №3. – СС. 74–77.
4. *Новичихина М.Е.* Теоретические проблемы исследования эффективности коммерческой номинации: монография. – Воронеж, 2014. – 23 с.
5. О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей: федеральный закон №129-ФЗ от 08.08.2001 (ред. от 31.07.2020г.) // Информационно-правовая система Гарант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/> (Дата обращения: 17.05.2021г.).
6. О наименовании географических объектов: федеральный закон №152-ФЗ от 18.12.1997 (ред. от 30.12.2015г.) // Информационно-правовая система Гарант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/> (Дата обращения: 20.04.2021г.).
7. О товарных знаках: федеральный закон №3520-1 от 23.09.1992 (ред. от 24.12.2002г.) // Информационно-правовая система Гарант [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/> (Дата обращения: 20.04.2021г.).
8. *Питина С.А.* Лингвокультурологический анализ урбанонимов // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведе-

ние, 2013. – №4. – СС. 86–89.

9. Сизова Е.А. Лингвокультурологический анализ урбанонимов (на материале английского, русского и французского языков): дисс. канд. филол. н. – Пятигорск, 2004. – 190 с.
10. Справочно-рекламный портал г. Белгорода // Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spravka.belgorod.ru/> (Дата обращения 20.04.2021).

ԲԵԼԳՈՐՈՂ ՔԱՂԱՔԻ ՀԱՏՈՒԿ ԱՆՈՒՆՆԵՐԻ ԲԱՌԱ-ԻՄԱՍՏԱԿԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ս.Վ. Ֆունիկովա

funikova.s@mail.ru

Բ.գ.թ., դոցենտ,

*Բելգորոդի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի, մասնագիտական-
խոսակցական և միջմշակութային հաղորդակցությունների ամբիոնի դոցենտ,
Բելգորոդ, Ռուսաստանի Դաշնություն*

Ս.Ա. Դրոգա

droga84@rambler.ru

Բ.գ.թ., դոցենտ,

*Բելգորոդի պետական համալսարանի ռուսաց լեզվի, մասնագիտական-
խոսակցական և միջմշակութային հաղորդակցությունների ամբիոնի դոցենտ,
Բելգորոդ, Ռուսաստանի Դաշնություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ուրբանոնիմիկ տարածքը Բելգորոդ քաղաքում ներկայացված է էրզոնիմների մեծ թվով: Խանութի անվանումը հսկայական նշանակություն ունի հաջողության հասնելու, հաճախումների և ստացած եկամուտի համար: Հենց այդ

պատճառով էլ կարևոր է ընտրել այնպիսի անուն, որը լինվին կրավարարի սեփականատիրոջը և կկատարի իր առջև դրված խնդիրները: Էրգոնիմները կատարում են երեք հիմնական գործառնություն՝ տեղեկատվական, գովազդային և գովազդային-տեղեկատվական: Հոդվածում Բելգորոդ քաղաքի օրինակով ներկայացված է ուրբանոնիմների բառապաշարն ու իմաստային առանձնահատկությունը: **Բանալի բառեր**՝ ուրբանոնիմ, էրգոնիմ, խանութների անվանումներ, Բելգորոդ, առևտրի տարածք, կառուցվածք:

LEXICO-SEMANTIC FEATURES OF URBANONYMS-ERGONYMS OF BELGOROD CITY

S. Funikova

funikova.s@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Russian Language, Professional-oral
and Cross-cultural Communication, Belgorod State University,
Belgorod, Russian Federation*

M. Droga

droga84@rambler.ru

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Russian Language, Professional-oral
and Cross-cultural Communication, Belgorod State University,
Belgorod, Russian Federation*

ABSTRACT

Urbanonymic space in the city of Belgorod is represented by a huge number of ergonyms. The name of the stores is of great importance for the success, attendance and revenue received, which is why it is important to select a name that will fully satisfy the owner and fulfill the tasks. Ergonyms perform three

main functions: informative, advertising and advertising-informative features. The article considers the lexico-semantic specifics of urbanonyms on the example of the city of Belgorod.

Keywords: urbanonym, ergonim, store names, Belgorod, commercial space, structure.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 17 сентября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ КАК ОДНОМУ ИЗ ЧЕТЫРЕХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гаянэ Акоповна Ваграмян

gayane.vahramyan.rau@outlook.com

*К.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка
и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается механизм формирования говорения как одного из четырех видов речевой деятельности. Говорение трехчленно. Говорение и понимание тесно взаимосвязаны, но если понимание возможно без говорения, то говорение невозможно без понимания.

Говорение в широком смысле – слова – это размышление вслух. Порождение речи – сложный процесс, представляющий собой систему действий и операций. Модель порождения речевысказывания тоже состоит из разных этапов. Важнейшей задачей говорения является внешнее лексико-грамматическое оформление высказывания.

Ключевые слова: говорение, виды речевой деятельности, умения и навыки, лексико-грамматическое оформление высказывания.

Говорение является одним из четырех видов речевой деятельности [1].

Говорение – это практическое применение языка с целью осуществления передачи определенной информации слушателю. Оно возникает в результате того, что у людей появляется потребность что-то сказать друг другу.

По структуре говорение трехчленно. Первая часть – мотивационно-побудительная. Она основывается на потребности человека в вербальном общении. В этой части создается только замысел высказывания и коммуникативное намерение, само же высказывание формируется во второй части деятельности – аналитико-синтетической. Она представлена в говорении в виде свернутых умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания. Эта часть говорения включает весь операционный механизм так называемого «внутреннего оформления» высказывания, в которых входят умственные действия по актуализации вербальных средств, грамматическому структурированию фраз, их трансформации.

Исполнительная часть говорения носит явно выраженный внешний характер и реализуется в артикуляции [5: 69–70].

В речевом общении коммуникативным результатом слушания и понимания речи является ответное говорение. Продукт слушания и понимания – говорение – представляет собой то умозаключение, к которому пришел человек в результате слушания (И.А. Зимняя).

Многие исследователи считают, что в учебном процессе понимание и говорение настолько спаяны между собой, что порой трудно представить, где кончается один вид речевой деятельности и начинается другой [3]. Правда, оба речевых механизма тесно взаимосвязаны друг с другом, однако они не тождественны и не переходят друг в друга, как это иногда считают. Говорение во многом зависит от понимания. Можно понимать, но не говорить, а говорить без понимания практически невозможно. Но говорение, в свою очередь, способствует развитию навыков понимания, так как в процессе говорения слушатель воспринимает собственную речь, и процесс запоминания языкового материала происходит на основе его проговаривания.

При говорении происходит обратный процесс – переход от мыслей к словам, ведь говорение в широком смысле слова – это размышление вслух. Обучение говорению должно быть основано на учете порождения речевого высказывания.

Порождение речи – сложный процесс. Модель порождения речи представляет собой систему действий операции, начиная с приемов решения речевой задачи, возникших в реальных жизненных ситуациях, и кончая техни-

кой оформления звучащей речи. Любая модель порождения речевого высказывания, по А.А. Леонтьеву, должно иметь: а) этап мотивации высказывания; б) этап замысла (программы, планы) высказывания; в) этап осуществления замысла (реализации плана); г) этап сопоставления реализации замысла с тем же замыслом.

Этап замысла высказывания – это общее содержание речи, не оформленное словами. Порождение речи начинается на этапе оформления высказывания. Для оформления высказывания важен сам факт языкового материала, поскольку внутренняя программа опосредуется языковым кодом.

Внутреннее оформление высказывания включает в себя внутреннюю речь и внутреннее проговаривание, нахождение выхода в речь, отчего и происходит семантико-грамматическая реализация высказывания.

Наиболее ответственным и трудным при порождении речевого высказывания является как раз осуществление языкового оформления замысла, ибо на этом этапе происходит конкретная лексико-грамматическая характеристика высказывания.

Следовательно, модель порождения речевого высказывания, по данным психолингвистики, состоит из следующих этапов:

Формирование речевой интонации.

Речевое намерение опосредуется субъективным (предметным) кодом, в результате чего строится внутренняя программа будущего высказывания.

Внутренняя программа опосредуется языковым кодом, происходит семантико-грамматическая реализация высказывания.

Внешнее оформление высказывания.

Данная модель отражает механизмы порождения речи на родном языке. Механизмы овладения речью на неродном языке иные, чем на родном. Их отличие заключается в том, что в процессе речевой деятельности на родном языке механизм порождения высказывания представлен полностью, а на втором – лишь этапом внешнего оформления.

При свободном владении неродным языком речевое оформление высказывания протекает быстро, функции таких операций, как внутренняя речь и внутреннее проговаривание, сокращаются. А если говорящий плохо владеет вторым языком, то внимание его раздваивается между задачами программи-

рования и оформления высказывания. Правильность речи нарушается, что выражается в отклонениях грамматико-семантического характера.

В практике преподавания преподаватель неоднократно сталкивается с нарушениями речевого действия. Неправильное грамматическое оформление, неадекватный выбор слов, неверное произношение и интонирование связаны с отсутствием сформированности речевых навыков на русском языке.

Особенности порождения речевысказывания на втором языке является то, что студенты вынуждены обратиться к «внутреннему» переводу. Это опосредованный единицами родного языка путь порождения речи требует много времени и является преградой для освоения иноязычного общения.

Каждый язык имеет свой определенный набор готовых знаков всех уровней. Однако наличие их в памяти ещё не обеспечивает владения языком. В процессе общения человеку самому приходится создавать словосочетания и предложения. Существенным моментом является принцип аналогии, поскольку новые модели образуются по образцу тех моделей, которыми уже располагает говорящий.

Но если речевые механизмы сложились на родном языке, то каким образом они могут влиять на формирование новых речевых навыков на втором языке?

Известно, что речь базируется на умениях, навыках и знаниях.

Навыки совершаются автоматически, без непосредственного контроля со стороны лица, совершающего действие. Формирование навыков осуществляется в процессе поэтапной работы по усвоению определенных речевых действий (операций), приводивших его к автоматизации. Степень автоматизма, доходящая до совершенства, является навыком.

Механизмы неродной (русской) речи включают в себя 3 группы навыков:

- навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы;
- навыки речи на родном языке, которые должны получить коррекцию;
- навыки речи на родном языке, которые должны быть сформированы заново.

Первая группа навыков называется транспозицией, а вторая – интерференцией.

Трудность возникает при формировании новых навыков и при интерферирующем влиянии родного языка.

Умения же позволяют соотнести навыки с требованиями ситуации, соединить навыки между собой и построить последовательное действие.

«Речевое умение – это реализация навыков при осуществлении действия, выполняемого по собственной программе» [3: 36].

Умение делятся на первичные и вторичные.

Первичные основаны на сознательных действиях, особенно это проявляется в диалогах. При развитии умений второй группы навыки реализуются в монологе.

Для развития речевых навыков используется речевые модели. Работа на каждым типом речевой модели происходит в следующем плане: 1. Введение модели. 2. Имитация модели. 3. Отсроченное воспроизведение модели. 4. Заучивание модели. 5. Генерализация модели. 6. Переключение с модели на модель [2: 13].

Основными психологическими условиями формирования навыков говорения является: а) создание ситуации; б) наличие внутренней мотивации и готовность к речевому высказыванию; в) определение цели высказывания; г) представление того, что должно быть сказано.

Таким образом, говорение как один из четырёх видов речевой деятельности требует особого подхода при обучении неродному, в данном случае, русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваграмян Г.А., Мкртчян К.Х. Психолингвистические особенности обучения видам речевой деятельности на практических занятиях по русскому языку // «Проблемы современной русистики». – Ереван, 2016. – № 1. – СС. 40–46.
2. Городилова Г.Т. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку: Автореферат

- дис. ... канд. мед. н. / Ун-т дружбы народов им. Патриса Лумумбы. – М.: [б. и.], 1969. – 18 с.
3. *Городилова Г.Т.* Формирование речевых умений // Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы / под ред. Н.З. Бакевой. – М.: Педагогика, 1976. – СС. 36–44.
4. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
5. *Зимняя И.А.* Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе, 1973. – №4. – СС. 66–72.
6. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
7. *Ниорадзе В.Г.* Теория и практика формирования речевой деятельности на русском языке у учащихся грузинской начальной школы. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1982. – 344 с.

**ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ՉՈՐՍ ՏԵՍԱԿՆԵՐԻՑ
ՄԵԿԻ՝ ԽՈՍՔԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀՈԳԵԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Գ.Հ. Վահրամյան

gayane.vahramyan.rau@outlook.com

*Մ.գ.թ., դրոշմապատկերով,
Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի
և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դրոշմապատկերով,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը դիտարկում է բանավոր խոսքի որպես խոսքային գործունեության չորս տեսակներից մեկի ձևավորման մեխանիզմը: Բանավոր խոսքը սերտ կապված է հասկացության հետ: Խոսքի լայն իմաստով բանավոր խոսքը բարձրաձայն մտորում է:

Բանալի բառեր՝ բանվոր խոսք, խոսքային գործունեության տեսակներ, կարողություններ և հմտություններ:

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING SPEAKING AS ONE OF THE TYPES OF SPEECH ACTIVITY

G. Vahramyan

gayane.vahramyan.rau@outlook.com

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian Language
and Professional Communication,
Russian-Armenian University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

In the paper the speaking formation mechanism is considered, being one of the four types of speech activity speaking is closely related with comprehension. Speaking in its essence is thinking aloud. The most important task in speaking is outer lexical and grammatical shaping of the utterance.

Keywords: speaking, types of speech activity, skills and habits.

Информация о статье:

статья поступила в редакцию 12 июля 2021 г.,

подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНО-ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ

Марина Ашотовна Кочарян

marina.kocharyan@rau.am

*Преподаватель кафедры русского языка
и профессиональной коммуникации,
Российско-Армянский университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена применению проблемно-игрового обучения русскому как иностранному в средней школе. В статье предлагается ввести в структуру проблемного обучения дополнительные компоненты в виде игровых приемов. Подчеркивается, что применение комбинированной формы игровых приемов и методов проблемного обучения способствует повышению мотивации учащихся, а также развитию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: методы проблемного обучения, игровые приемы, мотивация.

Одной из главных целей в обучении русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции. При этом в условиях стремительно развивающегося мира, цифровых технологий и информационной нагрузки все чаще ощущается нецелесообразность готовой передачи материала от учителя ученику.

В связи с практической направленностью при обучении РКИ в первую очередь следует вспомнить об одной из доминирующих стратегий в преподавании иностранного языка – коммуникативной технологии. В научной литературе все чаще уделяется внимание теории коммуникации, данная об-

ласть рассматривается как наука и учебная дисциплина. Теория коммуникации привлекает внимание многих авторов, представителей различных научных дисциплин, что обусловлено тенденциями, которые имеют место в современном обществе, в котором очень важна роль коммуникации между людьми, роль общения в самых различных ситуациях и условиях. Как отмечается в труде «Основы теории коммуникации» под редакцией Василика, понятие коммуникации как многогранное явление охватывает все слои социума [1: 13].

Если обратиться непосредственно к обучению РКИ, то следует обратить внимание на влияние концепции коммуникативной теории. В основе коммуникативной технологии лежит принцип развития компетенций, необходимых для участия в реальной речевой ситуации, функционального применения знаний для успешной коммуникации, поскольку ключевым компонентом в методике обучения иностранному языку прежде всего выступает коммуникативная функция языка. Как известно, коммуникативная технология включает в себя такие принципы, как активное вовлечение учащихся в общение, функциональный характер используемого материала, опора на субъект-субъектные отношения учащихся и учителя. В связи с этим подчеркнем, что все постулаты коммуникативной технологии с постоянным обеспечением диалога культур при учете особенностей менталитета, психологии, а также возрастных особенностей учащихся актуальны для работы по развитию коммуникативной компетенции в рамках методики применения игровых форм в процессе проблемного обучения. Методы проблемного обучения нацелены на решение как языковых трудностей, которые возникают у учащихся (скудный лексический запас, отсутствие знаний определенных лексических тем и грамматических категорий, неумение сформулировать мысль), так и на успешное вовлечение учащихся в активный процесс учения. Учащиеся получают возможность активной речевой практики в аудитории.

Само название говорит за себя – «проблемное обучение». То есть обучение, содержащее в своей структуре проблемную ситуацию, задачу, которую учащиеся стремятся решить. Проблемная ситуация способствует активному участию учащихся в ее разрешении, развивает их творческие способности, естественным образом позволяет учащимся принять активную пози-

цию в изучении той или иной темы, развивает и активизирует мыслительные процессы. Проблемное обучение дает широкие возможности учащимся самим участвовать в постановке проблемы, ее решении, становится исследователями поставленного вопроса, самостоятельно искать пути решения проблемной задачи. Использование методов проблемного обучения развивает такие коммуникативные навыки, как правильная постановка вопроса, поиск, отбор, сравнение различных фактов, а также развиваются социальные навыки сотрудничества (например, работа в группе).

Весь процесс проблемного обучения иностранному языку развивается в соответствии с определенными этапами: актуализация имеющихся знаний, осознание недостаточности знаний, создание проблемной ситуации, совместный поиск в исследовательских группах решения проблемы, выдвижение различных гипотез, проверка найденных решений проблемы, обсуждение полученных результатов.

В коллективной монографии «Проблемное обучение. Прошлое, настоящее, будущее» авторами раскрывается идея о спиралеобразном развитии теории проблемного обучения от подхода к методу и системе [2: 127]. Позволим заметить, что этапы урока, построенного по принципу проблемного обучения, также представляют собой некое спиралеобразное движение от проблемных вопросов к проблемным задачам и ситуациям. Внутри заданной проблемной ситуации могут снова возникнуть различные вопросы проблемного характера, в свою очередь трансформироваться в проблемную ситуацию, в результате обеспечивается постоянная динамичность, способствующая активной мыслительной деятельности учащихся, которые учатся задавать вопросы, формулировать новые проблемные задачи и стремиться разрешить проблемную ситуацию, развиваются исследовательские и поисковые навыки. На протяжении урока возможно, что возникнет несколько проблемных вопросов, которые в силу своей сложности и неоднозначности могут в свою очередь преобразоваться в проблемную ситуацию. Высшим уровнем организации учебного процесса в системе проблемного обучения считается формулировка проблемных вопросов и ситуаций самими учащимися. Путем использования приема «яркого пятна» в самом начале работы, неожиданных сообщений, визуальных образов, вызывающих у учащихся чувства удивле-

ния, противоречия, непонимания, можно добиться активной вовлеченности учащихся в работу, способствуя развитию мышления. При такой подаче материала часто учащиеся сами начинают выдвигать проблемные вопросы, формулировать проблему, сами решают, какие действия должны предпринять, какие задачи выполнить, чтобы выйти из проблемной ситуации. Первым толчком к активизации мыслительной деятельности является момент неожиданности, рассчитанный на аффективный компонент. Далее возникают соответственно вопросы, которые требуют выполнения проблемных заданий и задач. В свою очередь поставленные задачи приводят к выводу о том, что имеющихся знаний недостаточно для того, чтобы решить проблему и выйти из проблемной ситуации. В процессе исследовательской работы над решением проблемы учащиеся стремятся сами решить ее, а внедрение игрового элемента усиливает эффективность работы.

Подчеркнем, что внедрение игровых методов в процесс проблемного обучения отвечает требованиям и целям государственного Стандарта по русскому языку для основной школы, что связано как со всеобщим процессом интеграции, что отразилось в образовательной системе, так и с необходимостью развития коммуникативной компетенции. Кроме этого, реализация игровых методов в процессе проблемного обучения РКИ позволяет обеспечить следование принципам обучения русскому языку, указанным в Стандарте. Речь идет о таких принципах, как межпредметность, многоуровневость и полифункциональность [4: 7].

Рассмотрим на конкретном примере, каким образом предлагаемая нами комбинированная проблемно-игровая модель реализует обязательное триединство вышеобозначенных принципов.

Итак, тема – «Человек. Портрет. Характер. Вводные слова». Класс – 8 [3: 88].

В качестве мотиватора в рамках данной темы используем фотографию Ванга Фумана без объяснения того, кто изображен: на снимке класс, в котором дети смеются над мальчиком, у которого странное выражение лица и обледеневшие волосы. Сам снимок вызывает эмоциональный отклик учащихся, их интерес. Отвечая на вопрос «можете ли вы точно сказать, что происходит на фотографии?», учащиеся дают либо отрицательный ответ, либо начинают

выдвигать различные предположения. Далее происходит выход на проблему языкового характера, при этом учащимся предлагается два предложения:

- *Ситуация кажется смешной. Ситуация кажется смешная.*
- *Ситуация кажется совсем не смешная.*

Вводится подводящий к теме диалог на основе вопросов:

- *Какие слова повторяются слова в предложении?*
- *Одинаковы ли по смыслу данные предложения? Почему?*
- *От чего зависит смысл высказывания?*
- *Которое или которые из предложений выражают эмоцию? Какую? (Сомнение)*
- *Как расставите знаки препинания?*

Работая с материалом по теме «Вводные слова» учащиеся посредством диалогов, самостоятельного исследования учебного материала, выполнения упражнений приходят к выводу о том, что такое вводные слова, какую роль играют они в предложении, расставляют знаки препинания.

Принцип многоуровневости отражается в овладении языковыми средствами, в формировании умений воспринимать материал во всех видах речевой деятельности. При этом вводится дополнительный компонент игрового характера. Например, формируются навыки работы с незнакомым текстом: учащимся предлагается прочитать текст о китайском мальчике (но без продолжения истории); формируются и навыки письма: учащиеся выполняют задания, озаглавливают фотографию; также формируются навыки аудирования: учащимся предлагается посмотреть короткий видеоролик-репортаж об этом мальчике. Конечно, особое внимание уделяется формированию говорения: учащиеся мотивированно участвуют в обсуждении фотографии, выдвигают свои предположения, пытаются угадать, на каком уроке происходит история, изображенная на фотографии, участвуют в ролевой игре. Что касается ролевой игры, учащиеся, узнав, что мальчик живет в тяжелых условиях, что социальные проблемы являются серьезным препятствием в получении образования для героя истории, участвуют в дискуссии в роли учителей школы и пытаются придумать решение, которое поможет этому мальчику. Только после обсуждения учащимся предлагается дочитать текст и узнать продолжение. После уже начинается этап анализа выдвинутых гипотез. Таким образом, ра-

бота с материалом позволила учащимся вместе с учителем принять участие в дискуссии на довольно сложную тему. Обсуждались такие проблемные вопросы: «Как можно было помочь мальчику, живущему в нищете, если он вдобавок ко всему вынужден ходить 5 км пешком до школы по морозу? Кто виноват в его проблеме? А с какими трудностями в учебе сталкиваетесь вы? Каковы проблемы армянских школьников?».

Что касается реализации принципов полифункциональности и межпредметности, то весь учебный процесс и знакомство с темой были тесно связаны с ними. Изучаемый язык выступал не только целью обучения, но и средством получения информации из различных областей знаний. Учащиеся обогатили свои фоновые знания сведениями (на русском языке) из математики:

- пользователи сети не остались равнодушными к мальчику – они собрали 3 миллиона юаней:
 - А это сколько составляет драмов, долларов и т.д.?
 - Сколько времени он мог идти пешком по заснеженной дороге, если расстояние от его родной деревушки состояло 5 км?
 - Сколько времени заняла бы дорога, если бы он ехал на машине?

из географии:

- Где находится Юньнань?
- Какой город является столицей Китая?

Таким образом, результаты показали, что проблемно-игровое обучение РКИ является одним из возможных путей формирования коммуникативной компетенции учащихся, повышения их мотивации, развития исследовательских навыков, а также может обеспечивать междисциплинарные связи и способствовать обогащению фоновых знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Василик М.А.* Основы теории коммуникации. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
2. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография: в 3 кн. / А.М. Матюшкин и др.; отв. ред.: Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010. – Книга 1. Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – 300 с.

3. Рафаелян Н.Г., Тер-Акопова И.Г., Тер-Аракелян Р.А. Сборник текстов для письменных работ по русскому языку для 7–8 классов. – Ер.: «Макмиллан», 2001. – 176 с.
4. Таткало Н.И., Байбуртян Н.А., Рафаелян Н.Г., Милитосян Л.Х., Язычян Г.А. Стандарт и программа по русскому языку. – Ереван: Тигран Мец, 2007. – 280 с.

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ԽՆԴՐԱՅԻՆ ԵՎ ԽԱՂԱՅԻՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՈՎ

Մ.Ա. Քոչարյան

marina.kocharyan@rau.am

Հայ-Ռուսական համալսարանի ռուսաց լեզվի
և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոնի դասախոս,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է ռուսաց լեզվի որպես օտար պրոբլեմային ուսուցման ընթացքում խաղային տարրերի կիրառումը միջին դպրոցում: Հոդվածում առաջարկվում է ներառել խնդրային ուսումնական գործընթացում հավելյալ խաղային բնույթի նյութեր: Ընդգծվում է, որ խաղային տարրերի և պրոբլեմային ուսուցման մեթոդների կոմբինացված մոդելը նպաստում է աշակերտների մոտիվացիայի բարձրացմանը և հաղորդակցության կարողության զարգացմանը:

Բանալի բառեր` պրոբլեմային ուսուցում, խաղային տարրեր, մոտիվացիա:

FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH PROBLEM AND GAME-BASED TEACHING

M. Kocharyan

marina.kocharyan@rau.am

*Lecturer at the Department of Russian Language
and Professional Communication,
Russian-Armenian University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

This article is devoted to the application of problem and game-based teaching of Russian as foreign language at the middle school. The article discusses gaming techniques` implementation into the process of problem-solving teaching of Russian as foreign. It is emphasized that the application of the combined form of gaming techniques and methods of problem-solve teaching as one of the ways to increase students' motivation, as well as the development of communicative competences.

Keywords: problem-based teaching, communicative competence, motivation.


Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 20 октября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Инга Геннадиевна Мирзоян

mirzoyan.inga@gmail.com

 ORCID: 0000-0002-6910-0101
<https://orcid.org/0000-0002-6910-0101>

*Ст. преподаватель кафедры иностранных языков,
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»,
Москва, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Данная статья включает в себя материалы по технологическим особенностям обучения иностранному языку в условиях цифровизации. В статье затрагиваются общие теоретические и практические вопросы изучения языка, аспекты обучения и нюансы, характерные для эпохи.

Ключевые слова: цифровизация, технология обучения, иностранный язык, английский язык, коннективизм, когнитивизм, цифровые технологии, конструктивизм.

Задачей теории обучения является объяснение того, как происходит это самое обучение и, соответственно, выявление кратчайших путей к нему. Современные теории продолжают традиции доцифровых времен и апеллируют к обучающемуся, к студенту, как к предмету приложения обучения. И бихевиоризм (поведенческая теория), и когнитивизм (теория познания), и конструктивизм (теория активного построения) рассматривают процесс обучения исключительно внутри индивида.

Особенно много важных вопросов возникает, когда созданные теории обучения рассматриваются через технологию. Естественно, что теоретики

пытаются продолжать пересматривать и развивать теории при изменении условий. Однако в какой-то момент основные условия настолько меняются, что дальнейшая модификация уже не оправданна, и необходим совершенно новый подход.

Теории бихевиоризма, когнитивизма или конструктивизма не принимают во внимание изучаемый материал. Однако в мире глобальных сетей на первый план выходит сама информация, которую изучает студент. Необходимость понять, насколько ценно обучение чему-то, – это мета-навык, который применяется до начала обучения. Очевидно, что в доцифровую эру, когда знания были ограничены, процесс оценки знаний являлся неотъемлемой частью обучения. Сейчас, когда знания представлены в избытке, необходима быстрая оценка знаний.

Дополнительные проблемы возникают из-за быстрого увеличения объема информации. В современных условиях действовать часто необходимо без предварительного обучения, то есть студентам нужно действовать, выбирая информацию за пределами их первичных знаний. Способность синтезировать и распознавать соединения и шаблоны – это самое ценное умение в обучении в нынешних условиях.

Дж. Сименс [1: 2] полагает, что именно теория коннективизма наиболее полно объясняет особенности обучения в век цифровых технологий. Подключение к источнику важнее, чем содержание источника внутри подключения. Способность студентов узнать, что им нужно для завтрашнего дня, важнее того, что они знают сегодня. Проблема для любой теории обучения заключается в том, чтобы задействовать известные знания в точке приложения. Однако, когда знания необходимы, но не известны, способность подключаться к источникам для удовлетворения требований становится наиболее важным навыком. Сейчас, по мере того как знания продолжают расширяться и развиваться, доступ к необходимым материалам более актуален, чем знания, которыми в настоящее время владеет студент.

Коннективизм представляет собой модель обучения, которая признает тектонические сдвиги в обществе, где обучение уже не является внутренней, индивидуалистической деятельностью. То, как люди работают и функционируют, изменяется при использовании новых инструментов. Сфера образова-

ния очень медленно признавала влияние новых инструментов обучения и изменений, происходящих в окружающей среде, на область образования в широком смысле слова. Коннективизм дает представление о навыках обучения и задачах образования, призванных позволить студентам шагать в ногу с компьютерной эпохой.

В своей работе «Коннективизм. Теория обучения в век цифровизации» Дж. Сименс [1] суммирует существенные положения коннективизма в современном обучении:

- «Многие, проходящие обучение, будут перемещаться во множестве разных, возможно, не связанных между собой, областей в течение своей жизни.
- Неофициальное обучение теперь является более важным аспектом нашего учебного опыта. Формальное образование больше не составляет основу нашего обучения. Обучение сейчас происходит различными способами – через практические форумы, личные связи в сетях и через выполнение заданий, связанных с работой.
- Обучение – это непрерывный процесс, который действительно длится всю жизнь. Обучение и работа, связанные с профессиональной деятельностью, уже не разделены. Во многих ситуациях они совпадают.
- Технологии переделывают наше мышление. Инструменты, которые мы используем, определяют и формируют наше мышление.
- Организация и индивид одновременно являются обучающимися организациями. Повышенное внимание к управлению знаниями подчеркивает необходимость теории, которая пытается объяснить связь между индивидуальным и организационным обучением.
- Многие из процессов, которые ранее обрабатывались теориями обучения (особенно в обработке когнитивной информации), теперь могут быть отключены или поддерживаться технологией.
- Знание как и что делать (know-how и know-what) дополняются пониманием того, где найти необходимые знания (know-where)» [1: 3].

Теоретическое обоснование теории коннективизма было впервые приведено в работах Дж. Сименса, однако Й. Ишет [2: 5] выразил ту же идею еще в 2004 году: «Необходимость подобающим образом оценить информацию воз-

никает во многих случаях в цифровую эпоху; она всегда была ключевой в вопросах образования даже до информационного бума».

Затрагивая практическую сторону аспектов обучения чтению, аудированию, говорению и письму, в первую очередь необходимо обратиться к работе «Технологии в обучении иностранному языку: обзор типов технологий и их эффективности» коллектива авторов [3]. В этом обзоре обобщены данные об эффективности использования технологий в обучении и преподавании иностранного языка, основанные на эмпирических исследованиях. Обзор более 350 исследований, включая технологии, применяемые на практических занятиях в аудитории, индивидуальные инструменты обучения, сетевые вычисления и мобильные и портативные устройства, показал, что, несмотря на обилие публикаций по теме технологий в преподавании, примеры доказательств эффективности их применения довольно немногочисленны.

Тем не менее, Е.М. Голонка в этой публикации [3: 99] подтверждает, что некоторые технологии оказали измеримое воздействие в области обучения с использованием компьютеров, в частности, технология автоматического распознавания речи (APP). Ее исследование показывает, что APP может улучшать произношение и эффективно помочь исправить ошибки в обучении иностранному языку.

В качестве практического инструмента APP студенты могут успешно использовать Голосовой блокнот¹, например, начитывая текст, заданный преподавателем, и получая визуально тот же текст в поле ввода, опция перевода произнесенного текста также даст возможность расширить диапазон упражнений по отработке говорения или синхронного перевода. Видео инструкции по работе с этой системой просто и доступно объясняют, как пользоваться Голосовым блокнотом.

Для успешной коммуникации с носителями изучаемого языка и для развития навыков говорения и аудирования в современном мире, где ценится каждая сэкономленная минута, появляется потребность в обучении из любого места: в общественном транспорте, дома, за городом и т.д. В таких условиях все чаще прибегают к использованию различных компьютерных программ, мобильных и веб-приложений, в том числе особой популярностью

¹ URL: <https://speechpad.ru/>

пользуются: онлайн-сервис Duolingo², образовательная платформа Lingualeo³, программный продукт Rosetta Stone⁴ и другие. В рамках этих платформ преподаватели иностранного языка предлагают каждому студенту курс, который соответствует их уровню владения языком, от элементарного до продвинутого, от изучения неправильных глаголов до предлогов, таким образом индивидуализируя подход. Игровая форма этих приложений облегчает запоминание даже самых трудных фраз, а разнообразие заданий (найти перевод из предложенных вариантов, найти определение на английском, напечатать услышанное, собрать слово или выражение из заданных букв или слов) не дает студентам заскучать, пока не будут выучены все 5–7 слов/фраз. Автоматическая проверка и многократное произношение предоставляют тот самый дриллинг, для которого так не хватает времени на аудиторных занятиях.

Речевым навыкам в последнее время начинают уделять все больше внимания, а автоматических систем, способных указать пользователю на ошибки в произношении и дать конкретные рекомендации по его улучшению, практически не существует. Однако преподавателям английского, французского и итальянского языков можно порекомендовать интернет-ресурс Yougish⁵. Он представляет собой поисковую систему по слову или фразе, которая находит многочисленные видео примеры произношения заданного слова/выражения с различными акцентами, например, с британским, австралийским или американским акцентом. В системе можно также задать скорость произношения слов: в 0,25, 0,5, 0,75 раза медленнее, чем реальное видео, или в 1,25, 1,5 и 2 раза быстрее. Упражнения, предлагаемые преподавателем (транскрибирование, нахождение коллокаций или предлогов с данным словом и др.), помогут быстрее освоить произношение, характерное для носителей языка с необходимым акцентом.

Хотя Колесникова Д.С. и др. [4] считают, что пока не существует тренажера, который будет охватывать все стороны изучения иностранного языка, одним из ключевых отличий компьютерных языковых лабораторий «My Language Lab» является их способность работать со студентами по мере их

² URL: <https://www.duolingo.com>

³ URL: <https://lingualeo.com>

⁴ URL: <http://www.rosettastone.eu/>

⁵ URL: <https://yougish.com/>

работы с медиафайлами, включая чтение, аудирование, письмо (проверяется автоматически) и говорение (проверяется преподавателем). Теперь преподаватель может работать синхронно и управлять индивидуальной работой студентов, их работу парами и группами, тем самым повышая непосредственность и скорость обучения. Языковые лаборатории позволяют контролировать, предоставлять, группировать, отображать, просматривать и собирать аудио, видео и веб-мультимедийный контент. Студенческий компьютерный рабочий стол связан с компьютером учителя и может воспроизводить аудио, видео и веб-форматы. Студенты могут перематывать, останавливаться, начинать, возвращаться к последней записи, записывать, перематывать вперед, повторять фразу и оставлять закладку. В качестве примера такого продукта можно привести приложение MyEnglishLab⁶ к серии книг «Language Leader» Д. Коттона и С. Кента.

Таким образом, очевидно, что перечисленные новые технологии, применяемые на практических занятиях в аудитории, и индивидуальные инструменты обучения уже меняют вектор аспектов работы и преподавателя, и студента в условиях цифровизации. Теоретические принципы изменения этого вектора, показанные в работе Дж. Сименса, – принципы доступности, изменчивости, непрерывности процесса обучения – четко коррелируются с практическими аспектами работы в приведенных примерах, доказывая тем самым обоснованность тесной связи теории коннективизма с обучением в век цифровых технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Connectivism: A learning theory for the digital age. G Siemens – 2014. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (ITDL), January 2014. – PP. 2–8.
2. Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. Y Eshet – Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, Vol. 13, Number 1, January 2004. – P. 5.

⁶ URL: <http://www.myenglishlab.com/courses-lang-leader.html>

3. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. Ewa M. Golonka, Anita R. Bowles, Victor M. Frank, Dorna L. Richardson & Suzanne Freynik. Journal Computer Assisted Language Learning. Vol. 27, 2014. – Issue 1. – PP. 70–105.
4. Колесникова Д.С., Рудниченко А.К., Верецагина Е.А., Фоминова Е.Р. Применение современных технологий распознавания речи при создании лингвистического тренажера для повышения уровня языковой компетенции в сфере межкультурной коммуникации // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ», 2017. – Т. 9. – №6. – С. 11.

**ԹՎԱՅՆԱՑՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ
ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱԿԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ի.Գ. Միրզոյան

mirzoyan.inga@gmail.com



ORCID: 0000-0002-6910-0101

<https://orcid.org/0000-0002-6910-0101>

*Օտար լեզուների ամբիոնի ավագ դասախոս
Մոսկվայի ֆինանսա-արդյունաբերական համալսարան «Միներգիա»,
Մոսկվա, Ռուսաստանի Դաշնություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը ներառում է նյութեր՝ օտար լեզվի ուսուցման տեխնոլոգիական առանձնահատկությունները թվայնացման պայմաններում: Հոդվածում շոշափվում են լեզվի ուսուցման ընդհանուր տեսական և գործնական հարցերը, ուսուցման տեսանկյունները և դարաշրջանին բնորոշ նրբությունները:

Բանալի բառեր՝ թվայնացում, ուսուցման տեխնոլոգիա, օտար լեզու, անգլերեն, ճանաչողական, թվային տեխնոլոգիաներ, կառուցողականություն:

TECHNOLOGICAL FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

I. Mirzoyan

mirzoyan.inga@gmail.com



ORCID: 0000-0002-6910-0101

<https://orcid.org/0000-0002-6910-0101>

*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»,
Moscow, Russian Federation*

ABSTRACT

This article includes materials on the technological features of teaching a foreign language in the context of digitalization. The article addresses general theoretical and practical issues of language learning, aspects of learning and the nuances characteristic of the era.

Keywords: digitalization, teaching technology, foreign language, English, connectivism, cognitivism, digital technologies, behaviorism, constructivism.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 07 сентября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОПТИМИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

Нелли Владимировна Овакимян

ines.farman@gmail.com

*Преподаватель кафедры русского языка для естественных факультетов
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения*

Мария Леоновна Нерсесян

flaralara@mail.ru

*Ассистент кафедры русского языка для естественных факультетов
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые вопросы оптимизации преподавания русского языка в национальных группах моноязычной аудитории Армении. Автор считает, что оптимизацию метода обучения путем привлечения некоторых приемов интенсивных методик может быть весьма успешной и на примере проделанной работы показывает эффективность данного педагогического подхода к проблеме подготовки специалистов XXI века, которые должны свободно ориентироваться в огромном информационном пространстве. **Ключевые слова:** преподавание русского языка, интенсивный метод, национальная аудитория, моноязычная среда, оптимизация преподавания.

В связи с огромными завоеваниями современной науки и ее быстрым развитием, перед преподавателями вузов ставится целый ряд задач.

Преподавателям русского языка в национальной аудитории вуза необходимо готовить студентов к тому, чтобы они могли ориентироваться в научном тексте таким образом, чтобы получить из него максимальную информацию. В то же время в процесс подготовки полноценного специалиста входит задача не только обучения навыкам получения информации, но и привитие умений и навыков передачи информации на русском языке как в устной, так и письменной форме. Для достижения этих целей преподаватели обязаны все время совершенствовать свою квалификацию, повышая уровень своей профессиональной компетенции, постоянно следя за новыми прогрессивными изысканиями в области лингвистики, педагогики и методики преподавания русского языка. В настоящее время информационная сфера представляет много важных и нужных сведений в области продвинутых прогрессивных методик обучения языкам. «С тех пор, как в человеческом обществе возникла необходимость в обучении иностранному языку, появилась и задача поиска эффективных путей достижения цели» [1: 3]. Методики эти сейчас активно применяются, они уже успешно зарекомендовали себя как работающие, эффективные, дающие на завершающем этапе обучения стабильно высокие результаты. Это методики интенсивного обучения языкам (Г. Китайгородская, И. Шехтер, Е. Галстян и т. д.), основная цель которых обеспечение получения оптимальных результатов.

В предлагаемой вниманию методистов статье рассматривается работа в аудитории, где студенты являются носителями армянского языка – представителями мооязычной языковой среды.

На начальной стадии обучения студенты демонстрируют практически нулевые знания. Их познания в русском языке в лучшем случае сводятся к нескольким словосочетаниям бытового содержания, представляющих некорректные лингвистические формы.

Именно на этой стадии усилить усвоение учебного материала, расширить рамки получаемых знаний можно при помощи привнесения в плановую работу новых эффективных приемов интенсивных методик обучения языкам.

Работа в аудитории, несомненно, связана с учебным планом, который необходимо модернизировать с помощью привлечения эффективных методик. Следовательно, необходимо содержание учебного материала гармонически совместить с оптимальными способами достижения его успешного усвоения, что позволит в результате создать **конструктивную модель преподавания**. Речь идет о языковом материале – будущей основы для активной речи, которая, в свою очередь, может возникнуть лишь после преодоления речевого барьера.

Первейшей задачей преподавателя на начальном этапе должно стать **создание мотивации** для желания обучаемого говорить на изучаемом языке. Преподаватель должен построить свою работу таким образом, чтобы у студента психологически возникла готовность к говорению даже на базе минимальных лингвистических знаний, которыми он располагает на данном уровне овладения русским языком.

Сама попытка говорить должна быть **обязательна поощрена**. Это, несомненно, будет способствовать освобождению студента от комплексов, открывать пути более уверенной речи. Первый этап – это этап речепорождения. Развитие и коррекция речи – задача последующих этапов обучения. Доброжелательная атмосфера обучения, организация учебного процесса в формате **ролевой игры** создают у обучаемых мотив и желание говорить наравне со всеми, изъясняться, доказывать свою точку зрения. Это способствует спонтанному речепорождению, укреплению уверенности в себе, готовности к переходу на новые уровни развития речи, цели и задачи которых – выход на высокий уровень владения русским языком.

Ролевая игра в учебном процессе должна обязательно быть связана с избранной обучаемыми специальностью. Допустим, в аудитории со студентами физическо-математического факультета преподаватель может в ходе ролевой игры предложить обсудить проект некоего новейшего оборудования, произвести расчеты, вывести необходимые формулы, давая полную свободу их фантазии. Главная цель преподавателя – подтолкнуть их к активной речи, заинтересовать их в выполнении творческого «технического» задания. Можно организовать дискуссию, в процессе которой студенты имели бы возможность использовать все свои речевые ресурсы, при этом параллельно с

обсуждением ненавязчиво обучать их правильному употреблению определенных лексических единиц и грамматических конструкций.

Далее обязательно следует проработать речевой материал, сформулировать домашние письменные и устные задания. Преподаватель должен организовать ролевую игру психологически правильно, чтобы у обучаемых возникло желание **заговорить на русском языке**. Учитывая возраст обучаемых, преподаватель может рассчитывать и на психологию соревнующихся между собой молодых людей. Стремление занять позицию языкового лидера усилит мотивацию говорить по-русски. «Принципы отбора лексики, необходимые для речевой практики учащихся, также определяются общими принципами методики, но на первый план в работе по лексике выдвигается принцип методической целесообразности, так как в отборе материала в первую очередь должна быть учтена категория учащихся и целевые установки обучения» [2].

Каждое речевое задание и ролевая игра в том числе, как задание более крупное, импровизационное, планируется обязательно на базе определенного лингвистического материала. Речевое задание всегда должно быть целенаправленным, никогда не должно превосходить возможности студентов, чтобы не вызвать **демотивацию процесса говорения**.

Добившись хороших результатов по преодолению речевого барьера, преподаватель должен усилить работу по обогащению речевого запаса. Необходимо обратить особое внимание на запоминание грамматических конструкций в процессе выполнения творческих заданий, которые способствуют спонтанному речепорождению, укреплению уверенности в себе, готовности к развитию речевых навыков.

Возможна работа с **ритмико-музыкальными приемами** запоминания и усвоения нужных конструкций или наращивание идентичных конструкций в ходе обсуждения необходимых для научной работы материалов.

Безусловно, студенты должны выполнять домашние задания и по учебникам, а также творческие задания, предлагаемые преподавателем. Речевая коммуникация на занятиях обязательно должна быть мотивирована психологически и организована лингвистически.

Каждое занятие должно быть расписано с точки зрения правильно продуманной мотивации речевых заданий, учитывая также языковые возможности обучаемых. Каждое задание должно быть организовано по принципу максимального приближения к **естественным условиям языкового общения**. При этом должно быть порцилировано вокабулярное (словарное) обогащение речи, а также подобраны грамматические задания, направленные на достижение коррекции речи.

Работа по обучению языку должна быть направлена как на развитие устной речи, так и на развитие письменной речи. С некоторого этапа обучения оба вида овладения речью должны развиваться параллельно. Естественно, на начальном этапе обучения развивается устная речь. Обучение письменной речи начинается с развития навыков и умений чтения на русском языке. Отработка материала на простых речевых конструкциях при определенном накапливании речевого опыта сменяется новым витком обучения, когда коммуникативные задания усложняются, давая возможность обучаемым реализовать все возможные активные и пассивные языковые знания для успешного выполнения задания.

Параллельно с накоплением опыта устной речи необходимо обучать студентов навыкам чтения текстов по специальности, на понимание письменной речи, на извлечение необходимой информации. На этом этапе следует использовать возможности, которые нам обеспечивает электронная техника. Обучаемых нужно привлекать к работе с мультимедиа, давая им определенные задания по поиску нужной информации. Далее стоит проводить обсуждение информации в процессе работы в аудитории. Продолжением этой работы может стать составление студентами собственной информации. Естественно, они захотят написать грамотный текст. Такой подход будет поддерживать и усиливать мотивацию на обучение и совершенствование заданий.

Успех и признание успеха – лучшая мотивация. Обучаемому приятно подниматься по шкале знаний. Он сам начинает оценивать результаты обучения, осознавать положительные результаты. Простые задания сменяются сложными. Студент, общаясь с другими учащимися, как с коллегами, использует и их речевой опыт, делится своим. Ролевая игра становится для них почти реальностью, тем более что профессионально-ориентированное обуче-

ние основывается на реалиях будущей специальности. Можно рекомендовать воспользоваться увлеченностью молодежи работой в мировой информационной сети. Участие в форумах, переписка в интернете, осознание того, что их понимают, им отвечают – все это вдохновляет студентов. Таким образом, успех порождает успех.

Преподаватель русского языка обязательно должен работать в контакте с преподавателями специальных дисциплин. Это только расширит круг проблем, обсуждаемых в аудитории. Приблизить учебный материал к современным актуальным проблемам специальности – задача преподавателя. Для обсуждения этих проблем преподаватель может проводить на уроках импровизированные конференции, назначать докладчиков и оппонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алхазшвили А.А.* Основы овладения устной иностранной речью: [Для спец. № 2103 «Иностранные языки»] / А.А. Алхазшвили. – М.: Просвещение, 1988. – 124, [4] с.
2. *Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя* / [Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос и др.]; Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 239, [1] с.

ԱԶԳԱՅԻՆ ԽՄԲԵՐՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՕՊՏԻՄԱԶԱՑՄԱՆ ՈՐՈՇ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

Ն.Վ. Հովակիմյան

ines.farman@gmail.com

*Բնագիտական ֆակուլտետների համար ռուսաց լեզվի ամբիոնի դասախոս
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Մ.Լ. Ներսեսյան

flaralara@mail.ru

*Բնագիտական ֆակուլտետների համար ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են Հայաստանում միալեզու լսարանի ազգային խմբերում ռուսաց լեզվի ուսուցման օպտիմալացման որոշ հարցեր: Հեղինակը կարծում է, որ ինտենսիվ մեթոդների որոշ տեխնիկայի ներգրավմամբ ուսուցման մեթոդի օպտիմալացումը կարող է շատ հաջող լինել և, օգտագործելով կատարած աշխատանքի օրինակը, ցույց է տալիս այս մանկավարժական մոտեցման արդյունավետությունը XXI դարի մասնագետների պատրաստման խնդրին: Այն պետք է ընդգրկվի հսկայական տեղեկատվական տարածքում:

Բանալի բառեր՝ ռուսաց լեզվի ուսուցում, ինտենսիվ մեթոդ, ազգային լսարան, միալեզու միջավայր, ուսուցման օպտիմալացում:

ABOUT SOME PROBLEMS OF OPTIMIZATION OF TEACHING RUSSIAN IN NATIONAL GROUPS

N. Hovakimyan

ines.farman@gmail.com

*Lecturer at the Department of Russian Language
(Faculties of Natural Sciences),
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

M. Nersesyan

flaralara@mail.ru

*Assistant at the Department of Russian Language
(Faculties of Natural Sciences),
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article discusses some issues of optimization of teaching Russian in the national groups of the monolingual audience in Armenia. The author believes that the optimization of the teaching method by involving some techniques of intensive methods can be very successful and, using the example of the work done, shows the effectiveness of this pedagogical approach to the problem of training specialists of the XXI century, who must freely navigate in a huge information space.

Keywords: Russian language teaching, intensive method, national audience, monolingual environment, teaching optimization.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 13 августа 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Карина Амаяковна Оганесян

karinahov@yahoo.com

*Ассистент кафедры русского языка для гуманитарных факультетов
Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В настоящее время наличие в арсенале преподавателя электронных учебных пособий постепенно становится необходимым условием реализации учебного процесса. Для того, чтобы речь учащихся на уроке РКИ была мотивирована, необходим грамотный учёт специальных факторов, важнейшим из которых мы считаем наличие у школьников эмоций, связанных с яркими впечатлениями, которые могут обеспечить мультимедийные учебные материалы.

Ключевые слова: электронные учебные пособия, информационно-коммуникативная компетенция, речевая (вербальная) коммуникация, речемыслительная деятельность.

В настоящее время наличие в арсенале преподавателя электронных учебных пособий постепенно становится важным условием успешной реализации учебного процесса. В то же время следует отметить, что не все существующие мультимедийные пособия по иностранным языкам (в том числе и по РКИ) удовлетворяют современным требованиям, поскольку успешность грамотного проектирования, разработки и адекватного применения на практике электронных учебных пособий, а также их эффективность зависят от целого ряда актуальных факторов и, прежде всего, от того, в какой степени в

процессе их создания и разработки специальной методики применения учтены специфические особенности процесса формирования информационно-коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся-армян, природы процессов речепорождения, речевосприятия и овладения речью, на какой психологической и лингвистической базе они строятся [3, 4, 7, 8, 12]. Немаловажную роль играет также учет интерференции родного (армянского) языка на изучаемый (русский), что также должно быть принято во внимание создателями мультимедийных пособий по РКИ.

На данном этапе речевая коммуникация как на *родном*, так и на *иностранном* языках является необходимым условием жизнедеятельности человека и одной из важнейших основ существования современного общества, ибо сегодня билингвизм является актуальным веянием времени. В психологии речевая (вербальная) коммуникация рассматривается как *целенаправленный процесс передачи при помощи языка (языкового кода) некоторого мысленного содержания* [1, 2, 10, 11].

В качестве рабочего определения термина «коммуникация» из множества вариантов нами принято следующее: коммуникация – это социально обусловленный процесс обмена информацией при помощи различных средств общения с целью достижения взаимопонимания и/или оказания (или получения) запланированного воздействия на основе создания (восприятия) сообщения. Причем здесь специально не оговаривается родной или иностранный языки, поскольку в данном случае это не имеет значение. Ведь в отличие от коммуникации как процесса передачи информации, общение как частный случай коммуникации предполагает удовлетворение потребности человека в создании и развитии отношений и организации совместной коллективной деятельности с другими людьми независимо от их национальной принадлежности.

По мнению многих исследователей, с которым мы согласны, *речевая деятельность* является основным средством общения между людьми. Будучи сложным и многоаспектным явлением, речевая деятельность, естественно, становится объектом исследования целого ряда наук: *лингвистики, психологии, психолингвистики, теории речевой деятельности, теории коммуникации, межкультурной коммуникации и др.*

Язык как средство общения и «инструмент» интеллектуальной деятельности человека привлекал внимание людей с древних времён, но особую актуальность его исследование приобретает в конце прошлого столетия. Уже в середине XX века как в лингвистике, так и в психологии язык стал рассматриваться в качестве основного средства речевого общения. А в 50-е годы на стыке психологии и лингвистики появляется новая наука – *психолингвистика* (Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл, Т. Сибек, Ф. Лаунсбери и др.), в центре внимания которой находится речевая деятельность, активные процессы речепорождения и речевосприятия. Большой вклад в развитие психолингвистики внесли такие учёные как Л.С. Выготский, И.М. Сеченов, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.

В самом общем виде *речевая (языковая, вербальная) коммуникация* может быть определена как процесс приёма и передачи информации с помощью языковых средств. При этом, как справедливо отмечают исследователи, «...процесс языковой коммуникации (особенно, иноязычной) представляет собой настолько сложное и многоаспектное явление, что его адекватное рассмотрение вряд ли возможно в пределах одной науки» (А.В. Воловик).

Коммуникация, представляя собой смысловой аспект социального взаимодействия людей, реально существует в виде *коммуникативных* (речевых) *актов*.

Принципиальным является учёт того факта, что любой коммуникативный акт представляет собой процесс передачи и приёма информации. Нарушение этого принципа приводит к появлению *псевдокоммуникации* (т.е. ложному, мнимому общению). Это положение при всей очевидности необходимо учитывать в процессе разработки тестов, упражнений и заданий учебников. В соответствии с данным положением следует избегать в учебном процессе заданий, ориентированных исключительно на анализ или употребление языкового материала без учёта содержательной (смысловой) стороны высказываний, что на сегодняшний день представляется весьма актуальным. Как отмечал Бондаренко С.М., еще в конце прошлого века, недостаточное количество новой информации на уроке часто становится причиной «информационного голода» (проще говоря, скуки). Особенно страдают этим недостатком уроки русского языка определенного типа, на которых вся новая ин-

формация может свестись примерно к следующему: «жи», «ши» пишутся через «и» или же «деепричастный оборот выделяется запятыми с обеих сторон» [6: 64]. Говоря об информационном материале, следует также учесть мнение Бархударова С.Г. о том, что урок – это не случайный набор более или менее интересного материала. Урок – это последовательность взаимосвязанных действий, способствующих овладению материалом [5: 87].

Необходимо отметить также специфическую особенность процесса изучения неродного языка по сравнению с другими учебными дисциплинами: *его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык лишь средство выражения мыслей об окружающем мире.* Согласно Пассову Е.И., речевая деятельность является одной из форм проявления активного отношения к среде. Поэтому она немыслима без чувств, без выражения своей позиции, то есть без участия сфер сознания. Как утверждает автор, усвоение речи должно происходить в условиях максимального подключения сфер сознания в процессе выражения отношения говорящего к действительности [9: 271]. Следовательно, обучать языку на материале, оторванном от реальной действительности, от современности, не вызывая познавательного интереса учащихся, – задача неблагодарная и малопродуктивная. Вот почему важно включать в учебный процесс новые материалы, максимально приближенные к реалиям сегодняшнего дня и способные пробудить познавательную активность студентов.

Именно *коммуникативное намерение автора* определяет необходимость выполнения тех или иных действий с языковым материалом. Вот почему последний должен усваиваться на фоне его функций в процессе общения, что обуславливает необходимость функционального подхода к языковому материалу на основе учёта коммуникативных потребностей учащихся, т.е. того, когда и в каких ситуациях и сферах общения он им понадобится (*В.А. Аврорин, А.А. Метса, В.Л. Скалкин и др.*).

В пределах каждой из сфер общения может быть выделено значительное количество *коммуникативных ситуаций*, которые определяются как разнообразные сочетания объективных и субъективных факторов, определяющих ту или иную конкретную форму речевого поведения человека в пределах конкретного акта общения.

Описанием системы и структуры языка через речевые акты с учётом их содержательной (смысловой) стороны занимается *теория коммуникации*. В этой теории речевой акт рассматривается как целостное явление, объединяющее в своем составе вербальные и паралингвистические элементы.

Являясь сложным и многоаспектным явлением, *текст* становится объектом исследования различных наук, каждая из которых рассматривает его на основе различных подходов к его изучению.

Если в качестве основной цели обучения учащихся-армян РКИ рассматривать обучение общению, то в центре нашего внимания должен быть текст как продукт речи, в котором проявляются связи между его содержанием и средствами выражения, текст как необходимый и достаточный для достижения намеченной коммуникативной цели в данной ситуации общения сложный знак.

В 60–70-е годы XX века в Британии зарождается коммуникативный подход к обучению иностранному языку. На смену глубокому, системному овладению изучаемым языком пришёл чисто прагматический подход, продиктованный необходимостью использования языка в качестве средства коммуникации, способного обеспечить восприятие и передачу информации.

В качестве отличительных черт коммуникативного метода обучения можно указать следующие:

- *Целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, которая представляет собой сложное многоуровневое образование и не ограничивается грамматическими, лингвистическими или речевыми навыками и умениями;*
- *Языковой и речевой материал ориентирован не на форму, а на её функцию передачи различного рода информации в процессе общения;*
- *Главным показателем успешности считается достижение запланированного результата в процессе общения. Правильность в оформлении сообщения отступает на второй план по сравнению с важностью передачи его смыслового (интенционального) содержания;*
- *Обучение должно обеспечивать продуктивное и рецептивное использование языка в условиях реального общения.*

Обучиться реальному общению на иностранном языке учащиеся смогут только через *самостоятельную речемыслительную деятельность*. Стимулирование речемыслительной деятельности обучающихся и создание необходимых условий на уроке и в домашних условиях наиболее эффективно может быть достигнуто на основе использования возможностей современных мультимедийных и гипермедийных технологий и широкого применения компьютерной техники в учебном процессе.

Русская школа педагогической психологии (П.Я. Гальперин, Н.А. Менчинская, Л.Н. Ланда, Д.Н. Богоявленский, Н.Ф. Талызина, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.) сформировала *концепцию обучения как управления мыслительной деятельностью учащихся*. В основе данной концепции лежит обучение умственным действиям на основе выполнения учащимися соответствующих предметных и речевых действий.

Главной особенностью процесса усвоения является активность, знание может быть передано учащемуся только при условии, если он выполняет с ним какие-то действия. Успешность обучения в значительной степени зависит от качества ориентировочной основы действия (П.Я. Гальперин) и степени учёта в ней условий, определяющих целесообразность выполнения действия.

Таким образом, коммуникативно ориентированное обучение РКИ должно быть представлено как в печатных, так и в ЭУП в виде системы овладения речевой деятельностью в процессе выполнения речевых действий по ходу решения коммуникативных задач.

Большие возможности для интенсификации учебного процесса заключаются во внедрении идей проблемного обучения.

Развитие идей проблемного обучения связано с именами Л.В. Занкова, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, Н.А. Менчинской, Е.Н. Кабановой-Меллер, Т.В. Кудрявцева, В.В. Давыдова и др., и может быть определено как деятельность учителя по созданию проблемных ситуаций и управлению деятельностью учащихся в процессе их решения.

Применительно к теме нашего исследования – формированию ИКК учащихся на основе применения мультимедийных ЭУП – проблемные задания могут быть представлены следующим образом:

- ✓ *наблюдение и анализ письменного (печатного) или устного (звучащего) текста с целью определения его смыслового содержания и роли отдельных языковых единиц в его передаче (оформление коммуникативного намерения автора); наблюдение и анализ употребления языковых и неязыковых средств в ситуации общения, представленной с помощью рисунков, аудио- или видеозаписи (записи диалогов, отрывки из мультфильмов, художественных и документальных фильмов);*
- ✓ *применение ранее усвоенных знаний и приобретённых навыков и умений в новых ситуациях общения (например, оказание определённого коммуникативного воздействия на адресата сообщения в соответствии с коммуникативной установкой);*
- ✓ *самостоятельное приобретение знаний в процессе решения проблемной задачи (например, проанализировать письменный/устный текст или видеозапись с точки зрения определения коммуникативного намерения автора и лингвистических/экстралингвистических средств выражения смыслового содержания).*

Создание речевых мотивов у учащихся на уроке РКИ в настоящее время является одной из важнейших задач учителя и то, насколько грамотно и эффективно он с ней справляется, даёт объективную возможность судить о реальном уровне его профессиональной (методической, лингвистической, педагогической, психологической) подготовки, о соответствии учебного процесса современным требованиям учебного процесса и, в первую очередь, принципу коммуникативной направленности обучения РКИ. При этом следует отметить, что отсутствие речевых мотивов, несомненно, приводит к неизбежному упадку интереса к изучаемому иностранному языку (в нашем случае РКИ), наблюдается очевидная замена обучения коммуникации на изучаемом русском языке (даже при реальном отсутствии языковой среды) выполнением псевдокоммуникативных (в большинстве случаев совершенно неэффективных) упражнений и усвоением мёртвых грамматических категорий, не доведенных до автоматизма, которые учащиеся, естественно, не могут использовать при общении.

Вышесказанное даёт основание утверждать, что для того, чтобы речь

учащихся на уроке РКИ была мотивирована, необходим грамотный учёт специальных факторов, важнейшим из которых мы считаем наличие у школьников эмоций, связанных с яркими впечатлениями. Отсюда естественным образом вытекают главные, на наш взгляд, требования к учебным материалам ЭУ и ЭУП (текстам для чтения /аутентичным, креализованным, адаптированным/, материалам для аудирования, отрывкам из фильмов, картинам и т.д.), и именно:

- *учебные материалы ЭУ и ЭУП обязательно должны адекватно соответствовать возрастным и индивидуальным интересам учащихся;*
- *учебные материалы ЭУ и ЭУП должны содержать в себе актуальные материалы проблемного характера, способные послужить стимулом для живых обсуждений, дискуссий, обмена мнениями.*

Современная методика обучения РКИ опирается главным образом на лингвистическое описание языка, что, естественно, в значительной степени определяет и успехи, и неудачи, которые она реально переживает в процессе своего развития. На сегодняшний день можно четко отметить два ведущих направления, которые сложились в языкознании и определяют его подход к анализу языка. Общеизвестно, что язык существует в двух ипостасях:

- ✓ *в виде системы;*
- ✓ *в виде речевой деятельности.*

Первое (традиционное) направление рассматривает язык преимущественно в плане его внутреннего строения как замкнутую в себе сущность, т.е. путём выделения конститутивных единиц (морфем, слов, словосочетаний и т.п.), а также описания правил их функционирования в речи.

Второе направление анализирует язык в процессе функционирования в качестве одного из важнейших компонентов общественной практики людей. Иначе говоря, *язык рассматривается:*

- ✓ *в статике (как система знаков);*
- ✓ *в динамике (речевая деятельность).*

Актуальный на сегодняшний день принцип коммуникативной направленности обучения заставил несколько иначе представить язык, выдвинув при этом требование описания его соответствующим для коммуникации обра-

зом, а именно – в виде инструмента (средства) общения. При этом многие известные исследователи-лингвисты рассматривают язык от коммуникативного содержания к средствам его выражения (*В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Л.В. Щерба*).

Возрастающий в геометрической прогрессии интерес лингвистов к изучению языка как средства общения привёл к появлению *теории речевых актов*, связанной с именем *Дж. Остина*, который рассматривал речевое общение как целенаправленное поведение, организованное по специальным правилам.

Овладение любым иностранным языком нельзя примитивно сводить к овладению системой языковых средств. Этот сложный процесс являет собой серьезное многоуровневое образование, которое именуется специальным термином – *коммуникативная компетенция* (*Д. Хаймс*).

В составе коммуникативной компетенции принято выделять следующие составляющие:

■ *языковая или лингвистическая компетенция*, представляющая собой совокупность знаний о языковых единицах и умение пользоваться ими для выражения собственных мыслей и понимания мыслей партнёров по коммуникации. Лингвистическая компетенция, в свою очередь, предполагает сформированность фонологической, лексической, грамматической и стилистической компетенций;

■ *речевая (социолингвистическая, иллокутивная) компетенция*, обеспечивающая реализацию коммуникативных намерений на основе совершения речевых действий при восприятии и продуцировании устных и письменных высказываний в различных ситуациях общения с учётом условий речевого акта (ситуации общения);

■ *социокультурная компетенция*, предполагающая знание правил речевого и неречевого поведения коммуникантов с учётом национально-культурных особенностей носителей языка и культурных особенностей страны изучаемого языка. Социокультурная компетенция обеспечивается знаниями страноведческого, лингвострановедческого и лингвокультурологического характера;

■ *социальная (прагматическая) компетенция*, обеспечивающая

ориентировку в ситуации общения с целью выбора оптимальной (эффективной) стратегии в процессе продуцирования и восприятия сообщений в соответствии с коммуникативным намерением участника общения и ситуацией;

■ *дискурсивная компетенция*, предполагающая способность продуцирования и восприятия связного сообщения в устной или письменной форме – дискурса. Дискурс рассматривается как процесс речевой деятельности (конкретное коммуникативное событие) в развитии, умение строить связное сообщение из отдельных предложений, а также умение понимать сообщения в чужой речи;

■ *стратегическая (компенсаторная) компетенция*, позволяющая осуществлять выбор оптимальных способов решения различных задач общения.

Наличие стратегической (компенсаторной) компетенции позволяет обучающимся преодолевать трудности, возникающие в процессе общения; *предметная компетенция* предполагает установление смыслового содержания сообщения на основе знакомства с темой общения, облегчающей восприятие текста.

Итак, *коммуникативная компетенция* может быть определена как способность эффективного участия в общении, предполагающая реализацию коммуникативного речевого поведения на основе выбора оптимальной коммуникативной стратегии в соответствии с различными целями и условиями общения и представляющая собой сложный комплекс частных компетенций: лингвистической, речевой, социокультурной, социальной, дискурсивной, стратегической и предметной.

Выбор языковых средств осуществляется в активных видах речевой деятельности в соответствии со стратегией речевого поведения, обеспечивающей реализацию коммуникативного намерения на уровне высказывания (текста).

Изучением *текста-дискурса* как речевой и одновременно языковой единицы занимается лингвистика текста, позволяющая методике выйти за рамки линейной обработки лексико-грамматического материала и приступить к обучению учащихся смысловой и структурной ориентировке в тексте.

Закреплённость языковых средств за функциональными стилями и сферами общения позволяет предположить, что рациональная организация обучения общению в плане отбора материала, подлежащего усвоению учащимися, возможна только на основе учёта коммуникативных потребностей учащихся, которые позволяют научно обосновать необходимость обучения школьников соответствующим наборам речевых средств, обеспечивающих общение в пределах подлежащих усвоению сфер и тем общения.

В методическом пособии «Концепция коммуникативного иноязычного образования» *Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева и Э. Колларова* поднимают вопрос о правомерности ограничения в современных условиях цели обучения РКИ таким понятием, как «обучение общению», и сведение содержания обучения к «знаниям, умениям и навыкам». По мнению авторов, обучение иностранному языку на основе подлинной коммуникативности способно «...развивать интеллектуальные способности и психофизиологические механизмы человека, способствовать становлению его духовности, нравственности, высоких моральных качеств и главное – *готовить к диалогу культур*, который в современном мире стал уже вызовом времени».

Такой подход к усвоению иностранного языка опирается на лингвистические исследования середины XX века, в частности, на гипотезу лингвистической относительности американских учёных *Э. Сепира и Б. Уорфа*. По их мнению, язык является отражением той картины мира, которая складывается в сознании носителей конкретной культуры.

Гипотеза Сепира-Уорфа вызвала неоднозначную реакцию со стороны учёных, но она вызвала повышенный интерес к вопросам взаимосвязи языка, мышления и культуры и позволила учёным-методистам сделать следующие выводы, имеющие принципиальное значение для методики преподавания иностранных языков:

- *язык является важной составной частью культуры;*
- *язык является основным инструментом, с помощью которого человек познаёт мир и усваивает свою национальную культуру;*
- *понимание и осмысление культуры народа возможно на основе изучения его языка;*
- *полноценное овладение иностранным языком невозможно без изу-*

чения и усвоения элементов его культуры.

Современная цивилизация идёт по пути интеграции, взаимосвязи и взаимодействия множества культур. При этом каждая культура обладает своими собственными формами вербальных средств коммуникации, специфическими нормами и правилами общения. Серьёзное внимание следует уделять социологическому, социокультурному и аксиологически ценностному аспектам, позволяющим лучше понять ценности культуры другого народа, воспитывающим толерантность и уважение к особенностям его менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Richards J.C., Rodgers T.S.* Approaches and methods in language teaching. – Cambridge, 1985.
2. *Абдуллоева М.А.* Коммуникативная методика обучения иноязычной грамматике на начальном этапе языкового факультета: монография. – Атланта, США, 2009.
3. *Андреев А.А.* Введение в Интернет-образование: учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 73 с.
4. *Андресен Б.Б.* Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс: [пер. с англ.] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. – 2-е изд-е; испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 221 с.
5. *Бархударов С.Г.* О некоторых лингвистических проблемах, связанных с обучением русскому языку нерусских // РЯНШ, 1964. – №2. – СС. 16–18.
6. *Бондаренко С.М.* Урок – творчество учителя. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
7. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: [учебное пособие для высших педагогических учебных заведений]. – М.: Академия, 2003. – 188 с.
8. *Новиков С.П.* Применение новых информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика, 2003. – №9. – СС. 32–38.
9. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276, [1] с.

10. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд-е. – М.: Просвещение, 1991. – 222, [1] с.
11. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
12. Смолянинова О.Г. Мультимедиа для ученика и учителя // Информатика и образование, 2002. – №2. – СС. 48–54.

**ԱՇՄԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ԻՐԱՎԱՍՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄ ՄՈՒԼՏԻՄԵԴԻԱ
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԼՅՈՒԹԵՐԻ ԿԻՐԱՌՄԱՆ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ**

Կ.Հ. Հովհաննիսյան
karinahov@yahoo.com

*Հումանիտար ֆակուլտետների համար ռուսաց լեզվի ամբիոնի ասիստենտ
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ներկայումս դասախոսի զինանոցում էլեկտրոնային ուսումնական ձեռնարկների առկայությունը աստիճանաբար դառնում է ուսումնական գործընթացի իրականացման անհրաժեշտ պայման: Որպեսզի ՌՕԼ-ի դասի ժամանակ աշակերտները մոտիվացված լինեն, անհրաժեշտ է հատուկ գործոնների գրազետ հաշվառում, որոնցից ամենակարևորը մենք համարում ենք դպրոցականների մոտ վառ տպավորությունների հետ կապված հույզերի առկայությունը, ինչը կարող են ապահովել մուլտիմեդիա ուսումնական նյութեր:

Բանալի բառեր` էլեկտրոնային ուսումնական ձեռնարկներ, տեղեկատվական-հաղորդակցական կոմպլեքսներ:

աներ, խոսքի (բանավոր) հաղորդակցություն, վերաի-
մաստավորման գործունեություն:

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS BASED ON THE USE OF MULTIMEDIA EDUCATIONAL MATERIALS

K. Hovhannisyan

karinahov@yahoo.com

*Assistant at the Department of Russian Language
(Faculty of Humanities Sciences),
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Currently the availability of electronic textbooks in the teacher's arsenal is gradually becoming a necessary condition for the implementation of the educational process. In order for the speech of students at the RFL lesson to be motivated it is necessary to take proper account of special factors, the most important of which we consider the presence of emotions in schoolchildren associated with vivid impressions that multimedia educational materials can provide.

Keywords: electronic textbooks, information and communication competence, speech (verbal) communication, speech-thinking activity.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 09 октября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ПЕДАГОГИКА

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ

Светлана Ханбековна Садыканова

sadykanova.svetlana@mail.ru

*Казахская головная архитектурно-строительная академия,
Алматы, Республика Казахстан*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ использования современных подходов и технологий на занятиях вовремя онлайн обучения. Затронута тема о наиболее распространённых видах онлайн обучения. Актуальность компьютерных технологии при проведении онлайн занятия. Компьютерные технологии позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала. Они расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения, а непрерывная обратная связь, подкреплённая тщательно продуманными стимулами учения, оживляет учебный процесс. Главной особенностью компьютерных средств являются использование интерактивных обучающих программ и наличие оперативной обратной связи между студентом и преподавателем.

Ключевые слова: дистанционное обучение, компьютерная технология, функции компьютера, компетентность, передача информации.

Развитие онлайн обучения – это реальные требования в условиях пандемии. В данное время вузы и школы в Казахстане обучаются дистанционно, Студенты и школьники приобретают знания посредством компьютерной тех-

нологии. В основу проведения дистанционного обучения внесли вклад А.В. Барabanщиков, А.М. Бурлаков, В.П. Меркулов, В.П. Тихомиров, В.Г. Кинелев, А.Д. Иванников, Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, Ю.Н. Демин, В.А. Самойлов, В.П. Невежин, В.П. Чернов, А.Н. Гусев, С.А. Щенников, И.А. Липский, А.А. Золотарёв, В.В. Рождественский, Ф.Л. Шаров, Д.Э. Колосов, В.А. Каймин, Ю.Н. Самолаев, Ю.Б. Рубин, В.С. Меськов, В.В. Вержбицкий, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.П. Кашицин, Д.В. Куракин, А.О. Кривошеев, О.А. Агапова, Н.Г. Краюшенко, Ю.Т. Чесноков, С.А. Нестеренко, Ю.А. Ижванов, А.А. Поляков, М.В. Моисеева, В.Г. Домрачев, А.Ж. Жафяров, Н.А. Гейн, А.Д. Снегов, Д.А. Богданова, А.А. Федосеев, В.Н. Лазарев, И.Г. Шамсутдинова, К.И. Верिशко, В.А. Садовничий, М.И. Нежурина, Ю.Н. Богачков, О.А. Джалилашвили, А.Г. Пилипонский, В.И. Добренъков, Н.Н. Ефимов, В.И. Солдаткин, А.М. Довгяло, А.В. Хорошилов, Н.М. Леонова, В.М. Матюхин и др.

Пандемия стала серьезным вызовом для образования всего мира. На смену традиционного обучения пришло онлайн обучение. И все мы с такой проблемой столкнулись впервые. Пандемия и связанный с ней карантин заставили преподавателей погрузиться в освоение и применение современных подходов и технологий, использовать правильно онлайн обучение, при этом не терять качество обучения. Большую помощь оказывают преподавателям веб-семинары, проводимые Российско-Армянским университетом, Сыктывкарским государственным университетом им. Питирима Сорокина, Кубанским государственным университетом и многими зарубежными коллегами.

В данное время выделяют такие тенденции в развитии современного образования: гуманизация, гуманитаризация, национализация, открытость, правильный подход, анализ и осмысление переход к самореализации и самообучению, сотрудничество, творческая сфера, применение мотивации и методик для развития, результат и его оценка, непрерывность, взаимодействие образования и воспитания.

Технический прогресс идет вперед, что сказывается и на образовательном процессе. Современные технологии должны присутствовать в новых методиках. Важно правильно использовать полученную информацию и уметь применять её в реальной жизни.

Онлайн обучение – это новая форма обучения. Оно проводится с теми же целями и содержанием, что и традиционное обучение. Наиболее распространёнными являются виды онлайн обучения, которые основаны на:

- интерактивном телевидении;
- компьютерных телекоммуникационных сетях (региональных, глобальных), с различными дидактическими возможностями в зависимости от используемых конфигураций (текстовых файлов, мультимедийных технологий, видеоконференций);
- сочетании технологий компакт-дисков и сети Интернет.

Для получения оптимальных результатов дистанционного обучения важны следующие факторы и условия:

- наличии современной компьютерной базы и хорошего доступа к интернету,
- наличии у дистанционных учителей хороших образовательных ресурсов и опыта дистанционного образования,
- хорошей подготовке дистанционных уроков,
- наличии подготовленных локальных координаторов,
- систематическом проведении дистанционных занятий,
- моральном и материальном стимулировании дистанционной деятельности.

Веб-занятия проводятся при помощи компьютерных технологии. К ним относятся: онлайн занятия, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств и возможностей «Всемирной паутины».

Для веб-занятий используются специализированные образовательные порталы, где пользователи по определённой теме или с помощью записей, задании выполняют работу.

Термин «компьютерная технология обучения» с учетом широких возможностей современных вычислительных средств и компьютерных сетей часто употребляется в том же смысле, что и «имитационные технологии» и «учебные игры». Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных ТСО, является возможность организации диалога человека с компьютером посредством интерактивных программ. Тогда при наличии телекомму-

никационного канала компьютер может выступать как посредником между преподавателем и студентом, так и брать на себя часть учебного процесса. Для этого компьютер обладает возможностями хранения и оперативной обработки информации, представленной в мультимедиа виде. К этому следует добавить возможность доступа к удаленным базам данных (электронным библиотекам) посредством сети Интернет, возможность общения с любыми партнерами посредством электронных конференций, возможность передачи информации в любом виде и любого объема. В итоге компьютер можно использовать не только как дидактическое средство в традиционном процессе обучения, но и реализовать с его помощью возможность обучения на расстоянии по качеству не уступающим технологиям первого.

Студент может освоить ту или иную дисциплину при помощи компьютерных средств. Эта работа может вестись при помощи преподавателя, так и с помощью интерактивных обучающих программ, которые помогают при определенной степени компетентности. Кроме того, компьютер позволяет постоянно проводить различные формы самоконтроля, что повышает мотивацию познавательной деятельности и творческий характер обучения.

Важным следствием применения компьютерных средств является использование инновационных методов обучения, которые носят коллективный академический характер. Более того, эти методы принимают активную форму, направленную на поиск и принятие решений в результате самостоятельной творческой деятельности. При этом обучение относится к классу интенсивных методов, однако, использование гипертекстовых структур учебного материала позволяет создать открытую систему интенсивного обучения, когда студенту предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения, т.е. система адаптируется под индивидуальные возможности студента. Роль преподавателя в этом случае по мере совершенствования технологий все более и более сводится к управлению учебным процессом, однако это не принижает его влияния в познавательной деятельности и не вытесняет его из учебного процесса. Работая на компьютере, студент получает возможность довести решение любой учебной задачи до конца, поскольку ему оказывается необходимая помощь, а если используются наибо-

лее эффективные обучающие системы, то ему объясняется решение, он может обсудить его оптимальность и выявить наиболее рациональные решения.

Компьютер может влиять на мотивацию студентов, раскрывая практическую значимость изучаемого учебного материала.

Таким образом, форма обучения с применением компьютерных средств отличается от существующих форм, как по организации учебного процесса, так и по методам обучения. Компьютерные средства стали основой новой технологии дистанционного обучения. Главной особенностью компьютерных средств являются использование интерактивных обучающих программ и наличие оперативной обратной связи между студентом и преподавателем.

Функции компьютера в качестве инструмента деятельности обучающего, основаны на его возможностях точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объема информации, группировки и статистической обработки данных. Это позволяет применять его для оптимизации управления обучением, повышения эффективности и объективности учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя по следующим направлениям:

- получение информационной поддержки;
- диагностика, регистрация и систематизация параметров обучения;
- работа с учебными материалами (поиск, анализ, отбор, оформление, создание);
- организация коллективной работы;
- осуществление дистанционного обучения.

При работе с учебными материалами ПК предоставляет преподавателю разнообразные виды помощи, которая заключается не только в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, но и в оформлении материалов для обучения (текстов, рисунков, графиков), а также в анализе существующих разработок. Автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов являются важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности обучающего. Преподаватель может не

только проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические минимумы, отбирать тексты и упражнения), но также анализировать тексты и целые учебные пособия. Компьютерные технологии позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, значительно. Они расширяют возможности включения разнообразных упражнений в процесс обучения, а непрерывная обратная связь, подкрепленная тщательно продуманными стимулами учения, оживляет учебный процесс, способствует повышению его динамизма, что, в конечном счете, ведет к достижению едва ли не главной цели собственно процессуальной стороны обучения – формированию положительного отношения учащихся к изучаемому материалу, интереса к нему, удовлетворения результатами каждого локального этапа в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Л.И., Субботина Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения / Молодой ученый, 2013. – №4. – СС. 544–547.
2. Машиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191, [1] с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / [Е.С. Полат и др.]; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд-е, стер. – М.: Академия, 2008. – 391, [1] с.
5. Цветкова М.С. Информационная активность педагогов: методическое пособие. – М.: «Бином» – «Лаборатория знаний», 2010. – 352 с.

ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ՄՈՏԵՅՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐ
ԱՌՑԱՆՑ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ

Ս.Խ. Սադիկանովա

sadykanova.svetlana@mail.ru

*Ղազախստանի գլխավոր ճարտարապետաշինարարական ակադեմիա,
Ալմաթի, Ղազախստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը ներկայացնում է դասընթացների ժամանակ առցանց ուսուցման պայմաններում ժամանակակից մոտեցումների և տեխնոլոգիաների օգտագործման վերլուծություն: Թեման վերաբերում է ամենատարածված տեսակի առցանց ուսուցմանը: Դիտարկվում է համակարգչային տեխնոլոգիաների առցանց կիրառման արդիականությունը: Համակարգչային տեխնոլոգիաները թույլ են տալիս հասնել որակի ավելի բարձր մակարդակին: Նրանք ընդլայնում են ուսուցման գործընթացում տարբեր վարժությունների ընդգրկման հնարավորությունները, իսկ մշտական հետադարձ կապը հետաքրքրացնում է ուսումնական գործընթացը: Համակարգչային միջոցների հիմնական առանձնահատկությունը՝ ինտերակտիվ ուսումնական ծրագրերի օգտագործումն և ուսանողի ու դասախոսի միջև օպերատիվ հետադարձ կապի առկայությունն են:

Բանալի բառեր՝ հեռավոր ուսուցում, համակարգչային տեխնոլոգիա, համակարգչայի գործառնությունները, իրավասություն, տեղեկատվության փոխանցում:

**MODERN APPROACHES AND TECHNOLOGIES
IN ONLINE LEARNING**

S. Sadykanova

sadykanova.svetlana@mail.ru

*Kazakh Head Architectural and Construction Academy,
Almaty, Republic of Kazakhstan*

ABSTRACT

The article presents an analysis of the use of modern approaches and technologies in the classroom during online learning. The topic of the most common types of online learning is touched upon. The relevance of computer technology in conducting an online lesson. Computer technologies allow us to achieve a qualitatively higher level of clarity of the proposed material. They expand the possibilities of including a variety of exercises in the learning process, and continuous feedback, backed up by carefully thought-out teaching stimuli, enlivens the learning process. The main feature of computer tools is the use of interactive training programs and the availability of operational feedback between the student and the teacher.

Keywords: distance learning, computer technology, computer functions, competence, information transfer.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 29 июня 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ПСИХОЛИНГВИСТИКА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МАНУПУЛЯТИВНОГО
ВОЗДЕЙСТВИЯ**

Беник Александрович Ерибемян

byeribekyan@bk.ru

*Соискатель кафедры прикладной психологии,
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются структурные и прикладные особенности использования лингвистических оборотов речи в целях манипулятивного воздействия, демонстрируются теоретические обоснования, анализируется прикладное использование.

Ключевые слова: манипуляция, лингвистика, речевые механизмы, метафора, метонимия.

С учетом развития современных информационных технологий, структура современной жизни часто напоминает некие быстро сменяющие друг друга информационные потоки. Человеческие взаимоотношения из привычной межличностной среды и контекста перешли в сферу виртуальную.

В связи с этим перцептивная сторона межличностного общения некоторым образом отошла на второй план, уступая свое место чисто коммуникативной составляющей. Последний факт особо подчёркивает роль вербальной составляющей в процессе общения. Отдельные слова и словесные кон-

струкции приобретают особую важность в структурировании современного мира и символических значений, в частности.

В данном контексте выразительность речи и определённых словесных конструкций приобретает всё более важное, если не первостепенное значение.

Тем не менее, вербальные конструкции и единицы нельзя рассматривать изолированно от более широкого процесса, в частности, процесса мышления. Сами по себе отдельные слова не могут иметь столь сильное влияние, если они рассматриваются в отдельности от мыслительных операций.

Последний факт находит свое подтверждение в соответствующей научной литературе. В частности, отмечается особая взаимосвязь речи и мышления. Любая мысль в своей конечной форме обрамляется в определённую словесную конструкцию. Тем не менее, речь и процесс мышления не являются понятиями идентичными. Это подтверждается тем, что одну и ту же мысль можно выразить с помощью разных слов и словесных конструкций. Особую роль здесь играют также конкретные человеческие потребности, которые являются неким стимулом и «топливом» особенно на начальном этапе речевой, точнее-предречевой деятельности. В данном контексте психические феномены обретают некую знаковую форму, которая при любом удобном случае может быть заменена на иные знаки [15, 27].

Вышеперечисленное связано также с понятием психосемантики, которая изучает особенности внутреннего, интернализированного пространства личностных знаков и знаковых систем. В данном случае речь идёт о закономерностях внутренней речи и соответствующих мыслительных процессах [29].

С учётом изложенного, огромные перспективы открываются для манипулятивного воздействия, в частности, с использованием определённых слов и речевых конструкций. Лингвистика в данном контексте предоставляет конкретные «ресурсы», которые становятся также средством обеспечения и осуществления акта речевых манипуляций.

Тема словесных манипуляций широко освещается, в частности, в работе Кара-Мурзы [12]. Особенно продуктивным в плане использования словесных манипуляций является нейролингвистическое программирование, особенно отдельные его техники и стратегии [4, 7, 6]. Являясь, по сути, отдель-

ным психотерапевтическим направлением, НЛП используется также и в других областях человеческой и общественной жизнедеятельности, в частности, в рекламе, в межличностных коммуникациях, во время проведения переговоров и т.д.

В научной литературе до сих пор нет однозначного определения понятия речевой манипуляции. Отмечаются такие характеристики, как определённая манипулятивная интенциональность, скрытый характер воздействия, навязывание реципиенту установок и поведенческих схем, которые не входят в зону его интересов. При этом для обеспечения данного процесса используется речь и речевые конструкции, которые нацелены на внедрение в психику реципиента определённых координат и речевых знаков. Особо важным является также использование таких словесных конструкций, которые направлены на нейтрализацию критического мышления и цензуры адресата манипулятивного воздействия [13].

В этой связи можно говорить о способах речевого воздействия, в частности, персуазивности и суггестивности. В первом случае влияние осуществляется в основном посредством убеждения или переубеждения. Во втором случае речь идет об осуществлении косвенного внушения. Отмечается также, что понятие суггестивности более всего связано с процессом манипуляции, учитывая скрытый характер воздействия [2].

В контексте речевых манипуляций отмечается также фонетическая структура и уровень. В качестве важной составляющей здесь отмечается направленность вербальных конструкций на слуховой анализатор, с использованием определённых интонаций, тембра голоса и т. д. Также отмечается взаимосвязь наличия в слове определённых звуков и соответствующих аффективных реакций у реципиента. Особенно интересным в вопросе прикладного использования речевых манипулятивных приёмов и стратегий является лексический уровень. В данном случае речь идёт о неких коннотативных заменах и одного слова на другое, при котором меняется в основном рамка восприятия конкретного события [2].

Последний факт роднит данную стратегию с понятиями фрейминга/рефрейминга, которые активно используются в НЛП как в рамках клинической практики, так и социально-психологическом аспекте. Например, полити-

ческий рефрейминг активно используется в рамках политической борьбы в дискурсивных практиках [4, 7, 19].

Взаимосвязь лингвистики и психологии можно увидеть в рамках психоанализа, в частности, в структурном психоанализе Ж. Лакана. Особый интерес представляет концепция означаемого и означающего. В данном контексте важным является понятие знака, как некой символической репрезентации. Знак рассматривается как материализованная форма означаемого. Взаимосвязь означаемого с означающим осуществляется посредством приписывания значения. Отмечается также факт некоторой «свободы» означающего, то есть манипулятивности в плане использования. Означаемое, в свою очередь, внеременно, в отличие от хронологической, временной сути означаемого [18, 24, 25].

Следует отметить, что вышеперечисленные концепты структурного психоанализа имеют много неясностей и дают повод для множественной интерпретации. Самым важным моментом, на наш взгляд, является возможности свободного использования, словесных знаков. Именно данный факт можно рассматривать как основу и благоприятную почву для осуществления манипулятивного процесса, в частности, речевых манипуляций.

Как в структурном психоанализе, так и в некоторых других психотерапевтических практиках используются также метафора и метонимия означаемого [18].

Изначально использование метафор и метонимий использовалось ещё в древности как составляющая часть риторических практик. Метафоры позволяют создать новую рамку восприятия в отношении определённого объекта действительности, сопоставляя различные явления окружающей действительности между собой. Метафоричность предполагает также образность обозначаемого предмета или явления. Метонимия имеет дело с взаимодействием двух связанных между собой понятий, которые в тоже время отличаются между собой [14].

Следует отметить, что разграничение понятий метафора и метонимия часто оставляет некоторые вопросы и смысловые неясности. В общих чертах отмечается, что в обоих случаях речь идет о некотором семантическом сдвиге. В случае использования метафоры происходит полный семантический сдвиг,

однако с сохранением сходства сравниваемых друг с другом понятий. При метонимии происходит семантическая трансформация при примыкании и близости понятий [11].

Объединяющим фактором в обоих случаях является факт создания и построения нового знания или видения и восприятия объектов окружающей действительности [21].

С филологической точки зрения языковая метонимия рассматривается более глубоко и систематизировано в соответствующей работе [3].

Использование речевых, лингвистических манипуляций часто можно наблюдать в сфере маркетинга и рекламы. В данном контексте особую значимость приобретает соответствующий рекламный текст, а также особенности установления психологического раппорта с конкретной целевой аудиторией. Использование вербальных манипуляций затрагивает несколько языковых уровней (фонематический, синтаксический и т.д.). Манипулятивное воздействие происходит также в рамках модальностей человеческого восприятия [4, 7, 17].

В данном контексте рекламу принято рассматривать как некую знаковую систему, в которой особый интерес представляет процесс означивания. Здесь речь идёт о способе когнитивного структурирования определённого текста или мысли. В конечном итоге, связывая процесс речи с процессом мышления, такие речевые манипулятивные средства, как метафора и метонимия рассматриваются также с точки зрения организации и структурирования мыслительного процесса у конкретной аудитории. Другими словами, метафора и метонимия кроме обеспечения выразительности и эффектности речи имеют также прагматическую, эффективную функцию [5].

Учитывая вышесказанное, выделяется такая компонента речи как убедительность. Последняя тесно связана с теми когнитивными особенностями, благодаря которым структурируется убеждающее сообщение. Данная тема тесно переплетается также с особенностями использования различных дискурсивных и риторических практик [1, 16, 22, 28].

Практическое применения речевых манипуляций особенно часто можно встретить в сфере маркетинга. Одной из часто и эффективно используе-

мых речевых манипулятивных приёмов является метонимия, которая составляет основу многих рекламных слоганов.

Приведем некоторые примеры:

«*Coca-Cola идет в дом!*», «*Vanagua открывает истинный вкус кофе*», «*300 лет опыта в каждой капле*», «*Россия – щедрая душа*», «*Contrex может быть стройной*» [26].

Еще несколько примеров, которые отражают особенности применения метонимий в рекламном бизнесе:

«*Red Bull: Red Bull Gives You Wings*» (*Ред Бул: Ред Бул дает вам крылья*), «*Dunkin' Donuts: America Runs on Dunkin'*» (*Данкин Донатс: Америка работает на Данкин*) [23].

В приведённых выше примерах можно увидеть определённый семантический сдвиг. Цепочка означающих, которая была бы нацелена на объяснение и более объемное объяснение основной мысли, заменяется некоей структурой, которая является более короткой и ёмкой. Например, с логической точки зрения ясно, что «*Кока-Кола*» не может сама идти в чей-то дом. Однако с точки зрения экспрессивности и выразительности данная формулировка имеет важное значение как в плане психологического присоединения к аудитории, так и в стремлении создать у аудитории определённого воображаемого образа конкретного товара.

Кроме сферы маркетинга использование метонимий можно встретить в различных медиа текстах. Особенно в заголовках медиа статей часто содержатся метонимии, которые имеют конкретные манипулятивные намерения. В основном метонимия используется в целях повышения выразительности и эффективности осуществляемого воздействия.

Можно привести несколько примеров таких высказываний.

«*“Единая Россия” отобрала цитаты президента...*» [10], «*“Магнит” договорился о покупке розничной сети “Диски”*» [19], «*Дума готовит рекламный удар...*» [9].

Как видно из приведённых выше примеров манипулятивное использование метонимий, сокращая количество знаков, тем не менее сохраняет основную смысловую нагрузку, создавая при этом некую персонификацию социальных объектов и субъектов. Данный манипулятивный приём имеет целью

создания неких экспрессивных рамок восприятия, которые бы обеспечивали более быстрое освоение определённой информации.

Манипулятивное воздействие в общих чертах имеет дело с категорией речи и осуществляется посредством неё. В данном случае, однако, речь должна содержать определённые механизмы и средства, которые бы обеспечивали её более эффективное и эффектное воздействие.

В этой связи психология и лингвистика имеют конкретные точки соприкосновения. Отдельные лингвистические средства и речевые механизмы активно используются в процессах речевого манипулятивного воздействия. Данное воздействие строится на нескольких лингвистических уровнях и имеют свою особую специфику.

Речевые манипулятивные средства выполняют несколько функций. В частности, устанавливают определённые рамки восприятия, что в свою очередь влияет на дальнейшее осмысление индивидом или обществом феноменов и явлений социальной действительности. Кроме того, речевые манипулятивные средства и конструкции имеют также экспрессивную функцию, обеспечивая более слаженное и беспрепятственное восприятие и принятие конкретной информации.

В рамках данной статьи нами было рассмотрено использование метонимии как отдельного средства речевой манипуляции. Были выделены две области социальной действительности, в частности маркетинг и медиа дискурс, где манипулятивное применения метонимий можно наблюдать особенно часто.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ibarra P.R., Kitsuse J.I.* Vernacular constituents of moral discourse: an interactionist proposal for the study of social problems // *Constructionist controversies: issues in social problems theory* / ed. by G. Miller, J.A. Holstein. Hawthorne, N.Y., 1993. – PP. 21–54.
2. *Азрашева О.Е.* Речевые манипуляции в политическом дискурсе США // *Огарёв-Online*, 2017. – №10 (99). – С. 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

- <http://journal.mrsu.ru/arts/rechevye-manipulyacii-v-politicheskom-diskurse-ssha>
(Дата обращения: 10.08.2021г.).
3. *Бирих А.К.* Метонимия в современном русском языке : семантический и грамматический аспекты: дисс. ... канд. филол. н.: 10.02.01. – Л., 1987. – 270 с.
 4. *Боденхамер Б.Г.* Полный курс НЛП /Б.Г. Боденхамер. – (Психология. Высший курс) «АСТ», 1999, 2005.
 5. *Бунчук О.М.* Когнитивная метонимия и когнитивная метафора в современной рекламе // Сибирский филологический журнал, 2009. – №1. – СС. 208–213 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_11901756_77871835.pdf (Дата обращения: 10.08.2021г.).
 6. Все о НЛП. Тренинговый центр Александра Любимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nlp.trenings.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
 7. *Гарри Олдер, Берил Хэзер.* НЛП. Вводный курс. Полное практическое руководство. Пер. с англ. – К.: «София», 2000. – 224 с.
 8. «Дефицит лезет на стены...» // Статья с *rbc.ru* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
 9. «Дума готовит рекламный удар» // Статья с *rbc.ru* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
 10. «"Единая Россия" отобрала цитаты президента» // Статья с *kommersant.ru* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
 11. *Ивашина Н.* Метонимия: аспекты исследования / Н. Ивашина, Е.Е. Руденко // *Linguistica brunensia* 59, 2011. – № 1/2. – СС. 17–24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115186/1_LinguisticaBrunensia_12-2011-1_3.pdf?sequence=1 (Дата обращения: 10.08.2021г.).
 12. *Кара-Мурза С.Г.* Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 832 с.
 13. *Ковешникова М.Н.* Речевая манипуляция и приёмы речевого манипулирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rehevaya-manipulyatsiya-i-priemy-rehevogo-manipulirovaniya> (Дата обращения: 10.08.2021г.).

14. *Козлова Л.А.* Метафора и метонимия: сходства и различия // Вопросы когнитивной лингвистики, 2011. – №4 (29). – СС. 137–144 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-i-metonimiya-shodstvo-i-razlichiya/viewer> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
15. *Коломинский Я.Л.* Человек: психология. Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд-е, доп. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
16. *Кольцова О.Ю., Ясавеев И.Г.* Конструирование проблемы политического насилия в российской блогосфере: риторика, лейтмотивы и стили // Журнал социологии и социальной антропологии, 2013. – Т. 16. – №3. – СС. 81–100 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_20843525_12246377.pdf (Дата обращения: 10.08.2021г.).
17. *Коробова Н.В.* Манипулятивные технологии в современной англоязычной рекламе // Acta Linguistica, 2011. – Vol. 5, 1. – СС. 86–97 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.actalinguistica.com/arhiv/index.php/als/article/viewFile/344/490?bot_test=1 (Дата обращения: 10.08.2021г.).
18. *Лакан Ж.* «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/54). Пер с фр./ Перевод А. Черноглазова. – М.: Изд-ва «Гнозис» и «Логос», 1999. – 520 с.
19. *Лопатин С.В.* Политический фрейминг как стратегия манипулирования политическим сознанием // Дискурс-Пи, 2019. – №1 (34). – СС. 68–76 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_39534920_64002969.pdf (Дата обращения: 10.08.2021г.).
20. «"Магнит" договорился о покупке розничной сети "Диски"» // Статья с ria.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
21. *Маругина Н.И.* Конвергенция метонимии и метафоры в педагогическом дискурсе советского периода (на материале журнала «Детский дом» 1956–1959 гг.) // Язык и культура, 2016. – №4 (36). – СС. 65–90 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_28132610_30-416390.pdf (Дата обращения: 10.08.2021г.).
22. *Михалева О.Л.* Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

23. Подборка ярких запоминающихся слоганов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://l-a-b-a.com/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
24. «Понятие языкового знака: означающее и означаемое, значение и значимость» // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://myfilology.ru/yazykoznanie/ponyatie-yazykovogo-znaka-oznachayushhee-i-oznachaemoe-znachenie-i-znachimost/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
25. «Разница между означающим и означаемым» // Статья с [strephonsays.com](https://ru.strephonsays.com) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.strephonsays.com/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
26. Рекламные слоганы // Информация с сайта «Экспоцентр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.reklama-expo.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021г.).
27. Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 238, [1] с.
28. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
29. Щербатых Ю.В. Общая психология. – М.: Питер, 2010. – 272 с.

**ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ԱՐՏԱՀԱՅՏՄԱՆ
ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՍՈՑԻԱԼ-ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ՄԱՆՈՒՊՈՒԼՅԱՏԻՎ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ**

Բ.Ա. Երիբեկյան

byeribekyan@bk.ru

*Խաչատուր Աբովյանի անվ. հայկական պետական մանկավարժական
համալսարանի Կիրառական հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում քննարկվում են խոսքային միջոցների օգտագործման կառուցվածքային և կիրառական առանձնահատկությունները մանիպուլյատիվ ազդեցության համատեքստում, ներկայացվում են տեսական հիմնավորումներ, վերլուծվում են կիրառական առանձնահատկություններ:

Բանալի բառեր` մանիպուլյացիա, լեզուաբանություն, խոսքային մեխանիզմներ, փոխաբերություն, մետոնիմիա:

THE USE OF LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSION IN THE CONTEXT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MANIPULATIVE INFLUENCE

B. Yeribekyan

byeribekyan@bk.ru

*Applicant of the Department of Applied Psychology,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article discusses the structural and applied features of the use of linguistic turns of speech for the purposes of manipulative influence, demonstrates theoretical justifications and analyzes the applied implementation.

Keywords: manipulation, linguistics, speech mechanisms, metaphor, metonymy.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 15 августа 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА

**СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ АРХАИЗМОВ В ОРИГИНАЛЕ
И ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. ДЕМИРЧЯНА
«ВАРДАНАНК»)**

Луиза Александровна Тер-Саркисян
atersargsyan@yahoo.com, ter-sargsyan.luiza@ysu.am

*К.ф.н., доцент,
доцент кафедры русского языка для естественных факультетов,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Одним из приемов создания необходимого исторического колорита в историческом произведении является архаизация языка произведения, что применяется автором произведения в зависимости от поставленных задач и в соответствии с индивидуальными стилистическими предпочтениями.

В романе «Вардананк» Д. Демирчян ведет изложение на современном армянском литературном языке, к архаизации автор прибегает только в целях создания речевых характеристик персонажей; есть также несколько образцов античной армянской устной литературы на древнеармянском языке – грабаре.

Ключевые слова: словарный состав языка, историческая стилизация произведения, устаревшие слова, историзмы, архаизмы, буквальный перевод, вольный перевод.

Одновременно с историческим развитием общества в лексике, фонетике, грамматике языка происходят определенные изменения. В частности, словарный состав языка, непосредственно отражая в языке действительность

с ее переменами, непрерывно изменяется и обновляется, причем гораздо быстрее, чем другие структурные ярусы языка – для обозначения новых вещей, процессов, явлений в нем создаются новые слова, а устаревшие для нового этапа развития общества слова – *историзмы* и *архаизмы* – отстраняются и остаются в пассивном составе языка. Однако, будучи одним из необходимых средств создания национальной и исторической обстановки изображаемого времени, они используются авторами художественных исторических произведений при воспроизведении языка повествуемой эпохи.

В научной литературе встречаются некоторые расхождения в вопросе использования архаизмов в художественном произведении. С одной стороны, считается, что проблема архаизации языка должна решаться синтаксически, с другой стороны, предлагается при создании исторического колорита больше опираться на устаревшую лексику.

Несмотря на эти разногласия, каждый писатель по-своему решает проблему исторической стилизации произведения. Выбор средств здесь зависит только от эстетики писателя, от его индивидуального подхода к отбору языковых средств, призванных воплотить его идею в произведении, от его стилистического почерка. Бесспорно одно: основой языка исторического произведения может быть лишь современная автору система литературного языка. Элементы архаизации (независимо от степени насыщенности текста этими элементами) лишь ложатся на этот основной языковой фон, как некоторые оттеняющие штрихи, не более.

Отображение в переводе архаических элементов языковой канвы произведения является настоящей необходимостью, поскольку, с одной стороны, воспроизводится стилистический почерк автора произведения, и, с другой стороны, создается исторический колорит, присутствующий в оригинале.

В свете изучения принципов архаизации языка исторического произведения и их отображения в переводах на русский язык особый интерес представляет роман «Вардананк» армянского писателя Д. Демирчяна (1877–1956 гг.). В основе романа лежат реальные исторические события – освободительная война армянского народа против персидского ига (Армения, V век. Война. Во главе армянского войска стоит талантливый полководец Вардан Мамико-

нян. Он сумел нанести в ходе войны ряд сокрушительных поражений врагу, несмотря на их численный перевес. Однако измена родине князя Васака в итоге привела к поражению армян. Сам Вардан пал в решающей битве, прикрывая отход армянского войска со своей личной гвардией). Прекрасно описанные жизнь и быт Армении и Персии, батальные сцены – все это создает особый колорит романа «Вардананк».

Над романом писатель начал работать в 1943 г., в декабре того же года был издан журнальный вариант первой части [14], в 1944 году – второй части [15]. Издание 1951 года фактически представляет собой переработанный журнальный вариант романа.

Язык романа, представляющий собой сформированную и продуманную систему с гармонично внедренными архаическими лексическими и грамматическими элементами, служащими для выражения стилистической концепции автора произведения, изучался во многих статьях и монографиях. Вопросы языка и стиля писателя весьма широко освещаются также в монографии В.С. Налбандяна «Писатель и история».

В романе перед нами чрезвычайно интересный и богатый сплав современного литературного языка с древнеармянскими лексическими элементами и грамматическими явлениями. Писатель с большим вкусом вводит в художественную ткань архаичные формы, обращения, приветствия. Устаревшая лексика используется и в авторской речи, и в речи героев. В основном чувствуется стремление автора строить речь в соответствии со стилем древних рукописей и под их влиянием.

В целях создания исторического колорита эпохи в романе автор прибегает к весьма интересным и своеобразным приемам, как, например, необычность тропов и эпитетов, преобладание метафоры, стремление к новым словообразованиям, классическая книжная норма в построении фразы. Вместе с тем он использует огромное богатство стилистических ресурсов языка.

Архаизация языка при помощи введения древнеармянских элементов в современный литературный язык является основной, ведущей тенденцией писателя в создании исторического колорита произведения. Вспомним слова писателя о языке романа «Вардананк»: «Несколько слов о языке романа. Язык сегодняшний – армянский литературный, только в нужных местах упо-

требляются древние выражения для колорита и характеристики эпохи» [11], а также его критику тех авторов, которые чрезмерно увлекаются употреблением древнеармянских слов: «Замечается, что во многих случаях совершенно нет необходимости в грабаре, но некоторые наши переводчики, и даже специалисты и писатели без особой необходимости используют слова из грабара» [12: 119].

Как пишет В.С. Налбандян, «...по существу Демирчян не только критикует неправильное восприятие тенденций развития литературного армянского языка, что выражается в основном в увлечении архаическими словами и оборотами, но и указывает путь борьбы... – путь использования богатых и сочных, образных выражений народного живого, разговорного языка, стилей, которые в большой степени обогащают язык произведения, делают его еще более выразительным, метким, сжатым и образным» [13].

В основном архаизация текста Д. Демирчяном подчинена его главной задаче – дать речевые характеристики героев. Как пишет писатель, «...Католикос и Магистрос должны говорить подчеркнуто книжным языком, а другие князья – в меньшей степени. Я согласен с тов. Хитаровой, что народ, мастера и воины должны говорить проще, но, конечно, не сугубо современным языком» [10].

Очевидно, этим подходом обусловлены авторские принципы архаизации речи персонажей, которые условно можно подразделить на следующие типы:

- сплошная архаизация – изложение ведется только на древнеармянском языке (грабаре);
- архаизация включением определенного – большего или меньшего количества архаических элементов (обусловленного образом персонажа) в современный автору литературный армянский язык.

Естественно, перевод подобного художественного произведения должен отражать выработанную писателем индивидуальную систему архаизации произведения.

В качестве материала для анализа нами были использованы тексты трех редакций перевода романа на русский язык. Основой для перевода на

русский язык послужила редакция романа 1951 года. Роман на русский язык был переведен А. Тадеосян. Впервые роман на русском языке был опубликован в 1956 г. [4], далее, в «Антологии армянской советской литературы» в 1957 г. был напечатан отрывок из романа [1] и в 1960 г. в книге «Избранные страницы советской армянской литературы» был также напечатан отрывок из романа [8]. Полностью роман был вторично опубликован в 1961 г. [5]. В третий раз роман в той же редакции был издан в 1974 г. [6]. Четвертое издание романа, уже в редакции М. Шатирияна состоялось в 1985 г. [7].

Итак, один из способов архаизации – **максимальная архаизация: изложение ведется на чистом древнеармянском языке – грабаре.**

Стремление автора обрисовать образ персонажа его речью приводит, к примеру, к тому, что один из героев – Могпет, жрец, – говорит на чистом древнеармянском языке – грабаре. Казалось бы, его речь должна была быть переведена таким же полностью архаизированным языком, что соответствовало бы оригиналу.

Казалось бы, его речь должна была быть переведена таким же полностью архаизированным языком, что соответствовало бы оригиналу.

В переводе его речи¹ имеем: *«Я суций, я емь Мазда! Преклонимся же перед Агурамаздой – праведным повелителем истины. Поклонимся Амшасбанде – хранителю и дарителю благ! Поклонение водам, деревьям, животворному духу природы! Поклонение Агурамазде, кем сотворен дух этот! Поклонение Зрадашту, Кава Виштаспу, Фраиодре и Джамаспе и всем древним жрецам огня!»* (СС. 306–307)

Для придания речи оттенка торжественности, патетической взволнованности переводчица использует исторические церковнославянизмы – лексические архаизмы старославянского происхождения, вышедшие из употребления и перешедшие в пассивный словарный запас (*суций, емь, животворный дух, праведный*), слова со старославянскими суффиксами (*поклонение, даритель*), синтаксические архаизмы – определенно-личные предложения с главным членом, выраженным повелительным наклонением глагола, призванные отразить тональность риторического высказывания персонажа. (Хо-

¹ Отметим, что мы сочли излишним приводить для сравнения с переводами отрывки из оригинала, полностью написанные на древнеармянском языке (грабаре).

телось бы, кстати, отметить, что употребление старинной глагольной формы «*есмь*» из-за своего славянского происхождения создает национальный колорит, противоречащий специфике оригинального текста, что, на наш взгляд, не совсем желательно).

По сути, перед нами перевод одного из специфических отрывков оригинала на древнеармянском языке – грабаре, примененном писателем для создания речевой характеристики служителя языческого культа Могпета.

Конечно, с одной стороны, на основании важнейшей задачи перевода, предполагающей учет общестилистической направленности подлинника и его жанровой принадлежности, необходим был соответствующий отбор лексики и грамматических возможностей, которые бы отразили прием автора, в данном случае как один из составляющих его стиля.

Но, с другой стороны, соблюдение норм, существующих в переводном языке, всегда сковывает переводчика. Воссоздание древнеармянского текста на древнерусском языке сделало бы переводной текст малопонятным современному читателю, тогда как «перевод исторического произведения, как созданного в отдаленную от современников эпоху, так и специально стилизованного, преследует также цель сделать текст далекой от нас и во многом чуждой нам культуры доступным нашему восприятию» [3]. И, что крайне важно, привело бы к русификации текста и утере им национального своеобразия.

Ответ находится в следующем высказывании писателя, сделанного им по поводу перевода на русский язык его исторической пьесы «Страна Родная»: «... следует найти какой-то средний, третий путь, чтоб, не загромождая пьесы архаизмами, дать в ней все-таки колорит эпохи, – т.е. века, жизни и обычаев не нашего, далекого времени» [10].

Сообразно с приведенной концепцией автора, переводчица должна была посредством речевой характеристики особо выделить его образ, показать особенности языка данного персонажа. Возможно, ей следовало создать стилистико-речевую системность религиозного стиля использованием нестарославянских языковых единиц с архаически-возвышенной коннотацией и созданием «сплава» этой архаической лексики и устаревших риторических

синтаксических оборотов, показав тем самым специфику религиозно-фанатической речи.

Далее, хотелось бы отметить, что в переводе архаизация текста распространяется и на передачу авторской речи, что нам кажется не вполне правильным, ибо в тех случаях, где авторское изложение в оригинальном произведении ведется на нейтральном литературном армянском языке, в переводе оно также должно быть лишено всяких средств архаизации.

Приведем пример перевода авторской речи и прямой речи персонажа: «Один из них, согбенный старец с лицом цвета меди, дрожащими устами прошептал начало молитвы: *«Направь, о господи, стопы мои...»*» (С. 5).

В оригинале части этого предложения ощутимо различны по стилю – предшествующее прямой речи авторское предложение не отличается архаизацией или стилизацией, изложение ведется на нейтральном литературном языке, в отличие от речи персонажа, которое уже на древнеармянском. Однако переводчица уравнила все части предложения: нейтральную авторскую речь в оригинале перевела с использованием архаической лексики (*согбенный старец, уста*). Нейтральному стилю автора в оригинале больше бы соответствовал в русском переводе тот же самый нейтральный литературный язык, что отражало бы вышеприведенную концепцию автора. Что касается древнеармянского предложения персонажа – перевод при помощи определенно-личного предложения с главным членом, выраженным повелительным наклонением глагола, передал характер молитвенного прошения, что и требовалось в соответствии с содержанием высказывания.

Или другой пример. В оригинале применено морфологическое средство архаизации – древнеармянская форма родительного падежа с инверсией. В переводе имеем: *«Горе потомкам Айка! ... Горе потомкам Айка!»* (С. 330). Предложения на грабаре переведены нейтральным языком, без архаизации, однако данная фраза все же запоминается своей яркой национальной окрашенностью, поскольку данная форма выражения горя, сильного переживания весьма специфична для армянского народа.

В романе есть несколько образцов античной армянской устной литературы на древнеармянском языке – это отрывки из мифических сказаний о легендарных предках и богах армян.

«О храбром Тигране спою,
 Храбреце, храбрейших храбрее,
 Что сталь зубами жевал,
 Скалу в кулаке выжимал,
 В кулаке выжимал,
 Моря сливал воедино,
 В клочки разрывал врагов...»

(С. 91)

«Сиял чертог Ваагна

В честь прихода златокудрой Астхик»

(С. 84)

«К Ваагну воззову,
 К драконоборцу огнекудрому,
 Драконоборец прынул,
 Прынул как огонь
 Из огней, как порождение огня,
 Как солнце, очи его!
 Избивал драконов-аждахаков
 Могучий драконоборец!»

(С. 91)

В буквальных переводах построчно передано содержание, текстам приданы некоторая ритмизация и стихотворная форма, введена определенная архаизация старославянизмами и лексическими архаизмами (*чертог, очи, воззову, прынул, златокудрый, огненнокудрый, драконоборец*).

Но это, конечно, не поэтический перевод. Перевод древнеармянской поэзии – это напряженный филологический труд, требующий специальных знаний в понимании древнеармянского языка и его поэтической образности, и даже при выдающемся творческом даровании и таланте переводчика адекватное воспроизведение поэзии, являющейся порождением сложнейшей системы древнеармянского языка и мышления, создание переводов, являющихся верным отражением многозначности оригинала – крайне сложная и неразрешимая в полном объеме задача.

При чтении данные переводы образцов устного народного поэтического творчества лишь дают представление о древнеармянских легендах и эпических песнях и, таким образом, могут только знакомить русского читателя с характером и образами древнеармянской мифологии.

Остановимся, далее, на следующем виде архаизации в оригинале – *архаизации введением в литературный язык определенного количества древнеармянской лексики, а также словообразование с использованием*

древнеармянских словообразовательных элементов, который является одним из основных авторских способов создания речевой характеристики персонажа.

Следуя своей цели давать характеристику персонажей при помощи языка и стиля их речи, автор строит речь определенных персонажей не только церковно-армянской архаикой (собственно лексическими архаизмами, устаревшими по значению и форме), но и устаревшими формами велеречивого языка (грамматическими, синтаксическими архаизмами).

Кроме того, последовательное применение на всех уровнях текста устаревших лексико-словообразовательных морфем (в которых устаревшими являются лишь суффикс, приставка или окончание), придающих языку оттенок старины и в то же время доступных для понимания читателя, приводит к чрезвычайно гармоничной и гладкой речи, характерной для лиц, связанных с книжной культурой, с традициями старой византийской образованности – ученых монахов Гевонда Ереца, Егише.

В целом в тексте выделяются следующие основные группы архаических словообразовательных элементов, использованных писателем для создания новых слов.

1. ի: մեզնից *ի* բաց, *ի* հարգանս, ճանապարհ *ի* բարին, *ի* սեր ամենակալին, հրամանդ *ի* կատար и т.д.

2. -ng: դժոխ-*ng*, ոչ օրինակ այլ-*ng* и т.д.

3. -անք, -ույթ: իշխ-*անք*, տանուտյ-*արք*, երթ-*այք*, կշռ-*ույթ* и т.д.

4. -յալ: կապ-*յալ*, թաքուց-*յալ*, վտանգ-*յալ*, տազնապ-*յալ*, հզորաց-*յալ*, անաբանաց-*յալ*, զինվոր-*յալ* и т.д.

5. -ամբ: սրո իրավ-*ամբ*, ողջ-*ամբ* մնաւ и т.д.

6. -յաց: նախն-*յաց*, հայրեն-*յաց* и т.д.

7. -յավ, -յակ: հար-*յավ*, ից-*յակ* и т.д.

8. -ու: խստագույն-*ու*, ան ուր-*ու*, սաստկագին-*ու*, տան-*ու*, գիշեր-*ու* и т.д.

9. -ու: ժամ-*ու* и т.д.

Таким образом, в некоторых местах в оригинале мы имеем архаизацию и лексическими элементами, и синтаксическими. Приведем отрывок из пере-

вода: «Еще в Александрии я задумал другой труд – в защиту Аристотеля против Платона. Но *нападки* персов вынудили меня выступить против их *лжеучения*. Жалею только, что вместо великого мудреца *имею* я своим противником важного и *скудоумного софиста*» (С. 154).

Нередко в оригинале встречаются отрывки, где многочисленные архаизированные слова гармонично сплетены с литературной лексикой. В переводе имеем: «Католикос армянский Овсеп с *братией* от старших *пастырей* и до самых младших *в миролюбии великом* шлет привет тебе, Михрнерсэ, великому азарапету арийцев!» (С. 118).

Сопоставим следующие фразы:

«*Լսեցէք, տյարք հոգևոր և դուք, շինականներ*» (С. 25). – «Слушайте, *пастыри* духовные, и вы, *сельчане*» (С. 20).

«Լուրերը լռու էն, իշխանիկու, վտանգյալ եմ և տազնապալ, ոչինչ բարի վախճանի հույ շունեմ» (С. 16). – «Никаких вестей!.. *Страшусь* я и *опасаюсь*: нет у меня надежды на *благое* завершение дела...» (С. 28).

«*Բարյալ մնաք*» (С. 9). – «*Пребывайте с миром*» (С. 5).

«Հրաման տուր, մի խոսք, ի սեր ամենակալին, – ձայնեց ծերունի վանականը» (С. 42). – «Разреши! Два слова только, *во имя всевышнего!* – повторил старый монах» (С. 29).

«Հրովարտակն ուղղված է հայոց *մեծաց*, այսինքն՝ մեզ *նախաբար*» (С. 94). – «Указ направлен *вельможам* страны армян, то есть нам, *нахарарам*» (С. 68).

«Ես, *տյարք*, մտանոգ եմ և տարակուսանքի մեջ» (С. 15). – «Я, *государь*, в недоумении и смятении» (С. 20).

Прежде всего отметим, что при работе над текстом, содержащим какой-то процент архаической лексики, перед переводчиком стоит задача создать контекст данной лексике (осуществлять переводческий выбор в пользу книжных слов даже при наличии у них аналогов в нейтральном стиле речи), выбрать подчеркнуто книжную, торжественную, перифрастическую манеру выражения в ее противопоставленности «нейтральной» речи.

Для перевода архаизмов текста переводчицей используются лексические и морфологические архаизмы – церковнославянизмы и устаревшие слова

(нападки, лжеучение, скудоумный, братия, пастырь, миролюбие, сельчане, благой), характерная для церковной лексики превосходная степень прилагательного (величайший), устойчивые словосочетания, характерные для церковно-религиозного стиля (*Пребывайте с миром; Во имя всевышнего*); сохраняются историзмы, которые или транслитерируются (*իշխրիւր – нахарар, քըշիւ – кушан*) без объяснений в комментариях, или же ею находятся аналоги в системе русского языка (*իշխիւն – князь, միզիւղիթ – пергамент*). Заметим, что слову «*ուշիւրիւն*», которое означает «главнокомандующий», найден неверный аналог «*азарпет*», что означает «ведущий хозяйственными делами государства».

Хотелось бы, однако, отметить, что насыщение текста лексическими архаизмами и историзмами не отобразило того интересного сочетания литературного языка с архаической лексикой и устаревшими синтаксическими оборотами, которое мы видим в оригинале. Органически звучащий язык и правдоподобная временная стилизация оригинала явились результатом высокохудожественного системного применения синтаксических архаизмов в гармоничном взаимодействии с лексическими архаизмами, и переводчице следовало бы обратить большее внимание отображению этой системности.

Отметим, что особое внимание писатель уделял также использованию устаревших форм синтаксиса во всей художественной канве произведения – как в предложениях, где использовались лексические архаизмы, так и в отрывках, написанных только книжной, литературной лексикой.

Дифференциация языка представителей духовенства от языка высшей сословной знати в оригинале писателем была проведена именно посредством архаизации языка представителей княжеских семей только синтаксическими архаизмами и книжной, литературной лексикой.

Приведем ряд примеров из оригинала с архаизацией только при помощи книжной лексики и синтаксических архаизмов и их переводы:

«Չէի կամենաւ, – ասում է նա, – համեստութիւնս խոնկել և գիտունների շարքը մտնել անկոչ: Օրէնք չէ գիտուններին գոռոզանալ, ուր մնաց նվաւիտի» (С. 50).

Или: «Հուսով եմ, լավ իմացաք, ինչ որ վճռեցինք: Կրկնում եմ, չհարուցել հավատքի վիճաբանություն իրար մեջ և պարսից արքայի հետ: Տեղը չէ իմաստասիրության: Առավելապես դադարեցնել կավվածական վեճերը, մրցումը *տիրազլիության* նախարարության հետ: Թողեք երկպառակությունը: *Սկսեցեք* քարոզը միաբանության: *Արհավիրքը վեր կացավ սաստկագին...*» (С. 9).

Обратимся еще раз к речи Хоренаци: «Չեմ տեսնում իմաստություն հայհոյանքներիդ մեջ, – ասում է Խորենացին Վասակին, – և ոչ համամիտ էր դա մեր վշտերին՝ հանդեպ *հայրենյաց* թշվառության: Ստրկության ուղիներով էս ազգը տանում հոգեկան ազատության և պետության: Ազատության ոչնչացմամբ ազգությունն... Եվ որտեղից էս ակնկալում այդ շնորհը... Ունայն է *հույսը* և իզուր *ջանքը*» (С. 673).

Еще пример: «Երբ աներևույթից և նրա մշտնջենավոր գորությունից է կամենում խոսել որևէ ոք՝ պարտավոր է միտքը *հստակել* և աչքերի ճպիտը *մաքրել*, որպեսզի...» (С. 205).

В приведенных отрывках очевидны способы реалистического изображения духовного лица – строится речь, сообразная с его благородством и саном. Здесь нет собственно-лексических архаизмов, использованы только некоторые лексико-словообразовательные архаические элементы, в основном высказывания построены на основе книжного, литературного языка и устаревшей синтаксической структуры предложений.

В переводах имеем:

«*Не имел я и в мыслях* нарушить скромность и *незванным войти* в ряды *мужей ученых*. Не положено зазнаваться и мудрецам, не то что мне, *ничтожному*» (С. 54).

Или: «Надеюсь, вы хорошо *уразумели*, что *решено нами*? Повторяю *вновь*: не вступать в *прения* о вере ни между собой, ни с царем персов! Не время *мудрствовать*. *Тем паче* следует прекратить имущественные споры и всякие *пререкания* с нахарарами о первенстве. Откажитесь от *распрей*, проповедуйте *единение*. Ведь бедствие надвигается на нас, и неслыханное бедствие...» (С. 5).

Или: «Не вижу я мудрости в *брани* твоей, и не *пристала* она тебе в *годину* скорби отчизны нашей. Путиами рабства намерен ты повести народ к духовной свободе и к созданию царства? Через уничтожение свободы возродить нацию? И ждешь *сих* заветных *благ* от этих вот? Напрасна твоя надежда и *тщетны* твои усилия» (С. 670).

Следующий отрывок: «Если кто-нибудь пожелает говорить о невидимом и извечном *всемогуществе* его, *надлежит* тому очиститься мыслью и с *очей* своих удалить гной, *дабы...*» (С. 154).

Как видим, переводчица не отступает от своего основного принципа включать лексические архаизмы в текст (*тем паче, година, благо, брань, единение, бедствие, пререкания, распри, не пристала, всемогущество, очи, дабы*), краткие формы прилагательных (*напрасна твоя надежда, тщетны твои усилия*), и лишь изредка инверсию (*не вижу я, брани твоей, отчизны нашей, намерен ты*).

В соответствующих отрывках оригинала ясно видно стремление автора наделять персонажей – представителей светской знати – литературной речью, лишенной архаизмов, показывая тем самым их отличие от других героев – служителей церкви, употребляющих в речи древнеармянские слова и обороты. Временная, историческая стилизация достигается синтаксической архаизацией предложений – устаревшим порядком слов.

В переводе имеем: «Да будет нам *оплотом* дух победы! Не может быть поражения, если человек не *страшится* смерти. Сила его *неиссякаема*, и гибель она несет противнику... Смертью смерть *поправ*, будем жить *бессмертным духом*: побеждая смерть – проходит жизнь к дальнейшему *бытию своему*» (С. 135). В оригинале стилистико-речевая религиозность и пафос этого выступления, выраженные устаревшими синтаксическими оборотами, свидетельствуют о сани и образовании персонажа крайне точно и выразительно.

Для придания высказыванию тональности «высокого стиля» переводчица прибегает только к устаревшим словам из книжной лексики (*оплот, страшиться, неиссякаема, поправ, бессмертный дух, бытие*).

В переводном тексте все герои романа говорят одинаковым языком, в меру заполненным лексическими архаизмами. Изредка в предложениях встречается инверсия.

Речь простонародья, которой присущи народные образные выражения и фразеологические сочетания, переведена простыми предложениями, без сложных оборотов и придаточных предложений. Однако дифференциации языка представителей духовенства и языка представителей княжеских семей, чему уделял такое большое внимание Д. Демирчьян, в переводе нет.

Таким образом, стилистические приемы автора в индивидуализации языка персонажей не нашли своего отражения в переводном тексте, что, на наш взгляд, явилось результатом упущения из виду одного из важнейших приемов стиля автора – синтаксической архаизации предложений. Замена переводчицей синтаксической архаизации лексической противоречило замыслу автора в создании речевых характеристик героев и явилась серьезным недостатком в воспроизведении авторского стиля.

С другой стороны, использование устаревших форм синтаксиса (к примеру, использование в предложении безличных конструкций, как правило, в сочетании с существительным/местоимением в дательном падеже; использование причастных оборотов; использование определения в постпозиции по отношению к определяемому существительному; инверсное употребление подлежащего и сказуемого и т.д.) позволило бы переводчице, не прибегая к лексической архаизации, архаизировать саму структуру текста и создать временную дистанцию, сохранив, таким образом, соответствие оригинальному тексту.

И, наконец, синтаксис – одно из важнейших средств придания выразительности, богатства и красоты тексту.

Обобщим наши наблюдения: стремление переводчицы к созданию исторического колорита произведения при помощи архаизации языка в определенной степени сохранило основную стилевую установку автора произведения – создавать исторический колорит произведения лексическими и синтаксическими приемами архаизации.

Однако, во-первых, в переводе не сохранен метод автора применять в разнообразных стилистических комбинациях лексические и стилистические архаизмы с целью индивидуализации речи персонажей – мы видим равномерное введение на протяжении всего текста устаревшей лексики в русский

литературный язык с редкими случаями синтаксической архаизации, что не способствует дифференциации речи различных персонажей.

И, во-вторых, игнорирование индивидуальной манеры изложения автора не передало богатства и стилистического разнообразия языка оригинала.

Поэтому возникла необходимость новой редакции романа. После четырех изданий роман в 1985г. был переиздан уже в редакции М. Шатирыана, где изложение было сделано более гибким, пластичным. Новая редакция романа была исторически закономерным явлением, что подтверждается высказыванием И. Левого о двойственном характере переводов, вследствие чего переводы устаревают быстрее, чем их оригиналы [9: 99–103]. Прошел достаточно большой период времени после первого издания романа на русском языке, и за этот период уровень мастерства переводчиков армянской прозы на русский язык значительно возрос.

Новая редакция романа максимально соответствовала возросшим требованиям следующего этапа развития переводческого искусства. Новая редакция сделала язык романа более естественно звучащим на русском языке, выправила текст и придала ему «определенный налет поэзии, который отличает художественную прозу от любого – даже литературно-исправного жанра» [9: 160].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология армянской советской литературы / Сост.: С. Потэян, В. Баласан. – Ереван: Айпетрат, 1957. – XVI. – 598 с.
2. *Виноградов В.С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 174 с.
3. *Гуревич А.Я.* Средневековая культура и ее современное восприятие // В кн.: «Из истории культуры средних веков и Возрождения» / Отв. ред. Карпушин В.А. – М.: Наука, 1976. – 318 с.
4. *Демирчян Д.К.* Вардананк: Исторический роман: в 2-х кн. / [Пер. с арм. А. Тадеосян]; [Послел. к.ф.н. В.С. Налбандяна]. – М.: Гослитиздат, 1956. – 735 с.

5. *Демирчян Д.К.* Вардананк: Исторический роман / Пер. с арм. А. Тадеосян. – М.: Известия, 1961. – в 2-х тт.: Кн. 1. – 1961. – 398 с.; Кн. 2 / [Подгот. текста А. Салахян]; [Послеслов. В. Налбандяна и А. Салахяна]. – 1961. – 479 с.
6. *Демирчян Д.К.* Вардананк: Исторический роман: в 2-х кн. / Авториз. пер. с арм. А. Тадеосян. – Ереван: Айастан, 1974. – Кн. 1. – 1974. – 384 с.; Кн. 2. – 1974. – 497 с.
7. *Демирчян Д.К.* Вардананк: Исторический роман / [Перевод с арм. А. Тадеосян]. – Ереван: Советакан грох, 1985. – 732, [2] с.
8. Избранные страницы советской армянской литературы: [Пер. с арм.]. – Ереван: Айпетрат, 1960. – 513 с.
9. *Левый И.* Искусство перевода / Пер. с чеш. и предисл. Вл. Россельса. – М.: Прогресс, 1974. – 396 с.
10. Письмо Д. Демирчяна А. Россихиной и С. Хитаровой (январь, 1948). Музей литературы и искусства им.Е. Чаренца, фонд Демирчяна, № 1184.
11. Письмо Д. Демирчяна А. Россихиной и С. Хитаровой (январь, 1948). Музей литературы и искусства им.Е. Чаренца, фонд Демирчяна, № 1191.
12. *Դեմիրճյան Դ. Կ.* Ժամանակակից հայոց լեզվի զարգացման միտումները // «Սովետական գրականություն և արվեստ», 1951. – № 9:
13. *Նալբանդյան Վ.Ս.* «Վարդանանք» պատմավեպի լեզուն և ոճը: – Ե., «Բանբեր հասարակական գիտությունների» ՀՍՍՀ ԳԱ հրատ., 1953:
14. «Սովետական գրականություն»: – Ե., 1943: – №№ 4–5:
15. «Սովետական գրականություն և արվեստ»: – Ե., 1944: – №2:

**ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ ՊԱՏՄԱԿԱՆ
ՈՃԱՎՈՐՄԱՆ ՀԵՂԻՆԱԿԱՅԻՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ
ՓՈԽԱՆՑՈՒՄԸ ԹԱՐԳՄԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ
(Դ. ԴԵՄԻՐՃՅԱՆԻ «ՎԱՐԴԱՆԱՆՔ» ՎԵՊԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ)**

Լ.Ա. Տեր-Սարգսյան

atersargsyan@yahoo.com, ter-sargsyan.luiza@ysu.am

*Բ. Գ. թ., դրոցենտ,
Բնագիտական ֆակուլտետների համար ռուսաց լեզվի ամբիոնի դրոցենտ
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Պատմական ստեղծագործության մեջ անհրաժեշտ պատմական միջավայր ստեղծելու մեթոդներից մեկը ստեղծագործության լեզվի հնեացումն է, ինչը կիրառվում է ստեղծագործության հեղինակի կողմից կախված առաջադրված խնդիրներից և ինչը բխում է հեղինակի ոճային անհատական նախասիրություններից:

«Վարդանանք» վեպում Դ. Դեմիրճյանը շարադրում է ժամանակակից գրական հայերեն լեզվով; հեղինակը դիմում է հնեացմանը (արխայացմանը) միայն հերոսների խոսքի բնութագրերը ստեղծելու համար: Կան նաև գրաբարով հին հայկական բանահյուսության մի քանի նմուշներ: Կախված կերպարից՝ կիրառվում է կամ լեզվի ամբողջական հնեացում կամ լեզվի հնեացում քիչ թե շատ հնագույն տարրեր ներառելու միջոցով:

Բանալի բառեր՝ լեզվի բառապաշարը, ստեղծագործության պատմական ոճավորում, հնացած բառեր, պատմականություններ, հնագույն բառեր, բառացի թարգմանություն, ազատ թարգմանություն:

STYLISTIC FUNCTION OF ARCHAISMS IN THE ORIGINAL AND TRANSLATION (BASED ON THE MATERIAL OF D. DEMIRCHYAN'S NOVEL «VARDANANK»)

L. Ter-Sargsyan

atersargsyan@yahoo.com, ter-sargsyan.luiza@ysu.am

*PhD, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Russian Language for Natural Sciences
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

One of the methods of creating the necessary historical color in a historical work is the archaization of the language of the work what is used by the author of the work depending on the tasks set and in accordance with individual stylistic preferences.

In the novel «Vardanank» D. Demirchyan presents in the modern Armenian literary language, the author resorts to archaization only in order to create speech characteristics of the characters; there are also several samples of ancient Armenian oral literature in the ancient Armenian language – grabar.

Keywords: vocabulary of the language, historical stylization of the work, obsolete words, historicisms, archaisms, literal translation, free translation.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 28 августа 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ЗНАКИ И ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Белла Суреновна Ходжумян

flaralara@mail.ru

*К.ф.н., доцент,
зав. кафедрой русского языка для естественных факультетов,
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию связи между невербальными знаками языка и фразеологизмами. В языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными образами и стереотипами, наиболее характерными для менталитета данной этнической общности. Постижение подобных эталонов национального миропонимания позволяет понять культурное содержание фразеологизмов. В хранении и воспроизводстве символического выражения этнической культуры непосредственное участие принимает вербальный язык, с помощью которого накопленное языком культурно-национальное наследие передается из поколения в поколение. Расшифровывание невербальных знаков на уровне фразеологии непосредственно связано с культурно-национальной спецификой, традициями и менталитетом той или иной языковой общности. Знакомство же с культурой данного языкового коллектива позволит не только правильно

понять символику невербальных знаков этого языка, но и во многом облегчит процесс межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: невербальный язык, символ, культура, менталитет, фразеологизм, языковой коллектив, этническая культура, культурное наследие, эталон, культурные традиции, компонентный состав, жест, соматические фразеологизмы, общечеловеческая символика, межкультурная коммуникация.

Целью данной статьи является анализ и выявление соответствий и различий между определенными невербальными языковыми знаками, являющимися своеобразным культурным отображением изучаемых языков.

Известно, что процесс межкультурной коммуникации протекает при непосредственном взаимодействии вербального выражения и невербальных знаков. Этот процесс особенно интересно рассматривать сквозь призму фразеологизмов, являющихся ярким отражением культурного опыта той или иной языковой общности, ее менталитета, традиций, духовной культуры. Указанные культурные традиции конкретной языковой общности изначально воплощаются в языке в виде определенных символов, знаков. Одновременно в хранении и воспроизводстве стереотипов подобного символического выражения этнической культуры непосредственное участие принимает вербальный язык. В дальнейшем накопленное языком культурно-национальное наследие воспроизводится и передается из поколения в поколение. В отмеченном процессе особую роль играет фразеологический состав языка.

В языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с известными культурно-национальными образами и стереотипами, наиболее характерными для менталитета данной этнической общности. К источникам культурной интерпретации фразеологизмов относятся прежде всего символизированные реалии, получившие образное отражение в фольклоре. Такие источники активно воспроизводятся из поколения в поколение и легко «декодируются» носителями данного языка именно в силу их близости народу и традиционной преемственности в его самосознании. Постигание и осознание подобных эталонов национального миропонимания позволяет понять культурное содержание фразеологизмов.

Типичность образов, лежащих в основе значения фразеологизмов и включенность в них символов, отражающих то или иное миропонимание, свидетельствуют о коллективном опыте данной лингвокультурной общности. Например, фразеологизмы, обозначающие пространственную ориентацию (*под боком, под носом, по горло, по уши* и т.п.) отображают традиционные эталоны очень близкого, «соматически» легко достижимого расстояния или принятые условные эталоны физического предела для состояния субъекта. Интересно заметить, что соматические лексемы **нос, бок, горло, уши** сами по себе никак не являются выразителями меры близости, а приобретают это эталонизированное значение лишь в сочетании с конкретными предлогами пространственной ориентации. Аналогичная закономерность наблюдается и в армянском языке: идентичные армянские фразеологизмы *կողքը, քիչ ևիշի, մինչև կոկորդը, մինչև ականջների ծայրը* также употребляются соответственно для указания максимальной пространственной близости или для обозначения физического предела состояния, хотя находящиеся в их составе соматические лексемы *քիչ, կողք, կոկորդ, ականջ* по сути не имеют отношения к пространственной близости. Именно такая символичность (эталонизированность) образного основания фразеологизмов обуславливает их культурно-национальную специфику.

Однако не все фразеологизмы обретают роль культурных знаков. Фразеологизмы, образные основания которых как бы «подсказывают» их культурную интерпретацию, имеют двойную соотнесенность с культурой: во-первых, буквальное прочтение внешней формы таких фразеологизмов соотносит образ со стереотипом, символическим выражением, принятым данной лингвокультурной общностью и близким его мировидению. В данном случае для быстрого и легкого понимания подобных фразеологизмов используются определенные свойства, ситуации, нюансы, хорошо знакомые носителям данного языка и лежащие в основе их менталитета. С другой стороны, этот образ осознается и расшифровывается носителями данного языка в соответствии с их культурной компетенцией. Подобная двойная соотнесенность обуславливает существование и воспроизводство в языке фразеологических сочетаний, передающих из поколения в поколение народные традиции и культурно-национальное наследие народа.

Сама культура, как и сформировавшийся на ее основе менталитет, способны отражать и воспроизводить культурные традиции разных времен и разных слоев народа. Изменения культурных ориентиров, связанные со сменой исторических эпох, влекут за собой и изменение интерпретации образов и символов, лежащих в основе соответствующих фразеологизмов.

Вербализованные ситуации очень часто фразеологизируются. Так, многие жесты фразеологизировались еще в Библии (например: *рвать на себе волосы* – знак огорчения, горя). Жесты в принципе всегда символичны, а фразеологизированные жесты становятся знаком. Хотя опорные компоненты в описании жеста (в частности, определенная часть тела, орган) воспринимаются всеми носителями языка в их первичном значении одинаково, но сам жест может восприниматься неоднозначно. Происходит некий «договор» о том, например, что должны символизировать сложенные на коленях руки: этот жест имеет место, когда человек не знает, куда деть руки (ср. фразеологизм «*сидеть сложа руки*» – символ безделья). Интересно заметить, что аналогичный армянский фразеологизм *ձեռքերը ծալած նստել* также символизирует безделье).

Устная речь появилась примерно 5000 лет назад. За это время мозг человека увеличился в размерах втрое. До этого основной формой передачи эмоций были язык телодвижений и звуки, издаваемые горлом. В устной речи сохранилось множество выражений, показывающих, насколько важен язык телодвижений в жизни человека. Сравним, например: *снять груз с плеч* (*նւերից բերը գցել*); *сделать круглые глаза* (*շքերը կլորացնել*); *встретиться лицом к лицу* (*դեմ առ դեմ հանդիպել*) и т.д.

Итак, в появлении, становлении и дальнейшем развитии определенной части фразеологизмов значительную роль сыграла символика. Именно в силу своей символической мотивированности многие слова вошли в компонентный состав соответствующих фразеологизмов. И если жесты могут обладать многозначностью, то фразеологизированные жесты, как правило, однозначны. В дальнейшем, функционируя в речи как языковые знаки, они могут приобретать многозначность в соответствии с возможностями языковой системы.

Особенно большую активность в плане символического воплощения, как уже было отмечено, проявляют соматические лексемы, и это вполне понятно, поскольку, являясь названиями частей человеческого тела или лица, они, как никакие другие единицы, теснейшим образом связаны с жестикულიцией, мимикой и выполнением разных ритуальных действий. Однако сказанное вовсе не означает, что символика лежит в основе всех соматизмов, входящих в компонентный состав соответствующих фразеологизмов. Наиболее ярко она проявляется в «лицевых» соматизмах, очевидно, в силу их непосредственной связи с мимическими движениями. Так, соматическое существительное **глаз (աչք)**, выражающее всевозможные человеческие чувства, является стержневым компонентом многих известных фразеологизмов. Например: *вытаращить глаза (աչքերը չնել)* – знак удивления; *острый глаз (ուր աչք)* – знак точности, *не отрывать глаз (աչքը չկտրել)* – знак восторга и т.д.

Другое соматическое существительное **нос (քիթ)** в составе соответствующих фразеологизмов обычно реализует либо символику человеческого нюха, чутья (будучи основным органом осязания), либо символику близости к чему-либо. Например: *бросаться в нос (քրոնվ ընկնել)* – о запахе; *под носом (քթի տակ)* – знак близости.

Соматизм **кулак (քունկ)**, к примеру, символизирует силу и единство. Сравним, например: *собрать в кулак (քունքը հավաքել)* – знак единства; *давать волю кулакам (քունկընդերին ազատություն տալ)* – знак силы.

Соматизм **плечо (ուլ)** символизирует выносливость, надежность, сосредоточение бремени. Например: *взваливать на плечи (ուլերին վերցնել)* – знак тяжести; *выносить на плечах (ուլերի վրա տանել)* – знак выносливости; *подставить плечо (թիկունք լինել)* – знак надежности.

Как видно из сопоставительного анализа, большинство русских символически мотивированных фразеологизмов с соматическими существительными в составе имеют идентичные соответствия в армянском языке, что свидетельствует о единой символике, то есть: об общечеловеческих символах, присущих не одной нации, а обществу в целом.

Дальнейший сопоставительный анализ позволяет выявить определенные символические соответствия и в некоторых других языках, что подтверждает наличие в той или иной степени общечеловеческих символов в разных культурах, получивших отражение в их языках.

Сравним, например:

- *задирать нос* (рус.) – *porter le nez au vent* (франц.) – *turn up cock one's nose* (англ.) – *die Nas hochtragen* (нем.) → **воображать;**
- *прикусить язык* (рус.) – *bite one's tongue* (англ.) – *se mordre la langue* (франц.) – *sich auf die Zunge bei en* (нем.) → **замолчать;**
- *рвать на себе волосы* (рус.) – *tear one's hair* (англ.) – *s'arracher les cheveux* (франц.) – *sich die Haare raufen* (нем.) → **переживать, скорбеть.**

Итак, вышепредставленные примеры свидетельствуют о том, что в основе определенной части фразеологизмов лежит общечеловеческая символика. Ученые установили, что в разных культурах для выражения эмоций используются одни и те же лицевые сигналы. Культуры во многом отличаются друг от друга, но основные сигналы языка телодвижений остаются одинаковыми во всем мире. Вместе с тем известно, что общечеловеческие символы сосуществуют наряду с сугубо национальной символикой, воплощающей национальную специфику, обычаи, традиции каждого отдельного этноса-носителя конкретного языка.

В разных странах одни и те же жесты могут иметь абсолютно разное значение. Например, известный общечеловеческий жест кивок головой, квалифицируемый как жест врожденного характера и воспринимаемый нами как знак согласия, подтверждения или одобрения, у разных народов имеет разную интерпретацию.

По утверждению биологов-эволюционистов, покачивание головой является первым жестом, которому учится человек. Этот жест известен нам как выражение отрицания, в Индии же, Греции и Болгарии, наоборот, он используется при выражении согласия.

Таким образом, расшифровывание невербальных знаков на уровне фразеологии теснейшим образом связано с культурно-национальной спецификой, традициями и менталитетом той или иной языковой общности. Знаком-

ство же с культурой данного языкового коллектива позволит не только правильно понять символику невербальных знаков данного языка, но и во многом облегчит процесс межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крейдлин Г.Е., Летучий А.В. Концептуализация частей тела в русском языке в невербальных семиотических кодах // Русский язык в научном освещении, 2006. – №2 (12). – СС. 80–115.
2. Русецкая Й. Концептуализация культурных стереотипов душа и тело в русской соматической фразеологии: с привлечением литовских параллелей: автореферат дис. ... канд. филол. н.: 10.02.01 / Русецкая Йовита; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – М., 2012. – 24 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2008. – 624 с.

ՈՉ ՎԵՐԲԱԼ ՆՇԱՆՆԵՐԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ՎԵՐԲԱԼԱՑՈՒՄԸ
ՄԻՋՍՇՏԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ
(ՌՈՒՍԱՑ ԵՎ ՀԱՅՈՑ ԼԵԶՈՒՆԵՐԻ ՆՅՈՒԹԻ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ)

Բ.Ս. Խոջումյան

flaralara@mail.ru

Բ.գ.թ., դոցենտ,

Բնագիտական ֆակուլտետների համար ռուսաց լեզվի ամբիոնի վարիչ

Երևանի պետական համալսարան

Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածը նվիրված է ոչ վերբալ նշանների և դարձվածքների միջև եղած կապի բացահայտմանը: Լեզվում ամրապնդվում և ապա վերածվում են դարձվածքների հասկապես այն պատկերավոր արտահայտությունները, որոնք ասոցացվում են այն հայտնի ազգամշակութային կերպարների և կարծրատիպերի հետ, որոնք առավել բնորոշ են տվյալ էթնիկական ընդհանրության աշխարհընկալմանը: Ազգային ընկալման նման չափորոշիչների ըմբռնումը թույլ է տալիս հասկանալ դարձվածքների մշակութային բովանդակությունը: Էթնիկ մշակույթի խորհրդանշանային արտահայտման պահպանմանը նպաստում է վերբալ լեզուն, որի միջոցով լեզվի ազգամշակութային ժառանգությունը փոխանցվում է սերնդեսերունդ: Ոճ վերբալ նշանների վերծանումը դարձվածքների միջոցով սերտորեն կապված է տվյալ լեզվաընդհանրության ավանդույթների և աշխարհընկալման հետ, իսկ նրա մշակույթին ծանոթանալը կօգնի ոչ միայն ճիշտ ընկալել տվյալ լեզվի ոչ վերբալ խորհրդանիշները, այլև ավելի դյուրին կդարձնի միջմշակութային հաղորդակցման գործընթացը:

Բանալի բառեր՝ ոչ վերբալ լեզու, խորհրդանիշ, մշակույթ, աշխարհընկալում, դարձվածք, լեզվաընդհանրություն, էթնիկ մշակույթ, մշակութային ժառանգություն, ճափանիշ, մշակութային ավանդույթներ, բաղադրակազմ, ժեստ, սոմատիկ դարձվածք, համամարդկային խորհրդանիշ, միջմշակութային հաղորդակցություն:

**NON-VERBAL SIGNS AND THEIR VERBALIZATION
IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION
(BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN
AND ARMENIAN LANGUAGES)**

B. Khojumyan

flaralara@mail.ru

*PhD, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language for Natural Sciences
Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article is devoted to disclosing the connection between non-verbal signs and phraseological units. It is precisely those figurative expressions that are associated with well-known cultural and national images and stereotypes that are most characteristic of the mentality of a given ethnic community that are fixed and phraseologized in the language. The perception of such standards of national worldview allows us to understand the cultural content of phraseological units. Deciphering non-verbal signs at the level of phraseology is closely related to the cultural and national of a particular linguistic community. Acquaintance with the culture of a given linguistic community will allow not only to correctly understand the symbolism of non-verbal signs of a given language, but also greatly facilitate the process of intercultural communication.

Keywords: non-verbal language, symbol, culture, mentality, phraseological unit, language collective, ethnic culture, cultural heritage, standard, cultural traditions, component composition, gesture, somatic phraseological unit, inversion, human symbols, intercultural communication.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 17 августа 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

НАСЛАЖДЕНИЕ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА В РОМАНЕ ЭЛИЗАБЕТ ГИЛБЕРТ «ЕСТЬ, МОЛИТЬСЯ, ЛЮБИТЬ»

Гаяне Виуловна Егиазарян

gyeghiazaryan@hotmail.com

*Д.ф.н., профессор, зав. кафедрой английского языка
Государственного университета им. В. Брюсова,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу «удовольствия» как ценности в произведении «Есть, молиться, любить» известной американской писательницы конца XX – начала XXI веков Элизабет Гилберт. В статье поставлена цель определить характерные для американской писательницы концепции мировосприятия и изображаемой художественной картины мира, присущие ей сюжетные и тематические конструкции, рассмотреть своеобразие ценностных констант в ее произведении, определить художественно-аксиологическое своеобразие данного автора на фоне переосмысления роли женщины в современном обществе и важности ее влияния на художественное изображение мира, а также предложить новые пути его прочтения и интерпретации ее творчества, как своеобразного явления, характеризующего присущий этой эпохе мировоззренческий, эстетический и художественный модус.

Ключевые слова: ценностная система, аксиология, культура, Италия, ничегонеделание.

Элизабет Гилберт родилась в 1969 в Уотерсбери (Коннектикут, США) в небольшой семье с христианскими традициями. Окончив Нью-Йоркский

университет, где днем изучала политологию, а ночами писала короткие рассказы, она несколько лет путешествовала по стране, работала в кафе, набираясь жизненного опыта, который впоследствии отразился в ее прозе.

Наиболее известным произведением Э. Гилберт является ее автобиографический роман «Есть, Молиться, Любить» («Eat, Pray, Love») опубликованный в 2006 году и ставший настолько популярным, что журнал *Time* назвал автора одним из 100 наиболее влиятельных людей мира.

Сегодня роман «Есть, молиться, любить», отметивший свое десятилетие, достиг тиража, превосходящего десять миллионов, и имеет многомиллионную читательскую аудиторию в разных странах, вдохновляя и привлекая множество читателей «вкусными» и приятными приключениями, духовностью женского поиска, завораживающей проникновенностью и радостями любви.

До опубликования романа «Есть, молиться, любить» Гилберт была известна в читательских кругах как писательница, пишущая в основном о мужчинах и для мужчин. Ей часто говорили, что она пишет как мужчина, и она с удовлетворением воспринимала это как комплимент. Она была так поглощена анализом загадочности превосходства мужчины, что совершенно забыла о своих женских стремлениях и желаниях. Однако в возрасте тридцати лет Элизабет переживает мощную волну депрессии, расшатывается ее здоровье, затем рушится брак. Автобиографический роман «Есть, Молиться, Любить», 2006 года – это стремление героини вновь обрести счастье и саму себя в лабиринте поисков истины и смысла жизни. Гилберт провела четыре года в Италии, знакомясь в Риме с искусством наслаждения, наслаждением от местной еды («Есть»), четыре месяца в Индии, в поисках духовных ценностей и изучении дара посвящения («Молиться»), а оставшуюся часть года она проводит в Индонезии, на Бали, где ей удается определить разницу между земными наслаждениями и духовными ценностями, оценить путь к поиску равновесия и, наконец, найти любовь своей жизни («Любить»).

Воспоминания Гилберт состоят из трех частей, каждая из которых – из 36 коротких зарисовок, что соответствует 108 *japa malas* – бусинам индийского традиционного молитвенного ожерелья. В восточной философии число 108 считается сакральным, поскольку является произведением числа три, ко-

торое обозначающее Святую Троицу – символ абсолютного равновесия. Автор признает: *«Так как моя книга посвящена попыткам найти равновесие, я решила организовать ее по типу джапа-мала. В ней сто восемь глав, или бусин. Цепочка из ста восьми историй делится на три больших раздела, посвященных Италии, Индии и Индонезии, – ведь именно в эти три страны меня завел поиск собственного»* [4: 1–3].

Каждая *japa mala* имеет дополнительную, 109-ю бусину, имеющую высокое предназначение: *«Когда во время молитвы пальцы доходят до этой бусины, отличной от остальных, следует прервать глубокую медитацию и вознести благодарность духовным учителям»*. Элизабет Гилберт придает чрезвычайно важное значение этому послы восточной мысли, который становится одним из основных положений ее жизненной философии.

Жизненная философия писательницы отражается в своеобразии хронотопа ее произведения – его пространственно-временной непрерывности. Хронотоп романа, в частности описание различных топосов, достигает уровня философского восприятия и, по Бахтину, временные и пространственные взаимосвязи всегда обладают эмоционально-ценностной интенсивностью [1: 234–407].

Гилберт расширяет спектр особенностей жанра путевых заметок, создавая многокомпонентный топос дороги, отражающий сочетание различных культур, разных систем ценностей и авторского восприятия. В романе Гилберт топос дороги связан с тем пространством, куда ведет эта дорога, и представляется как перекресток, откуда берет начало «новая» жизнь автора и где рождаются ее новая жизненная философия и система ценностей. Описывая в своем романе эти различные пространственные топосы, Гилберт представляет противоположные полюса оценок, связанных с личным восприятием оппозиции «свое-чужое», поднимая ее значение до уровня аксиологической рефлексии.

Отъезд Гилберта из дома означает завершение старого и создание нового хронологического периода. Время для писательницы остановилось, когда она развелась, но когда она отправляется в путешествие, события ее жизни начинают развиваться в быстром ритме. Ряд сменяющихся пространственно-временных пластов отражает новые этапы ее жизни.

Время в романе представлено последовательностью событий, циклов жизни, причем семантика этих этапов, отражающих стадии не только жизни автора, но и осмысления ею различных ценностей, отражена в заглавиях глав и аннотациях к ним.

Первая страна, куда отправляется автор – Италия. Выбор этой страны для познания искусства наслаждения нам кажется неслучайным: подавленная, духовно опустошенная американка отправляется в Италию, страну наслаждений и праздников, чтобы вновь обрести себя и освободиться от бремени отчаяния.

Каждое общество вырабатывает собственную аксиологическую систему, которая, включая общечеловеческие ценности, в то же время отличается неповторимостью и национальным своеобразием. Так, в Италии к категории высших ценностей относится наслаждение. Виды и источники наслаждений у разных людей различны. Отсюда и относительность этики [13]: Ценностные категории могут объединять различные временные модусы, различные области человеческой жизнедеятельности, оценочные критерии, сложные системы жизненной ориентации, переосмысленные аксиологические значения [5].

В рамках данной статьи мы обратимся к анализу первой части романа, посвященной описанию пребывания героини-американки в Италии и ее размышлениям о различиях в восприятии культурно-аксиологических единиц.

Понятие **наслаждения** по-разному определяется философами и писателями. Однако, несмотря на различие эпох, цивилизаций и культур, определения эти мало отличаются друг от друга. В самых разных словарях *наслаждение* характеризуется как положительное ощущение – *удовольствие, удовлетворение, радость* – возникающее благодаря разным импульсам и по разным причинам. Наслаждение может трактоваться и как любовь, пир, праздник, обед. Интересно отметить, что еще в 1865 году словарь *Haykazean lezui*, изданный в Венеции, дает слову «наслаждение» единственное объяснение – пир, и только во втором значении – сексуальное, чувственное удовлетворение [7: 461]. Гартман в своей ценностной классификации выделяет «ценности наслаждения» [6: 477], а Мишель Монтень утверждает, что «Все в этом мире твердо убеждены, что наша конечная цель – удовольствие, и спор идет

лишь о том, каким образом достигнуть его...» [9: 109–110]. Он восхваляет естественные блага свободной жизни, полет мысли, мирские радости.

По мнению Г. Хофстеде, измерение наслаждение/сдержанность определяет в какой мере общество «позволяет относительно свободное удовлетворение основных и естественных человеческих побуждений, связанных с наслаждением жизнью и получением удовольствия». Подобное общество противопоставляется тому, которое подавляет удовлетворение таких потребностей и регулирует его с помощью строгих социальных норм.» [10].

Дихотомия «наслаждение/страдание» выделяется и Гартманом в ценностном ряду «приятное/неприятное» его четырехступенчатой ценностной иерархии [3].

Импульсы, вызывающие *наслаждение* многообразны – искусство, музыка, чтение, эмоциональные переживания и т.д. попробуем представить, какие компоненты включает «наслаждение» в представлении независимой и самодостаточной американки XXI века Элизабет Гилберт. Она выбирает Италию, потому что ей доставляет наслаждение изучение итальянского языка. Она встречает Лучано Спагетти, который становится ее другом и приобретает к искусству ничегонеделания. Она поправляется на 23 фунта, однако итальянская еда – это наслаждение, которое оправдывает даже увеличение веса.

Итак, поездка в Италию позволяет определить гилбертовское представление о наслаждении, которое мы сформулируем следующим образом: *наслаждение*, которое Лиз получает от Италии, Рима и его людей, *наслаждение*, которое дает итальянская еда, *наслаждение* от процесса освоения итальянского языка, *наслаждение* – от ничегонеделания. Мы не случайно выделяем тему наслаждения: на страницах, где автор говорит о Риме, его людях, уроках итальянского языка, итальянской еде и ничегонеделании – слова *наслаждение*, *удовольствие*, *удовлетворение* повторяются десятки раз.

Рим – это город, само нахождение в котором уже наслаждение: «*В Европе сейчас идет мощная борьба. Сразу несколько городов воюют за звание величайшей европейской столицы двадцать первого века. Будет ли это Париж? Лондон? Берлин? Цюрих? А может, Брюссель, столица нового Евросоюза? Все они стараются перецеголять друг друга в культуре, архитектуре, политике, финансах. Но Риму нет дела до этой погони за статусом.*

Рим не участвует в гонках. Он лишь наблюдает за суетой и дерзаниями со стороны, абсолютно невозмутимый, словно хочет сказать: «Что бы вы ни делали, Рим всегда будет Римом». Меня бесконечно вдохновляет царственная уверенность этого города – такого целостного, крепко стоящего на ногах, удивленно вззирающего на мир с монументальной высоты, понимающего, что история надежно укрывает его своей сенью». И Лиз признается: «В старости мне бы хотелось стать похожей на Рим» [4: 95–96].

Поначалу американке из пуританской семьи было трудно оправдать тот факт, что она отправилась в Италию ради удовольствий. Она искренне признает, что «чистое наслаждения не является частью ее культурной парадигмы», поскольку она воспитана «сверх добродетельными» и «сверхпорядочными» родителями. Мать ее происходила из фермерской семьи шведских иммигрантов, которые «на всех фотографиях выглядят так, будто доведись им увидеть что приятное – не поколебались бы раздавить это своими грубыми башмаками.»: Отец происходил из семьи англичан пуританского вероисповедания, и как пишет Гилберт: «Если проследить папино генеалогическое древо до семнадцатого века, там найдутся родственнички с именами типа Усердие и Смирение» [4: 81–82]. Пуританское воспитание Элизабет и ее сестры основывалось на ответственности, трудолюбии и сдержанности, и теперь, находясь в Италии, она постоянно испытывает чувство вины – достойна ли она подобных наслаждений, заслужила ли она их. Однако когда итальянцы позволили ей свободно изучать «вопрос» удовольствия, все стало ... «вкусным». По словам автора, счастье стало жить в каждой клетке ее тела. Итальянский язык доставлял ей почти чувственное наслаждение.

Гилберт признается, что много лет трудилась как прилежный солдат, работала, писала, всегда укладывалась во времени, заботилась о близких, следила за здоровьем десен, регулярно платила налоги, голосовала и т.д. Но в то же время она задается вопросом: «Неужели вся наша жизнь – это всего лишь обязанности? Неужели в эту темную пору неудач, когда я чувствую, что лишь изучение итальянского способно принести мне радость, мне нужно какое-то иное оправдание?». Она любит этот язык: «В нем каждое слово было как пение соловья, как волшебное заклинание, как тающая во рту конфета. Ни одному европейскому языку не свойственна такая поэтичность. И

ни один из них не может быть более идеальным средством выражения человеческих эмоций, как итальянский, язык Данте. Уже произнося эти слова вслух, я чувствовала себя желанной и счастливой. Адвокат по разводам говорила, что беспокоиться нечего; у нее была клиентка из Кореи, которая после ужасного развода сменила имя на итальянское, чтобы снова почувствовать себя желанной и счастливой» [4: 58–59].

Интересно отметить, что один из героев романа «Ветви и листья» армянской писательницы А. Ованнисян, итальянец Лукино, в свою очередь, прославляет армянский язык: «Мне кажется, что армянский язык очень близок музыке Бетховена. Только она может выразить все нюансы армянского, от самых нежных до самых бурных» [8: 40]. Лукино утверждает, что, если бы итальянец услышал армянский, он бы согласился с его мнением.

Следующий стимул наслаждения для Гилберт – **итальянская еда**. Хотя поэта-романтика Шелли ужасало, что «высокопоставленные молодые итальянки едят чеснок», Лиз в первый же день своего пребывания в Италии пробует итальянскую пасту со шпинатом и чесноком, артишоки, цуккини и сыр, телятину, белый хлеб с оливковым маслом и солью, а на десерт – тирамису и красное вино, и возвращается домой довольная и с первыми признаками чувства удовлетворения. Это неиссякаемый источник наслаждения и всего, что ей нужно. И даже тот факт, что, как пишут итальянские газеты, единственный способ борьбы с чревоугодием и ожирением в Италии, – это платить налоги, это не огорчает Лиз. Опасение, что после нескольких месяцев подобного питания придут и за ней, она оправдывает получаемым наслаждением.

Источником наслаждения является и **ничегонеделание**. Лиз восхищается Италией, Римом и римлянами, которые наслаждаются бездельем. Американцы же не способны расслабляться до степени наслаждения, они ищут развлечений, а не удовольствий: «Они тратят миллиарды долларов, чтобы придумать себе занятие, – будь то порнография, парки аттракционов или война, но все это не имеет ничего общего с тем, чтобы просто спокойно наслаждаться жизнью. Американцы работают усерднее, больше и напряженнее любой другой нации на планете. Но ... им это, похоже, по вкусу. <...> Американцы не умеют бездельничать» [4: 62].

Итальянцы совершенно отличаются от американцев – они «мастера безделья и наслаждаются его прелестью». Красота безделья – главная цель итальянца, конечный результат, добившись которого он заслуживает поздравлений. Чем прекраснее и деликатнее они бездельничают, тем большего они достигают. Быть богатым при этом вовсе не обязательно. Есть итальянское выражение: «искусство создавать что-то из ничего», праздник – из ничего не значащей мелочи. В то время как для Лиз стремление к наслаждению представляется в виде домашнего задания или некой научной программы, итальянцы проводят день, размышляя о том, что сделать, чтобы получить наслаждение, более того, что делать, чтобы ничего не делать. Когда Лиз говорит Люку, что парни, которые околачиваются в грязных тесных забегаловках на римских задворках, *в первую очередь считают себя римлянами, во вторую – итальянцами и уж в третью – европейцами*, Люк отвечает: *«Нет, они римляне и в первую, и во вторую, и в третью очередь. Причем каждый из них – римский император»* [4: 60].

В Италии так много способов выражения наслаждения, что Гилберт затрудняется их классифицировать. Надо просто рассматривать *наслаждение* как высший факт, иначе вы будете чувствовать себя подавленным. Автор сознается, что даже не хочет и не посещает театр или оперу, музей или другой очаг культуры. Она просто хочет говорить на красивом итальянском и есть красивую еду, особенно сладости и желе.

Что касается телесных удовольствий, то здесь Лиз берет паузу. Она не хочет заводить романов, и это имеет свое объяснение: *«Когда мне становится одиноко, я говорю себе: ну и пусть, Лиз, побудь немного в одиночестве <...> Радуйся новому опыту. Но никогда, никогда больше не используй другого человека физически и эмоционально, наваливая на него груз своей неудовлетворенности»* [4: 63].

Следует отметить, что наслаждение свободой у Лиз сопровождается одиночеством, которого она смертельно боится. Одиночество, неизбежный спутник человека, представляется еще одной «ценностью» американской аксиологической парадигмы: *«Они подходят молча, угрожающе, как тайные агенты, и обступают меня с двух сторон – Депрессия слева, Одиночество справа. Им даже не надо показывать значки. Я и так хорошо знаю этих ребят. Долгие*

годы играла с ними в кошки-мышки. Хотя, признаюсь, для меня неожиданность встретить их в живописном саду в Италии, на закате. Им тут совсем не место. <...> Меня обыскивают. Вытряхивают из карманов радость, которой они были набиты» [4: 61]. Далее они допрашивают Лиз о том, почему она проводит свой отпуск в Италии, так безжалостно испортив свою жизнь. И как бы Лиз ни старалась их не впускать в свою квартиру, они все же входят: «Депрессия всего лишь мрачно улыбается, садится в мое любимое кресло, кладет ноги на стол и закуривает сигару, наполняя всю комнату вонючим дымом. Глядя на нее, Одиночество вздыхает и ложится в мою постель, натягивая одеяло с головой – не раздеваясь, в ботинках. И я понимаю, что сегодня мне снова придется спать в его компании» [4: 62].

Здесь используется прием антитезы: одиночеству и депрессии противопоставляется наслаждение. Введением стилистического приема персонификации, автор придает своему одиночеству образность и предметность. Какие бы полноценные наслаждения ни предлагала Италия, американский менталитет не «сдается» и не позволяет полностью расслабиться. Тем не менее, после года путешествий ценностная парадигма автора меняется: систему тех основательных и вечных ценностей, которые становятся «собственностью» автора и которые она готова хранить всю жизнь, символизирует введенный в роман образ дуба.

Одной из важнейших принципов аксиологической концепции М. Бахтина является положение о том, что культура – явление антропологическое, и без человека, воспринимающего культуру и вступающего с ней в диалог – культура существовать не может: «Всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте <...> Все содержательно-смысловое: бытие – как некоторая содержательная определенность, ценность – как в себе значимая, истина, добро, красота и пр. – все это только возможности, которые могут стать действительностью только в поступке на основе признания единственной причастности моей» [2]. Теорию Бахтина о диалоге культур применительно к современности развивает Гиденс, отмечая, что этика, сформированная в условиях современной глобальной модернизации, акцентирует императивы времени и позволяет представителям различных культур учиться друг у друга [11]. Подтверждением этой

идеи является и изменение аксиологической парадигмы в сознании Элизабет Гилберт, которая открывает для себя важность ценностей, дающих человеку счастье, здоровье и душевное равновесие. Гилберт изображает и обнажает несовершенство мира, отклонение от норм, что в то же время дает возможность в более ясной перспективе познать и оценить эти нормы. Сравнивая культуры стран, которые посещает героиня, с собственной идентичностью, автор «берет и делает своими» «чужие» явления, оценивает важные для «других» ценностные и поведенческие модели и «помещает их» в свою новую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Изд-во Художественная литература, 1975. – СС. 234–407 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chronos.msu.ru/old/RRE-PORTS/bakhtin_hronotop/hronmain.html (Дата обращения: 10.09.2021г.).
2. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений в 7-и тт. Том 1. Философская эстетика 1920-х годов. – Калуга: Тип. ГУП Облиздат, 2003. – 961 с. / Ч. I. Искусство и ответственность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fedy-diary.ru/html/122010/04122010-02a.html> (Дата обращения: 10.09.2021г.).
3. *Гартман Н.* Этика / Пер. с нем. А.Б. Глаголева; под ред. Ю.С. Медведева и Д.В. Скляднева. – СПб. : Фонд Университет: Владимир Даль, 2002 (Акад. тип. Наука РАН). – 707 с.
4. *Гилберт Э.* Есть, молиться, любить. – М.: Рипол-Классик, 2016.
5. Психология: Словарь / [Абраменкова В.В. и др.]; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд-е, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494, [1] с.
6. Этика: Энциклопедический словарь. 2001. Гартман (Hartmann) Николай. // Словарь по этике / Под ред. И. Кона, 1981. – 430 с.
7. Առձեռն բարձրահան: Հայկազգնեան լեզուի, 3-րդ տպագրութիւն, Վենետիկ, Սուրբ Դազար, 1865.

8. *Հովհաննիսյան Ա.* Ճյուղեր-տերևներ: Պատասխաններ մեր փուչ կյանքից: – Ե., Նաիրի հրատ., 2009.
9. *Մոնտեն Մ.* Արժանավայել ապրելու արվեստի մասին: Փիլ. Ակնարկներ: – Ե., Արևիկ, 1989:
10. Examples of Cultural Dimensions // American Speech-Language-Hearing Association. – URL: <http://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Cultural-Competence/Examples-of-Cultural-Dimensions/> (Accessed: 10.09.2021).
11. *Giddens A.* «Living in a Post-Traditional Society». In Ulrich Beck, Anthony Giddens, Scott Lash, Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Palo Alto, CA. Stanford University Press. 1995.
13. *Gilbert E.* Eat, Pray, Love. Penguin Books International Edition. USA. 2007.
13. *Lindsey Scott.* What Are Morals, Values & Beliefs? Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd Edition. 2002 © HarperCollins Publishers 1995, 2002.

**ՀԱՃՈՒՅՔԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԱՐԺԵՔԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐ ԷԼԻԶԱԲԵԹ
ԳԻԼԲԵՐՏԻ «ՈՒՏԵԼ, ԱՂՈԹԵԼ, ՍԻՐԵԼ» ՎԵՊՈՒՄ**

Գ.Վ. Եղիազարյան

gyeghiazaryan@hotmail.com

Բ.գ.դ., պրոֆեսոր,

*Վ. Բրյուսովի անվան պետական համալսարանի անգլերենի ամբիոնի վարիչ,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը վերաբերում է «հաճույքի» արժեքաբանական վերլուծությանը XX դ. վերջերի և XXI-ի ամենասկզբի ամերիկյան հայտնի գրող Էլիզաբեթ Գիլբերտի՝ «Ուտել,

աղոթել, սիրել» ստեղծագործությունում: Նպատակ է դրվել բացահայտել ամերիկյան գրողին բնորոշ աշխարհընկալման հասկացությունները, ինչպես նաև նրա ստեղծագործությանը բնորոշ սյուժետային և թեմատիկ կառուցվածքները: Մենք դիտարկել ենք նաև ստեղծագործության մեջ արժեքային կոնստանտների առանձնահատկությունները, սահմանել նրա գեղարվեստա-արժեքաբանական յուրահատկությունը ժամանակակից հասարակության մեջ՝ կնոջ դերի վերաիմաստավորման, ինչպես նաև աշխարհի գեղարվեստական պատկերի վրա նրա ազդեցության կարևորության ֆոնի ներքո: Փորձ է կատարվել և առաջարկվել է նոր ուղիներ՝ նրա ստեղծագործությունն ընթերցելու և մեկնաբանելու ասպարեզում, որպես այդ դարաշրջանին բնորոշ աշխարհայացքային, գեղագիտական և գեղարվեստական մոդուս: **Բանալի բառեր**՝ արժեքային համակարգ, արժեքաբանություն, մշակույթ, Իտալիա, ոչինչ չանելը:

**PLEASURE AS AN AXIOLOGICAL UNIT
IN «EAT, PRAY, LOVE» BY ELIZABETH GILBERT**

G. Yeghiazaryan

gyeghiazaryan@hotmail.com

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of English,
Brusov State University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of «pleasure» as a value, in the novel «Eat, Pray, Love» by the late 20th and early 21st

century American writer Elizabeth Gilbert. The relevance of the research is due to the need for a multivectoral analysis of the proliferation of value orientations in women writers' works. The analysis of the novel «Eat, Pray, Love» by Elizabeth Gilbert has an objective to determine the perception of the artistic picture of the world by an American writer, examine the peculiarities of the personal value constants in her work thus reinterpreting the role of women in modern society and the importance of their influence on the artistic depiction of the world, suggest new ways of reading and interpreting the text, analyzing it as a unique phenomenon characterizing the world-view, aesthetic and artistic mode inherent in the era.

Keywords: value system, axiology, culture, Italy, pleasure, idleness.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 16 сентября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ГОСТЕВАЯ СТРАНИЦА

ФОРМЫ И СРЕДСТВА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Армен Самвелович Аветисян

avetlsyan.armen@inbox.ru

*Кафедра истории, теории искусства и культурологии,
факультет художественного образования,
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается роль педагогического вуза как социального института в эффективной реализации процесса социализации студентов.

Обосновано, что адаптация и эффективная социализация студентов в социокультурной среде факультета художественного воспитания университета обусловлена целевым систематическим использованием различных форм и средств учебной и внеучебной деятельности.

Представлена концепция «профессиональной социализации студентов» на факультете художественного образования, определенная автором, а также пути и средства эффективной реализации процесса социализации студентов факультета художественного образования педагогического вуза.

Ключевые слова: университет, студент, социализация, средства социализации, культурные ценности, профессио-

нальные компетенции, социокультурная среда, субъекты управления, социальные регуляторы.

ՀՀ-ում ընթացող սոցիա-տնտեսական, քաղաքական տեղաշարժները պահանջում են բուհերում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյուավետության նոր միջոցների որոնում, սոցիալական նորմերի, բարոյական, գեղագիտական և ընդհանրապես մշակութային արժեքների փոխանցման գործընթացի վերաիմաստավորում:

Անձի սոցիալականացման հիմնախնդրի սոցիոլոգիական, հոգեբանամանկավարժական ժամանակակից հայեցակարգերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ մարդը ձևավորվում է սոցիալական միջավայրում, որտեղ հասունանում է սոցիալապես, ձեռք է բերում սոցիալական փորձ, հարմարվում հասարակական կապերին ու սոցիալական դերերին:

Ն.Ի. Շևանդրինի կարծիքով. «Սոցիալականացումը մարդդու կողմից հասարակական կենսափորձի յուրացման գործընթաց է: ... Սոցիալականացման արդյունքում մարդը յուրացնում է վարքի կարծրատիպեր, սոցիալական այն միջավայրի նորմերն ու արժեքային պատկերացումները, որում նա ապրում ու գործում է: Սոցիալականացումը հասարակության մեջ անձի հարմարման և զարգացման գործընթաց է» [7: 158]:

Անձի սոցիալականացման գործընթացի վրա ազդում են մի շարք ուղղակի և անուղղակի գործոններ: Ա.Վ. Մուդրիկը առանձնացնում է անձի սոցիալականացման վրա ազդող գործոնների չորս խումբ.

1. Մեզագործոններ՝ տիեզերքը, երկիր մոլորակը, աշխարհը:
2. Մակրոգործոններ՝ երկիրը, էթնոսը, հասարակությունը, պետությունը, որոնք ազդում են որոշակի տարածքում ապրող մարդկանց վրա:
3. Մեզոգործոններ՝ զանգվածային հաղորդակցման և լրատվական միջոցները՝ տեղեկատվական և հեռահաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, ռադիո, հեռուստատեսություն, մամուլ կինո և այլն <այս կամ այն մշակույթին պատկանելիություն:

4. Միկրոգործոններ՝ մարդկանց վրա անմիջականորեն ներգործող միջոցները՝ ընտանիքի անդամները, հասակակիցները, միկրոսոցիումը, մերձավոր և հեռավոր ազգականները, հարևանությունը, ուսումնադաստիարակչական, ինչպես նաև պետական-հասարակական, կրոնական և մարզամշակութային կազմակերպությունները [6]:

Մանկավարժական բուհը, լինելով սոցիալական ինստիտուտ, անմիջականորեն ազդում է ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի վրա: Այն կոչված է ոչ միայն ուսանողների մասնագիտական կոմպետենցիաների զարգացմանը, այլև նրանց հոգեկերտվածքի, արժեհամակարգի, սոցիալական ու քաղաքացիական դիրքորոշումների ձևավորմանը, սոցիալական տարբեր դերերի իրականացմանը, ինչպես նաև նախապատրաստելու նրանց հասարակության առաջընթացի ապահովմանն ու դեկավարմանը:

Այս տեսանկյունից մանկավարժական բուհի կառավարման սուբյեկտների առջև ծառայած են մշակութային և ռազմավարական բնույթի մի շարք խնդիրներ.

- մասնագիտական գիտելիքներին և կոմպետանցիաներին տիրապետող որակյալ մասնագետների պատրաստում,
- սոցիալ-մշակութային փորձի, ավանդույթների և արժեքների փոխանցում, միջմշակութային փոխգործակցության շրջանակների ակտիվացում ու ընդլայնում՝ հավատարիմ մնալով ազգային մտածողությանն ու հոգևոր-բարոյական նկարագրին, գեղագիտական, կրթամշակութային արժեքներին,
- արժեքանորմատիվային սոցիալական կարգավորիչների փոփոխությունների կառավարում,
- անձնային և հասարակական շահերի համարժեքության համահավասարակշռության պահպանում՝ բուհի կրթամշակութային միջավայրին ուսանողների սահուն համարումն ապահովելու նպատակով,

- ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպում, աշխատաշուկայի արդի պահանջները բավարարելու համար:

Մանկավարժական բուհի ուսանողների սոցիալականացումը Վ.Ա. Բոչարովան բնութագրում է որպես նրանց կողմից սոցիալական փորձի յուրացում սոցիալական միջավայրում, սոցիալական կապերի համակարգում ներգրավման ուղիով: Միաժամանակ, նա նշում է, որ սոցիալականացումը անհատի կողմից սոցիալական կապերի վերարտադրման գործընթաց է մասնագիտական գործունեության դրդապատճառների դրսևորման միջոցով [1]:

Ի.Ս. Կոնի կարծիքով անձի համար սոցիալականացման գործընթացը ենթարկվում է ոչ միայն սոցիալական, այլև հոգեբանական օրինաչափություններին [3]: Ընդորում, նա միանգամայն իրավացիորեն նշում է, որ. «Սոցիալականացման գործընթացում անձը ոչ միայն հարմարվում է միջավայրին և յուրացնում սոցիալական դերեր, նորմեր ու կանոններ, այն ձեռք է բերում այդ միջավայրում ինչ-որ բան փոխելու, շրջակա աշխարհում իրեն վերակերտելու կարողություններ» [4: 37]:

Անառարկելի է, որ բուհի ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի կարևոր բաղադրիչներից մեկը մասնագիտական սոցիալականացումն է, որն, առաջին հերթին, ենթադրում է նրանց ինտեգրում և ակտիվ փոխազդեցություն բուհի սոցիալ-մշակութային միջավայրում, մասնագիտական փորձի, արժեքների և նորմերի յուրացում:

Ըստ Է.Ֆ. Ջեյերի՝ մասնագիտական սոցիալականացումը դրսևորվում է. «մասնագիտական մտածողության, սոցիալական վարքի և մասնագիտական նույնականացման ձևավորմամբ» [2]:

Մեր կարծիքով բուհի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում ուսանողների մասնագիտական սոցիալականացումը գործընթաց է, որն իրականանում է բուհի սոցիալ-մշակութային, կրթակենսական միջավայրին ուսանողների հարմարմամբ, մասնագիտական փորձի, գիտելիքների

և սոցիալական տեսանկյունից նշանակալի հմտությունների յուրացմամբ և հոգևոր-բարոյական կատարելագործմամբ:

Ըստ Վ.Վ. Լազերևի՝ բարձրագույն կրթական հաստատությունում ուսանողների հարմարումը ուսումնական գործընթացին իրենից ներկայացնում է անձի կեսագործունեության ինտենսիվ, զարգացող, բազմակողմանի և համալիր գործընթաց, որի ընթացքում ուսանողը, համապատասխան հարմարման ռեակցիաների հիման վրա մշակում է բավարարման կայուն հմտություններ՝ ելնելով այն պահանջներից, որոնք ներկայացվում են նրան բարձրագույն դպրոցի ուսուցման ու դաստիարակության ընթացքում» [5]:

Բուհի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի սոցիալ-մշակութային միջավայրում ուսանողների հարմարումը և արդյունավետ սոցիալականացումը պայմանավորված է ուսումնական և արտաուսումնական գործունեության տարբեր ձևերի ու միջոցների նպատակաուղղված կիրառմամբ:

Մենք առանձնացրել ենք գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի սոցիալ-մշակութային միջավայրում ուսանողների հարմարման և արդյունավետ սոցիալականացման հետևյալ ձևերն ու միջոցները.

Ձևերը՝

- ուսումնական դասախոսությունները,
- ուսումնահետազոտական անհատական և կորպորատիվ նախագծերը,
- պուժետադերային խաղերը,
- պլեներային և մասնագիտական պրակտիկաները,
- ստեղծագործական ցուցահանդեսները, մասնակցությունը տարբեր մրցույթների և այլն,
- ուսանողների արտաուսումնական հետաքրքիր գործունեության և ազատ ժամանակի կազմակերպումը (մասնակցություն բուհի կառավարման գործընթացին, մասսայական մշակութային, սպոր-

տային միջոցառումների, ակտիվ հանգստի կազմակերպում, մասնագիտական փորձի փոխանակում, ակումբների, ընկերությունների ձևավորում):

Միջոցները՝

- համապատասխան կրթամշակութային հարմարավետ միջավայրը,
- ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը ժամանակակից տեխնոլոգիաների և փոխներգործուն մեթոդների կազմակերպմամբ,
- սոցիալականացման գործընթացի սոցիալ-մանկավարժական աջակցումը,
- ուսանողների սոցիալական և ակադեմիական հարմարմանը նպաստող առաջադրանքները,
- ուսանողների ինքնագիտակցման, ինքնաարդիականացման, ինքնագարգացման, համագործակցության կարողությունների զարգացման տեխնոլոգիաների կիրառումը,
- լսարանների գեղագիտական ձևավորումը և արդիականացումը,
- ֆակուլտետում բարձր հոգևոր-բարոյական կլիմայի ստեղծումը,
- ֆակուլտետի ներքին ինֆրաստրուկտուրայի և արտաքին տարածքի մշտական բարենորոգումը,
- բուհի և սոցիումի համագործակցության կազմակերպումը,
- ուսանողների ինքնակառավարման մարմինների գործունեության ակտիվացումը:

Իհարկէ՛, մենք չենք կարծում, որ պետք է սահմանփակվել գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի սոցիալ-մշակութային միջավայրում ուսանողների հարմարման և արդյունավետ սոցիալականացման մեր կողմից վերը նշված ձևերով ու միջոցներով:

Մեր հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ նշվածների մեջ գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի ուսանողների արդյունավետ սոցիալականացման համար հատկապես էական նշանակություն ունեն պլեներային և մասնագիտական պրակտիկաները, ուսանողների հաղոր-

նակցումը արտերկրյա բուհերի համապատասխան ֆակուլտետների ուսանողների հետ, նրանց հետ սոցիալական և մասնագիտական փորձի փոխանակումը, լսարանների գեղագիտական ձևավորումն ու արդիականացումը, ուսանողների ազատ ժամանակի կազմակերպումը, ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը ժամանակակից տեխնոլոգիաների և փոխներգործուն մեթոդների կազմակերպմամբ, ինչը որ հաջողությամբ իրականացվում է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՆՀ-ի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում ի շնորհիվ բուհի և ֆակուլտետի կառավարման սուբյեկտների և պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочарова В.Г.* Предмет и функции социальной педагогики / Авт. кол.: чл.-корреспонденты РАО В.Г. Бочарова, С.И. Григорьев, к.п.н. М.П. Гурьянова и др.; Под. общ. ред. акад. Г.Н. Филонова; Рос. акад. образования. Ин-т педагогики социал. работы, Тюм. гос. ун-т. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1998. – 128 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Личностно-ориентированное профессиональное образование // Педагогика, 2002. – №3. – СС. 16–21.
3. *Кон И.С.* Социологическая психология: Избр. психол. тр. – М.: Моск. психол.-социал. ун-т; – Воронеж: МОДЭК, 1999. – СС. 60–124.
4. *Кон И.С.* НТР и проблемы социализации молодежи. – М.: Знание, 1987. – 63, [1] с.
5. *Лагерев В.В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – Москва, 1991. – 48 с.
6. *Мудрик А.В.* Социализация и воспитание. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1997. – 95, [1] с.
7. *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995. – 198 с.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲՈՒՀԻ ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՖԱԿՈՒԼՏԵՏՈՒՄ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ

ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ
ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԵՐՆ ՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ

Ա.Ս. Ավետիսյան

avet1syan.armen@inbox.ru

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական
պետական մանկավարժական համալսարան,
Գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետ,
Արվեստի պատմության, տեսության և մշակութաբանության ամբիոն,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում դիտարկված են մանկավարժական բուհի, որպես սոցիալական ինստիտուտի դերը ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ իրականացման գործում:

Հիմնավորված է, որ բուհի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետի սոցիալ-մշակութային միջավայրում ուսանողների հարմարումը և արդյունավետ սոցիալականացումը պայմանավորված է ուսումնական և արտասումնական գործունեության տարբեր ձևերի ու միջոցների նպատակաուղղված համակարգային կիրառմամբ: Ներկայացված են հեղինակի կողմից սահմանված բուհի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում «ուսանողների մասնագիտական սոցիալականացում» հասկացությունը, ինչպես նաև ռիտուալացման արդյունքում առանձնացված մանկավարժական բուհի գեղարվեստական կրթության ֆակուլտետում ուսանողների սոցիալականացման գործընթացի արդյունավետ իրականացման ձևերն ու միջոցները:

Բանալի բառեր՝ բուհ, ուսանող, սոցիալականացում, սոցիալականացման միջոցներ, մշակութային արժեքներ, մասնագիտական կոմպետենցիաներ, սոցիալ-մշակութային միջավայր, կառավարման սուբյեկտներ, սոցիալական կարգավորիչներ:

**THE WAYS AND MEANS OF THE EFFECTIVENESS
OF THE STUDENTS' SOCIALIZATION PROCESS
AT THE FACULTY OF ART EDUCATION
OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

A. Avetisyan

avetIsyan.armen@inbox.ru

*Department of History, Theory of Art and Cultural Studies,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article discusses the role of the Pedagogical University as a social institution in the effective implementation of the student socialization process.

It is substantiated that the adaptation and effective socialization of students in the socio-cultural environment of the Faculty of Art Education of the University is conditioned by the targeted systematic use of different forms and means of educational and extracurricular activities.

The concept of «professional socialization of students» is presented by the author in the Faculty of Art Education, as well as the ways and means of effective implementation of the process of socialization of students in the Faculty of Art Education of the Pedagogical University are defined.

Keywords: university, student, socialization, means of socialization, cultural values, professional competencies, socio-cultural environment, governing entities, social regulators.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 18 октября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Элен Самвеловна Аветисян

avetisyan.elen@inbox.ru

*Преподаватель английского языка базовой гимназии при
Армянском государственном педагогическом
университете имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье подчеркивается идея о том, что чтение английской художественной литературы направлено на развитие знаний о стране изучаемого языка, ее истории, духовных ценностях, культурных традициях, менталитете носителей языка, об их национальных особенностях, манерах, обычаях, а также знаний об их коммуникативном поведении, о вербальных и не вербальных языковых средствах. Также отмечается, что при отборе художественных текстов для образовательных целей необходимо принимать во внимание национально-маркированную, культурно-маркированную лексику в художественном тексте. Один из важных принципов при отборе текстов – изучать тексты, содержащие лексику социально-культурного характера, что ценно с точки зрения современного разговорного английского языка. Более того, изучение лексики, которая необходима не только для понимания текста, но и для его представления, может быть приоритетом. Учащиеся в основном осваивают социально-культурную лексику не на уровне запоминания, а на уровнях распознавания, анализа, сравнения.

Ключевые слова: художественный текст, менталитет, мультикультурная компетенция, экстенсивное чтение, межкультур-

турная компетенция, коммуникативное поведение, вербальные средства, невербальные средства, прецедентный текст, контекст.

Գեղարվեստական տեքստի ընթերցանությունը զարգացնում է ոչ միայն սովորողների հաղորդակցական կարողությունները, հմտությունները, այլև նպաստում է նրանց հանրամշակութային կոմպետենցայի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Գեղարվեստական գրականությունը ներկայացնում է լեզվակիրների մշակույթը, պատմությունը, կենսագործունեության տարբեր ոլորտները, արժեքային դիրքորոշումները, կարծրատիպերը, ավանդույթներն ու սովորույթները: Ակնհայտ է, որ ամեն մի գրական երկ յուրովի է ներկայացնում տվյալ ժողովրդի լեզվամտածողությունը, մտածելակերպը, հանրամշակութային իրողությունները: Ուսուցողական նպատակներով գեղարվեստական տեքստն ընտրելիս, անհրաժեշտ է հաշվի առնել տարբեր գործոններ՝ թե՛ ուսումնական, թե՛ արտաուսումնական: Նրա ընտրության խնդիրն ավելի է բարդանում, երբ դա արվում է օտար լեզու սովորելու նպատակով: Ուսուցիչը կամ դասագրքի հեղինակը պետք է հաշվի առնի սովորողների լեզվական մակարդակը, մայրենի լեզվով գեղարվեստական գրականությունը ընթերցելու, ուսումնասիրելու փորձը, սովորողների տարիքը, նրանց արժեքային դիրքորոշումները, ճանաչողական դրդապատճառները, հետաքրքրությունների ուղղվածությունը, ինչպես նաև տվյալ բնագրի ստեղծման ժամանակը, նրանում արտացոլված խնդիրները, հերոսների աշխարհայացքը, նրա մատչելիությունը, հեղինակի մտահղացման փիլիսոփայական և հոգեբանական նախադրյալները և այլն:

«Ընթերցանությունը խոսքային գործունեության ընկալողական տեսակ է, որն ուղղված է գրաֆիկորեն ֆիքսված իմաստի ընկյալմանը» [3: 167]: Ավագ դպրոցում սովորողների հանրամշակութային կոմպետենցիայի զարգացման տեսանկյունից արդյունավետ է անգլերենի ուսուցման բոլոր փուլերում հատկապես էքստենսիվ ընթերցանությունը, որը «ներա-

ում է սովորողների կողմից երկար տեքստերի ընթերցանությունը դրանցից բավականություն ստանալու նպատակով [12, 14, 19]:

Այսօր կան ընթերցանության տեսակների բազմաթիվ դասակարգումներ: Նրանք կարող են դասակարգվել ըստ տեքստի ընկալման հոգեբանական բնութագրերի. վերլուծական և սինթետիկ [2, 18], ըստ դրա իրականացման պայմանների՝ պատրաստված և հանպատրաստից [2, 7], ըստ տեքստի մեջ ներթափանցման խորության՝ ինտենսիվ և էքստենսիվ [8, 11, 16], ըստ ընթերցման ձևի՝ բարձրաձայն և լուռ [10], ըստ նպատակային դիրքորոշումների՝ հետազոտական, դիտողական, ծանուցման և որոնողական [6], ըստ ըմբռնման մակարդակների. հասկանալ հիմնական բովանդակությունը, տեքստից ամբողջական տեղեկատվություն քաղել, հասկանալ անհրաժեշտ իմաստալից տեղեկատվությունը [9]:

Հանրամշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման և զարգացման գործընթացը շարունակական բնույթ ունի, և դրան նպաստում են այն բնագրերը, որոնք ներառում են տեղեկատվություն լեզվակիրների կենսագործունեության տարբեր դրսևորումների մասին: Շատ դեպքերում էքստենսիվ ընթերցանությունը համարվում է աշխատատար: Երբեմն ժամանակը չի բավարարում բնագրի ամբողջական վերլուծության համար: Երբեմն դպրոցական ծրագրերում էքստենսիվ ընթերցանության պահանջին հավուր պատշաճի չեն անդրադառնում: Հատկանշական է այն, որ օտարալեզու բնագրերի ընթերցանության կազմակերպման ընթացքում խնդիր չի դրվում վերլուծել դրանք հանրամշակութային կոմպետենցիայի զարգացման տեսանկյունից:

Մեթոդիստները դեռևս նախորդ դարի կեսերից փորձում են հասկանալ, թե ինչու են ուսուցիչները հնարավորինս խուսափում հանրամշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման հիմնախնդրից [20]:

Որոշ հեղինակներ ուսումնասիրում են հանրամշակութային կոմպետենցիայի ձևավորման և զարգացման հիմնախնդիրը բազմամշակութային և միջմշակութային կոմպետենցիաների համատեքստում [13]: Հատ-

կապես կարևորվում են այն աշխատանքները, որոնք վերաբերում են մշակույթի ուսուցման հանրամշակութային հայեցակերպին:

Առանձնահատուկ նշանակություն ունեն հանրամշակութային պայմաններին վերաբերող աշխատանքները:

Հանրամշակութային կոմպետենցիան կարող է իրականացվել չորս բաղադրիչով, որոնք անհատին կապում են շրջակա միջավայրի հետ.

- 1) նախաձեռնությունը,
- 2) պատասխանատվությունը,
- 3) մասնակցությունը գործունեության մեջ որպես իրադարձություն,
- 4) անհատականությունը [22]:

Անգլերեն գեղարվեստական բնագրերի ընթերցանությունը պետք է միտված լինի սովորողների հանրամշակութային կոմպետենցիայի զարգացմանը, որը ենթադրում է «1) հանրամշակութային գիտելիքներ, որոնք ներառում են գիտելիքներ տվյալ երկրի, նրա պատմության, հոգևոր արժեքների, մշակութային ավանդույթների, լեզվակիրների մենթալիտետի, ազգային առանձնահատկությունների մասին, 2) շփման փորձ, որն իր հերթին ենթադրում է լեզվակիրների հետ շփման ոճի ճիշտ ընտրության մասին, 3) անձնային մոտեցում օտարալեզու մշակույթի և նրա բաղադրիչների նկատմամբ, այդ թվում հանրամշակութային կոնֆլիկտների լուծման կարողություն շփման ընթացքում, 4) լեզվակիրների հետ շփման ընթացքում լեզվական միջոցների տիրապետում, որը ներառում է հանրային նշույթավորված լեզվական միջոցների ճիշտ կիրառում, ինչպես նաև համարժեքորեն համեմատել մայրենի և օտար լեզուները, գտնել ընդհանրությունները և տարբերությունները» [1]:

Օտար լեզուների ուսուցման գործընթացում հանրամշակութային բաղադրիչը ենթադրում է գիտելիքներ ուսումնասիրվող լեզուն ներկայացնող երկրի իրականությունների, բարքերի, ավանդույթների, սովորույթների, ինչպես նաև լեզվակիրների հաղորդակցական վարքագծի, խոսքա-

յին և ոչ խոսքային միջոցների մասին: Շատ դեպքերում անգամ ուսուցիչները չեն կարողանում ճանաչել հանրամշակութային իրողություններն ընթերցվող տեքստում: Դրանք կարող են լինել լեզվակիրների հաղորդակցական վարքագիծը բնութագրող գեղարվեստական տեքստերը, երկխոսությունները, բանաստեղծությունները, երգերը, գրավոր խոսքը, հարցազրույցը և այլն:

Գեղարվեստական բնագրերի ընտրության տեսանկյունից կարևոր է հաշվի առնել տվյալ ստեղծագործության բովանդակությունը, ուղղվածությունը, նրանում արծածվող թեմաները, բառապաշարի առանձնահատկությունները և այլն: Երբեմն գեղարվեստական բնագրում ներկայացվում են տարբեր մշակույթների առճակատման, երկխոսության հատվածներ: Օրինակ՝ Վ. Սարոյանի ստեղծագործություններում համապարփակ ներկայացված է ամերիկյան կյանքի հիմնապատկերը, տարբեր ազգերի և ժողովուրդների ներկայացուցիչների հոգեբանությունը, մենթալիտետը, նոր պայմաններում հարմարվելու ունակությունները, նրանց ամերիկացի դառնալու գործընթացը: Բոլոր կերպարները իրական են, չնայած իռացիոնալ տարրը երբեմն գերակշռում է: Արծածվում են համամարդկային՝ աղքատության, դժվարություններով հարստացման, ինքնությունը չկորցնելու կամ վերագտնելու, սեփական ավանդույթները և սովորույթները պահպանելու, ամերիկյան երազանքին հասնելու խնդիրները: Ասվածը հաստատող տիպական օրինակ է նրա «Իմ սիրտը լեռներում է» ստեղծագործությունը [23]: Կարևոր խնդիր է տվյալ ստեղծագործությունում տեղի ունեցող դեպքերի ժամանակահատվածը, տեղը, կոլորիտը: Գլխավոր հերոսը՝ Մեք-Գրեգորն անընդհատ կրկնում է, որ ինքը շոտլանդական լեռներից է: Հետո նա մի քանի տեղանուն է նշում, որոնք Ամերիկայում են գտնվում՝ «Վերմոնտ», «Ուայթ Բիվը», «Սան Բենիտո փողոց»: Ընթերցողը պետք է հաղթահարի հանրամշակութային բնույթի մի շարք դժվարություններ: Օրինակ, հերոսներից մեկը ցանկանում է, որ նվագեն «Կենացս խմիր քո աչքերով» երգը: Հայ ընթերցողին այդ երգի վերնագիրը

ոչինչ չի ասում: Հանրամշակութային նշանակություն ունեն պիեսի գործող անձանց բնութագրող տարաբնույթ ակնարկները՝ (“allusion”)՝ «Մեք-Գրեգոր-Շեքսպիրյան ոճով/, Չոնիի հայրը – /Արիստոկրատական մեծաշքությամբ/, կամ /Իսկը Նապոլեոնը/: Նախադեպային տեքստերը կամ ներտեքստերը² վերցրած են Շեքսպիրից, որոնք հիմնականում ակնարկ են, հանրամշակութային իրակություն: Մի կողմից, Մեք-Գրեգորի վերջին խոսքերը, որոնք վերցրած են Շեքսպիրի ողբերգություններից, հասկանալի են ցանկացած ընթերցողի՝ լեզվակիր, ոչ լեզվակիր: Սակայն, երբ Մեք-Գրեգորը ողբերգորեն հառաչում է.

«Ավերեք տեղը: Փոքրիկ շները հաչում են վրաս,
Թրեն, Բլանշը և Անուշակը: Տեսե՛ք՝ հաչում են»³:

Այդ ժամանակ ընթերցող դժվարությամբ է կռահում, թե դրանք ինչ անվանումներ են՝ շների, թե մարդկանց: Մեք-Գրեգորին Չոնիի հայրն անվանում է շեքսպիրյան ամենամեծ դերասան: Ակնհայտ է, որ դերասանի մասին պատկերացումները տարբեր ժամանակներում փոխվում են, և շեքսպիրյան դերասանները լինելով շրջիկ, լրիվ այլ պատկերացումներ ունեին ազատության, հարստության, հոգևոր և նյութական արժեքների մասին: Ինչպես և Շեքսպիրի շատ ողբերգություններում, գլխավոր հերոսն արարի վերջում մահանում է: Այն նույնպես ներտեքստային ակ-

¹ Ակնարկ /ոճական բանադարձում/

² Ներտեքստ (ֆր. intertexte, m.) – մի տեքստի հարաբերակցությունը մեկ այլ տեքստի հետ, տեքստերի երխոսական փոխազդեցություն, որն ապահովում է հեղինակի մտահղացման կեպավորությունը: Գեղարվեստական տեքստի տեսակ և կառուցման եղանակ մոդերնիզմի և պոստմոդերնիզմի արվեստում, որի էությունն այն է, որ տեքստը կառուցվում է այլ տեքստերից վերցրած մեջբերումներից և վերապրումից կամ հիշողություններից (լատ. Reminiscencia «հիշողություն»):

Հիշողությունը (լատիներեն reminiscencia «հիշողություն») գեղարվեստական համակարգի տարր է, որը բաղկացած է նույն (կամ նմանատիպ) թեմայով ընդհանուր կառուցվածքի, առանձին տարրերի կամ մոտիվների օգտագործումից: Վերապրումի հիմնական մեթոդներից է ակնարկը և հետահայեցումը: Վերապրումն անուղղակի մեջբերում է, մեջբերում՝ առանց չակերտների:

³ Նույն տեղում՝ էջ 40:

նարկ է, որը բովանդակությամբ հանրամշակութային արժեք ունի: Այն հնարավոր է հասկանալ, երբ հասկանում ես լեզվակիրների մտածելակերպը տվյալ ժամանակաշրջանում: Միայն այդպես հնարավոր է հասկանալ բազում պատմամշակութային, հանրամշակութային իրողություններ և իրակություններ:

Ակնհայտ է, որ նախորդ դարի 20–30-ական թվականներին տեղի ունեցող իրադարձությունները լիովին չեն արտացոլում ժամանակակից ամերիկացու մենթալիտետը: Ըստ այդմ, նպատակահարմար է ընթերցել նաև ժամանակակից հեղինակների ստեղծագործություններ: Փոխվում են տեղանունները, գովազդային վահանակների բովանդակությունը, խանութների և հանրախանութների ցուցափեղկերը, ճանապարհային երթեվելության նշանները, բանկային համակարգից օգտվելու կանոնները, տեխնիկական, հաղորդակցական, հեռահաղորդակցական եղանակներն ու միջոցները:

Ընդհանուր առմամբ, սովորողներն էքստենսիվ ընթերցանության միջոցով պատկերացում են կազմում ուսումնասիրվող երկիրը ներկայացնող գեղարվեստական մշակույթի, արվեստի մասին: Միայն է այն մտայնությունը, որ անգլիական գրականությունն ավելի լավ է ներկայացնում անգլիացիների ազգային մշակույթը, քան ամերիկյան մշակույթը: Գաղտնի չէ, որ Մեծ Բրիտանիան նույնքան բազմազգ ու բազմամշակույթ է, ինչքան ԱՄՆ-ը: Դրա հետ մեկտեղ, անգլալեզու երկրները ներկայացնող ցանկացած գեղարվեստական գործ կարող է լուրջ ուսուցողական արժեք ներկայացնել հանրամշակութային կոմպետենցիայի զարգացման տեսանկյունից:

Այդ առումով կարևորվում է բացահայտել տվյալ գեղարվեստական բնագրում ազգային նշույթավորված և մշակութային-նշույթավորված բառապաշարը: Համապատասխան բառային միավորների ուսումնասիրությունը դժվար աշխատանք է պահանջում, քանի որ այսպես կոչված անհամարժեք բառապաշարը հիմնականում չի թարգմանվում, երբեմն դժվար

րությամբ է մեկնաբանվում, կարող է լինել դիպվածային կամ նորաբանություն:

«Ցանկացած գեղարվեստական ստեղծագործություն գրված օտար լեզվով հագեցված է մշակութային-նշույթավորված բառապաշարով, որի միջոցով հնարավոր է ներկայացնել հեղինակի կողմից տվյալ երկրի կենցաղի, ավանդույթների ազգային բնութագիրը: Այդ խոսքերով, այդպիսի բառապաշարն արտահայտում է ուսումնասիրվող հասարակության ազգային բաղադրիչները [4]:

Ազգային-մշակութային բաղադրիչ ունեցող բառերի հետագա ուսումնասիրությունը հանգեցրեց լեզվաբանության մեջ այնպիսի տերմինների ի հայտ գալուն և լայն կիրառմանը, ինչպիսիք են՝ «էկզոտիզմ, բարբարոսություն, վարվառիզմ /օտարածին բառ/, քսենիզմ /ատելություն օտարածին բառերի նկատմամբ/, մշակութային բաղադրիչ ունեցող բառ, բառապաշարային լակունա, լոկազիմ /միայն կոնկրետ տեղանքում օգտագործվող բառ/, էթնոգրաֆիզմ /կոնկրետ էթնոսի կողմից օգտագործվող բառ/, ռեզիոնալիզմ /կոնկրետ տարածաշրջանում գործածավող բառ/» որոնցից յուրաքանչյուրը, այս կամ այն չափով, կապված է օտարալեզու հասարակության մշակութային առանձնահատկությունների արտացոլման հետ» [4]:

Հանրամշակութային կոմպետենցիայի կարևոր բաղադրիչներ են նաև, ըստ Փիթեր Նյումարկի, մշակույթը, էկոլոգիան, ավանդույթները, ժեստերը, սովորույթները ներկայացնող բառային միավորները [17]: Դեվիթ Կատանը, ինչպես նշում է նույն Տրեգուբովան, ընդլայնում է նշված բաղադրիչների ցանկը: Նա հանրամշակութային կոմպետենցիայի բաղադրիչներ է համարում «շրջակա միջավայրը (եղանակը, սնունդը, բանակատեղին և այլն), վարքագիծը (ողջունելու ձևը, հրաժեշտը տալու ընթացակարգերը), շփման ռազմավարությունները (ներառյալ ոչ խոսքային տարրերը), հասարակական արժեքները, հավատալիքները և այլն» [15]. Ցիտ. ըստ՝ [4]:

Բավականին հաջողված է Գ.Դ. Տոմախինի թեմատիկ դասակարգումը, ըստ որի ազգային-մշակութային բառապաշարը կարող է լինել էթնոգրաֆիկ, աշխարհագրական, հասարակական-քաղաքական, ինչպես նաև մշակութային կյանքի իրույթները [5]:

Հանրամշակութային գիտելիքները տարբեր բաղադրիչների շուրջ կարելի է իրականացնել տարբեր նպատակներ հետապնդող աշխատանք: Սովորողները հիմնականում յուրացնում է հանրամշակութային ուղղվածության և բովանդակության բառապաշարը ոչ թե մտապահման, այլ ճանաչելու, վերլուծելու, համեմատելու մակարդակներում: Օրինակ՝ սովորողները կարող են ճանաչել և առանձնացնել ընթերցվող ստեղծագործության մեջ սնունդ և խմիչք նշանակող բառերն ու արտահայտությունները: Օրինակ՝ ճանաչելով և վերլուծել Cheeseburger, Sprite, Dr. Peppers, Jell-O, doughnuts բառերը, փորձելով ներկայացնել դրանք համարժեքները, դրանց համն ու հոտը, կիրարկման դաշտերը, հնարավոր զուգորդումները և այլն: Արդյունավետ է երբեմն տալ նոր բառերի ծագումնաբանությունը, որը վերցվում է համացանցից: Օրինակ՝

Jell-O is a variety of gelatin desserts (fruit-flavored gels), puddings, and no-bake cream pies. The original Jell-O gelatin dessert (genericized as jello) is the signature of the brand. Jell-O is a registered trademark of Kraft Heinz and is based in Chicago, Illinois. The original gelatin dessert began in Le Roy, New York, in 1897 after Pearle Bixby Wait and wife May trademarked the name for a product made from strawberry, raspberry, orange, or lemon or lime flavoring added to sugar and granulated gelatin, which had been patented in 1845. The dessert was especially popular in the first half of the 20th century.

Համացանցային հայերեն տարբերակում դոնդողի ծագումը անգլերեն տարբերակին չի համապատասխանում.

Դոնդող (ֆր.՝ gelée), **մակարդված հեղուկ, սննդային կոռիդային խառնուրդ** (հիմնականում **մրգային հիմքով**), որին ավելացնում են սննդային ժելատին (պեկտինյան նյութեր, ազար-ազար), սառչելիս ամբողջ զանգվածը դառնում է դոնդողանման զանգված: Դոնդողը պատրաստվում է

նան տավարի ոտքերի և գլխի եփվածքի մրուրից: Քաղցր դոնդոլն անվանում են ֆր.՝ *gelée*՝ ի տարբերություն մսայինի, որն անվանում են ֆր.՝ *l'aspic* (աղճատված ձևով՝ լանշպիզ), իսկ դրանցով ծածկված ուտեստը դոնդոլավոր ուտեստ կամ դոնդոլ: Մրգերից և հատապտուղներից պատրաստված դոնդոլը, որոնք պարունակում են շատ պեկտինյան նյութեր, կարելի է ստանալ նույնիսկ առանց դրանց վրա ժելատին ավելացնելու, քանի որ պեկտինյան նյութերն իրենք էլ օշարակին դոնդոլային կազմություն են տալիս: Հաճախ այդպիսիք պատրաստվում են տնային անտոնովկա տեսակի թթվահամ խնձորներից, հետո դրանք սպանախի օգնությամբ ստանում են կանաչ, իսկ որդան կարմիրի օգնությամբ՝ կարմիր գույն (<https://hy.wikipedia.org/wiki/Դոնդոլ>):

Կարելի է իրականացնել նախագիծ, երբ սովորողների մի մասը ընթերցվող տեքստից դուրս է գրում հագուստի և այլ աքսեսուարների անվանումները, մյուս խումբը դուրս է գրում ծխախոտների, երբեմն թմրադեղերի, ոգելից և ոչ ակոհոլային, զովացուցիչ խմիչքների անվանումները: Երրորդ խումբն առանձնացնում է դեղամիջոցները, որոնք շրջանառվում են տեքստում: Կարելի է համապատասխան աշխատանք տանել հասարակական-քաղաքական իրույթների ճանաչման, մեկնաբանման շուրջ: Չնայած ավագ դպրոցում հատկապես տղաները բավականին լավ իրազեկված են ավտոմեքենաներից, շատ նոր մեքենաների մակնիշը կարող են հետաքրքրել սովորողներին՝ Lincoln, Mustang, Jaguar, MAZDA RX~7, Pickups, Chevrolet: Դրանց տեքստը և որակական հատկանիշները փոխվում են տարբեր ժամանակներում և սովորողները կարող են այդ մասին քննարկում անել: Օրինակ՝ ուսուցիչը կարող է հարցնել, թե նախորդ դարի երեսունականներին ԱՄՆ-ում ինչ ավտոմեքենաներ էին հիմնականում գործածվում: Նույնը վերաբերում է ռազմական, իրավաբանական, քաղաքական իրույթներին: Նույն ռազմական կոչումները, եթե անգամ հայերենի հետ համընկնում են, ապա բովանդակությամբ դրանք տարբերվում են: Դա վերաբերում է և՛ լետենանտի, թե՛ կապիտանի, թե՛

անգամ գեներալի կոչումներին: Շատ դեպքերում իրույթների ուսումնասիրությունը նպաստում է լրիվ այլ ոլորտային իրողությունները հասկանալուն: Օրինակ՝ ուսուցիչը ներմուծում է *Federal Witness Protection Program* հասկացությունը: Դրա բացատրությունը հնարավորություն է ընձեռում է հետաքրքիր քննարկում ծավալել, քանի որ այդ ծրագիրը⁴ ՀՀ-ում չի կիրառվում:

Դետեկտիվ գրականության ընթերցումն օգնում է ուսումնասիրել իրապահ համակարգում, հանցագործ աշխարհում գործածվող բազում բառեր և արտահայտություններ, որոնք երբեմն հայերեն թարգմանել հնարավոր չէ՝ *the feds, the FBI, fibbies, Memphis PD, the cops, Deputy director, 911, Mafia*:

Սովորողները հիմնականում ավելի արագ են ճանաչում աշխարհագրական տեղանունները, գրական անվանումները, մարդկանց անունները, հուշարձանները, ընդհանուր առմամբ տեսարժան վայրերը: Արդյունավետ է կոնկրետ ներկայացնել աշխարհագրական անվանումը, ծագումը, դրա կիրառման նպատակը տվյալ տեքստում:

Բավականին լուրջ դժվարություն են ներկայացնում հոգևոր կյանքի իրույթները: Թվում է, թե ամերիկյան ֆիլմեր մշտապես դիտող սերունդը հեշտությամբ է տարբերակում մշակույթը, կրթությունը, արվեստը ներկայացնող հասկացությունները: Սակայն շատ դեպքերում անհրաժեշտ է լուրջ մասնագիտական միջամտություն կամ օգնություն: Սովորողները դժվարությամբ են կռահում հատկապես սպորտային թիմերի, մարմնամարզիկների անունները, որոնք մեծ տարածում ունեն անգլալեզու երկրներում: Լեզվակիրները միանգամից հասկանում են, որ *LSU TIGERS, Memphis State Tigers* հասկացությունները վերաբերում են սպորտին: Դրանք

⁴ The United States Federal Witness Protection Program (WPP), also known as the Witness Security Program or WITSEC, is a **witness protection program** codified through 18 U.S. Code § 3521 and administered by the United States Department of Justice and operated by the United States Marshals Service that is designed to protect threatened witnesses before, during, and after a trial.

հայտնի թիմեր են: Կարելի է գտնել համապատասխան հոդվածներ այդ թիմերի մասին:

Սովորողները սկսում են անկեղծորեն ներկայացնել իրենց խնդիրները, երբ ընթերցանության ընթացքում առնչվում են իրենց հոգեհարազատ կոնկրետ կերպարների հետ: Ճիշտ ընտրած գեղարվեստական բնագիրը ճշգրտորեն կարող է արտացոլել լեզվակիրների կենսակերպը, մտածելակերպը, ընկղմել սովորողներին իրենց ինչ-որ տեղ անձանոթ խոսույթի մեջ, մղել յուրահատուկ երկխոսության: Այդ երկխոսությունը կարող է լինել հատկապես այն ժամանակ, երբ ընթերցվող բնագրի հերոսները պատանի են կամ դեռահաս, ընդ որում իրենց ժամանակակից: Սովորողները մասնակցելով վերլուծական, համեմատական տարրեր պարունակող քննարկումներին, կարողանում են բացահայտել իրենց սեփական զգացմունքները, համոզմունքները: Գրականությունը նաև հնարավորություն է տալիս սովորողներին վերլուծել ուսումնասիրվող կերպարների հույզերն ու շարժառիթները, աշխարհայացքը: Արդյունավետ է, երբ վերլուծվում է նրանց խոսքը քերականության տեսանկյունից:

Եզրակացություն

Այսպիսով, ավագ դպրոցում բնագրերի ընթերցանությունը հնարավորություն է տալիս սովորողներին ուսումնասիրել լեզվակիրների մշակույթը, պատմությունը, կենսագործունեության տարբեր ոլորտները, արժեքային դիրքորոշումները, կարծրատիպերը, ավանդույթներն ու սովորույթները, առօրյա կյանքի, կրոնական պատկերացումները, հավատալիքները և համոզմունքները, ժամանցի ձևերը և այլն: Նրանք կարողանում են արժեվորել և վերարժեվորել այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են ազգային խտրականության դրսևորումները, կարծրատիպեր, ինքնության պահպանման ձևերը, սոցիալական նորմերը, նախապաշարմունքները, վերաբերմունքն անարդարության նկատմամբ, անհանդուրժողականության դրսևորումները, հասարակության բեվեռացումը և այլն:

Անգլերեն գեղարվեստական բնագրերի ընթերցանությունը միտված է սովորողների հանրամշակութային կոմպետենցիայի՝ ուսումնասիրվող լեզուն ներկայացնող տվյալ երկրի, նրա պատմության, հոգևոր արժեքների, մշակութային ավանդույթների, լեզվակիրների մենթալիտետի, ազգային առանձնահատկությունների, բարքերի, սովորույթների, ինչպես նաև լեզվակիրների հաղորդակցական վարքագծի, խոսքային և ոչ խոսքային, հանրային նշույթավորված լեզվական միջոցների մասին գիտելիքների զարգացմանը:

Ուսուցողական նպատակներով գեղարվեստական տեքստեր ընտրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել գեղարվեստական բնագրում առկա ազգային նշույթավորված և մշակութային-նշույթավորված բառապաշարը: Կարևոր սկզբունք է տեքստեր ընտրելիս ուսումնասիրության առարկա դարձնել այն տեքստերը, որոնցում առկա հանրամշակութային բնույթի բառապաշարը, որն արժեք է ներկայացնում ժամանակակից խոսակցական անգլերենի տեսանկյունից: Ընդ որում, առաջնային կարող է լինել այն բառապաշարի ուսումնասիրությունը, որն անհրաժեշտ է ոչ միայն տեքստը հասկանալու, այլև այն ներկայացնելու համար:

Սովորողները հիմնականում յուրացնում է հանրամշակութային ուղղվածության և բովանդակության բառապաշարը ոչ թե մտապահման, այլ ճանաչելու, վերլուծելու, համեմատելու մակարդակներում:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. *Калистра И.Д.* Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания. // Вопросы обучению устной речи и чтению на иностранном языке, 2003. – №4. – СС. 23–28.
3. *Колесникова И.Л.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, Cambridge Uni-

- versity Press, 2001. – 224 с.
4. *Трегубова Ю.А.* Национально-маркированная лексика в современной американской художественной литературе: особенности и возможности перевода на русский язык // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики, 2020. – Т. 6. – №1. – СС. 108–118 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rllinguistics.ru/journal/article/2015/> (Дата обращения: 08.09.2021г.).
 5. *Томахин Г.Д.* Безэквивалентная лексика (реалии) как источник страноведческой информации // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного. – Воронеж, 1984. – СС. 148–151.
 6. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С.К. Фоломкина; науч. ред. Н.И. Гез. – 2-е изд-е, испр. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.
 7. *Baker L.* (1984). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2). – PP. 289–311.
 8. *Beers K. & Probst R.* (2012). Notice and Note: Strategies for Close Reading. Portsmouth, NH: Heineman.
 9. *Cain K., Oakhill J.V. & Lemmon K.* (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4). – PP. 671–681.
 10. *Coltheart M., Curtis B., Atkins P., & Haller M.* (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4). – PP. 589–608.
 11. *Day R.* (2015). Extending Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (2). – PP. 294–301.
 12. *Barnett M.A.* (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern language Journal*, 72. – PP. 150–162.
 13. *Cohen A.D. & Olshtain E.* (1981). Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology. MI: Language Learning Research Club, University of Michigan.
 14. *Day R.R. & Bamford J.* (1998) 'Extensive Reading in the Second Language Classroom' Cambridge: CUP.
 15. *Katan D.* Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators. – Manchester: St. Jerome, 1999. – 380 p.
 16. *Mart C.T.* (2015). Combining Extensive and Intensive Reading to Reinforce Lan-

- guage Learning. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 5(4). – PP. 85–90 [Electronic resource]. – URL: https://www.researchgate.net/profile/Cagri_Mart/publication/329268348 (Accessed: 08.09.2021).
17. Newmark P.A. Textbook of Translation. – London/New York: Prentice Hall, 1988. – 292 p.
18. Saito Y., Horwitz E.K. & Garza T.J. (1999). Foreign language reading anxiety. The Modern Language Journal, 83(2). – PP. 202–218.
19. Susser B. & Robb T.N. (1990) 'EFL Extensive Reading Instruction: Research and Procedure' JALT Journal, Vol. 2 [Electronic resource]. – URL: <http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/susrobb.html> (Accessed: 08.09.2021).
20. Trigger B. (1998). Sociocultural Evolution: Calculation and Contingency. London: Basil Blackwell Publishers.
21. William Peter Grabe, Fredricka L. Stoller Teaching and Researching: Reading: Edition 2nd. – 2011. 2013. – London. – 344 p.
22. Zarifian (2005). The Structure of Socio-Cultural Competence (Self) Development. [Electronic resource]. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287110748_The_Structure_Of_Socio-Cultural_Competence_Self_Development (Accessed: 08.09.2021).
23. Մարոյան Վ. Ընտիր երկեր: 4 Հատորով: – Եր., Սովետ. գրող, 1987: – Հ. 2. Պիեսներ, թարգմ. Խ. Դաշտենց, Զ. Բոյաջյան և ուրիշ. – 1987. – 400 էջ:

**ԳԵՂԱՐՎԵՍՏԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԸ ՈՐՊԵՍ ԱՎԱԳ
ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՀԱՆՐԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ
ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ**

Է.Ս. Ավետիսյան

avetisyan.elen@inbox.ru

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական
պետական մանկավարժական համալսարանի
հիմնական գիմնագիայի անգլերենի ուսուցչուհի,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում ընդգծվում է այն գաղափարը, որ անգլիական գեղարվեստական գրականության ընթերցումն ուղղված է ուսումնասիրվող լեզվի՝ երկրի, նրա պատմության, հոգևոր արժեքների, մշակութային ավանդույթների, լեզվի կրողների աշխարհայացքի, նրանց ազգային առանձնահատկությունների, սովորույթների, ինչպես նաև հաղորդակցական վարքագծի, բանավոր և ոչ բանավոր լեզվական միջոցների մասին գիտելիքների զարգացմանը: Նշվում է, որ գեղարվեստական տեքստերի ընտրության ժամանակ կրթական նպատակների համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել, թե ինչպիսին է տեքստում ազգա-մշակութային կողմնորոշված բառապաշարը: Տեքստերի ընտրության կարևոր սկզբունքներից մեկը՝ սոցիալ-մշակութային բնույթի բառապաշար պարունակող տեքստերն ուսումնասիրելն է, ինչն արժեքավոր է ժամանակակից խոսակցական անգլերենի տեսանկյունից: Ավելին, բառապաշարի ուսումնասիրությունը, որն անհրաժեշտ է ոչ միայն տեքստը հասկանալու համար, այլև այն ներկայացնելու, կարող է լինել առաջնահերթ: Ուսանողները սոցիալ-մշակութային բառապաշարը հիմնականում սովորում են ոչ թե հիշողության, այլ ճանաչման, վերլուծության, համեմատության մակարդակներով: **Բանալի բառեր**՝ գեղարվեստական տեքստ, մտածելակերպ, հանրամշակութային կոմպետենցիա, էքստենսիվ ընթերցանություն, միջմշակութային կոմպետենցիա, հաղորդակցական վարքագիծ, խոսքային միջոց, ոչ խոսքային միջոց, նախադեպային տեքստ, ներտեքստ:

**THE FICTIONAL TEXT AS A MEANS OF DEVELOPING
THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE
OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

E. Avetisyan

avetisyan.elen@inbox.ru

*English language teacher at the base High-School College,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article emphasizes the idea that reading English fictional text is aimed at developing knowledge about the country of the target language, its history, spiritual values, cultural traditions, the mentality of native speakers, about their national characteristics, manners, customs, as well as knowledge about their communicative behavior, knowledge of verbal and non-verbal language means. It is also noted that in the selection of fictional texts for educational purposes, it is necessary to take into account the nationally-marked, culturally-marked vocabulary in the fictional text. One of the important principles when selecting texts is to study vocabulary of a multicultural nature, which is valuable from the point of view of modern spoken English. Moreover, learning vocabulary, which is necessary not only for understanding the text, but also for its presentation, can be a priority. Students mainly master the socio-cultural vocabulary not at the memorization level, but at the levels of recognition, analysis, comparison.

Keywords: literary text, mentality, multicultural competence, extensive reading, intercultural competence, communicative behavior, verbal means, non-verbal means, preceded text, context.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 23 сентября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ЯЗЫК ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ВОСПРИЯТИЯ СЕБЯ И «ДРУГОГО»

Ануш Гарегиновна Бабаян

anush_babayan@mail.ru

*К.п.н., доцент,
доцент кафедры психологии Института гуманитарных наук,
Российско-Армянский университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье представлена модель организации вербального и невербального взаимодействия через искусство в межличностных и групповых отношениях. Показано, как язык искусства способствует преодолению некоторых границ непонимания в опыте диалогического восприятия ценностей другой культуры. Используя аксиологический подход, нами доказано, что, во-первых, язык искусства является универсальным способом установления контактов, так как обращение к поэтическим текстам, живописным сюжетам, музыкальным темам позволяет преодолеть языковой барьер в межкультурной коммуникации; во-вторых, с помощью общекультурных метафор, общечеловеческих ценностей выявляются точки соприкосновения разных культур, в-третьих, представлена модель эстетической коммуникации как метод диалогического взаимодействия в межкультурном диалоге.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, язык искусства, культура диалога, диалог культур.

*Как сердцу высказать себя, другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?..*

И. Ф. Тютчев

Цель данной статьи – доказать тезис, гласящий, что, во-первых, язык искусства универсален, так как он связан с чувственной стороной жизни человека, с его переживаниями, которые понятны представителю любой национальности; во-вторых, языком искусства передается отраженные и сохраненные в веках культурный опыт, традиции, привычки, особенности, присущие тому или иному народу; в-третьих, язык искусства создает условия для возникновения новых типов и форм диалогического восприятия в межкультурной коммуникации.

В современном мире искусство как диалогическое средство в межкультурной коммуникации приобретает особое смысловое наполнение. В сегодняшнем понимании задача межкультурной коммуникации состоит не только в преодолении языковых барьеров, но и в разрушении границ, национальных, религиозных, идеологических, психологических, что сопряжено большими с рисками потери самости человека, его этнической принадлежности. Это объясняется тем, что мир воспринимается как «большая деревня», в которой люди, стремящиеся к диалогу, вступают во взаимодействие с иной, незнакомой им культурой, религией, что заставляет человека искать пути познания и понимания чужих традиций, обычаев, ценностей. Иногда пути эти ведут или к резкому неприятию, или полному подражанию с потерей этнической идентичности.

Новый взгляд на проблемы диалога культур требует такого взаимодействия, где искусству как транслятору идей и смыслов отводится особая роль в осмыслении форм и типов диалога. Необходим такой диалог, в котором учитывается разность и особенность каждой культуры, а не их нивелирование или поглощение одним другим. Ведь, «реальное взаимодействие культур... есть не только и не столько передача количества культурной информации, сколько способ внесения той или иной коррекции в мирообраз коммуниканта. Иными словами, сущность межкультурной коммуникации состоит в том, чтобы трансплантировать не информацию, а способы ее построения, и следом за этим – создавать такие условия, при которых воспринимающая культура начнет сама генерировать “чужие” структуры» [1: 73].

Известно, что межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами, ценностями. При восприятии ценностей искусства другой культуры воспринимающий должен преодолевать не только языковые барьеры, но и барьеры, носящие не языковой характер и отражающие этнонациональную и социокультурную специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления, различные специфические коды, используемые носителями различных лингвокультурных общностей. Безусловно, мировидение коммуникантов накладывает отпечаток на характер каждого конкретного акта коммуникации и уровень взаимопонимания его участников. Как преодолеть несовпадение мирообразов, порождающие культурную замкнутость?

В этой связи важно отметить неограниченные возможности языка искусства как универсального средства связи людей, осуществляющего важнейшую социокультурную миссию – полифункциональный диалог человека и общества. Как и любое средство, искусство предполагает свой специфический язык, который называют «языком образов» с целью отличения от языка, которому присущи значения и знаки. Если принимать определение искусства как «мышление с помощью художественных образов», то язык искусства – это ключ к декодированию смыслов в художественной культуре. С культурологических позиций, во-первых, язык искусства включает в себя всю палитру коммуникативно-знаковых систем – звуковые, визуальные, вербальные и невербальные, вбирая в себе все социально-культурные явления вкупе с духовно-душевными процессами, характеризующие личность; во-вторых, использование языка искусства дает возможность ввести в «систему культур» такие явления, которые невозможно осмысливать специализированным языком (научным, философским, религиозным, идеологическим), в нем находит наиболее адекватное выражение вся сфера культурных явлений социума; в-третьих, истинное произведение искусства доступно всем людям, независимо от поло-возрастных особенностей, религиозной, социальной принадлежности, так как оно выражается в общечеловеческих ценностях; в-четвертых, исследование языка искусства в формате диалога культур дает широкий спектр возможностей в теории и практике межкультурной коммуникации.

Сам процесс восприятия – интерпретации – оценивания художественного образа, становится универсальным инструментом определения гаммы чувств, эмоций, мыслечувств, их способов понимания, то есть декодирования знаковых систем, как собственной культуры, так и иной. Что соотносится с основными категориями концепции диалога культур: «культура – личность – диалог – текст – понимание».

С этой точки зрения развитие коммуникативных качеств личности через искусство представляет важную психолого-педагогическую задачу, решение которой обеспечивает освоение и активное использование широкого диапазона средств взаимодействия человека с окружающими людьми, достижения взаимопонимания, взаимовлияний и взаимных изменений в субъектах взаимодействия. Современные социокультурные реалии с их электронной бездушностью и обособленностью побуждают искать новые механизмы и средства творческого развития личности, обогащения опыта коммуникативного взаимодействия индивида, «возвращения» личности в пространство диалога. С этих позиций, как нам представляется, важно обеспечить развитие коммуникативных навыков личности, соединив этот процесс с развитием ее эстетических потребностей. Необходимы методики и технологии, осуществляющие специфические типы диалоговой деятельности, взращивающие опыт художественно-эстетической деятельности и формирующие коммуникативную культуру личности. Проблема общения, организации вербального и невербального взаимодействия через искусство в межличностных и групповых отношениях, обретение человеком умений восприятия, интерпретации, оценивания и навыков творческого самовыражения становится особенно актуальной.

На наш взгляд, указанная проблема непосредственно связана с ценностным аспектом личности, являющимся ядром культурного контекста в любом коммуникативном процессе. Эстетические ценностные ориентации как совокупность оценочных критериев и установок в структуре личности представляют собой интегрирующее звено, в котором благодаря ценностному освоению мира аккумулируется весь жизненно-художественный опыт человека [3]. Именно эта особенность отражается в коммуникационных процессах наиболее выпукло, так как ценностные ориентиры и эстетические установки вы-

ступают как механизм, регулирующий вербальное и невербальное поведение участников коммуникации. Это отбор информации и переработка ее в знание, присвоение и трансформация имеющихся знаний в опыт создания и передачи сообщения, прием и декодирование сообщения, расшифровка жестов и мимики, учет особенностей пола и возраста и т.д. Иначе говоря, любое коммуникативное явление, всегда содержит в себе прямо или косвенно, в открытом или зашифрованном виде оценку. Тем самым, оценка (восприятие, интерпретация) представляет собой сущностное свойство любой коммуникации. Поэтому изучение эстетических ценностей художественной культуры фактически обеспечивает те реальные условия, вне которых невозможен процесс усиления взаимопонимания и взаимоуважения людей разных культур. Ведь ценностно-смысловой аспект внутреннего мира человека формируется, складывается именно в ходе и благодаря такому виду общения как личностное. И здесь следовало бы подчеркнуть, что любое восприятие не может считаться полноценным, если не связано с открытием личностных смыслов, будь то чтение книги или слушание музыки, просмотр картины или беседа с другим человеком, диалог с чужой культурой или природой.

Данный процесс порождения личностных смыслов понимается нами как сущность эстетической деятельности в коммуникационном процессе, где личностные смыслы являются специфическим содержанием человеческого общения, а их трансляция – основной ориентирующей функцией данной эстетической ценности. Такое общение взращивает опыт актуализации и порождения личностных смыслов в процессе любой деятельности, как в актах эстетического восприятия, так и восприятия «другого». Иначе говоря, для того, чтобы происходило «преодоление чуждости чужого» (М.М. Бахтин) через искусство, необходимо войти в «диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [2: 125], тогда возможно ощутить присутствие «другого Я» как собеседника и может состояться общение в процессе анализа произведения искусства. То есть при диалогичности восприятия текста может произойти сотворчество реципиента, которое способно привести его к актуализации эстетической ценности, когда «здесь и теперь» осуществляется духовное бытие ценности и осуществляется эстетическая коммуникация.

Теперь раскроем понятие «эстетическая коммуникация» как производное от слов «эстетическая» и «коммуникация». Здесь мы используем специфическую способность «эстетического», которая базируется на полифункциональности искусства: а) формировать художественно-эстетические вкусы, способности и потребности человека; б) ценностно ориентировать человека в мире, т.е. строить ценностное сознание, учить видеть жизнь сквозь призму образности; в) пробуждать желание и умение творить по законам красоты, т.е. осуществлять социализацию личности. Используя тезис Э. Холла: «коммуникация – это культура, культура – это коммуникация», позволяющий выходить за рамки традиционной лингвистической проблематики и рассматривать коммуникацию в более широком культурном контексте, мы рассматриваем эстетическую коммуникацию как особую форму коллективного и индивидуального восприятия, в процессе которого происходит распознавание, соотнесение, осмысление, выбор и присвоение эстетических ценностей культуры. Именно такой диалог способствует погружению реципиента в собственное пространство через искусство, обеспечивая тем самым расширение жизненно-художественного опыта, активизацию рефлексивных актов познания и стимулирование коммуникативно-творческого потенциала личности.

По сути, эстетическая коммуникация – это, многоплановое общение на основе распознавания смысла эстетической ценности в процессе творческой переработки мыслей, чувств, переживаний, содержащихся и вытекающих из текста произведения. Из этого следует, что, говоря об эстетической коммуникации как о процессе, в который вовлечен внутренний мир личности, нам представляется возможным определить такое общение как процесс создания и передачи эстетически значимой информации в межкультурном диалоге, групповом взаимодействии и творческом самовыражении. Данный опыт диалогического восприятия как механизм самоопределения в структуре личности характеризует взаимосвязь с различными видами деятельности – познания, оценки, творчества, общения, где все виды деятельности направлены как на внешний мир (на действительность), так и на внутренний мир (на личность действующего) [4: 405]. В творческой деятельности указанные виды успешно развиваются во взаимосвязи и составляют общую культуру поведе-

ния человека. В художественно-эстетической деятельности интегрируются все виды человеческой деятельности: познание – самопознание, оценка – самооценка, творчество – самотворчество, общение – самообщение. Поэтому именно в творческой деятельности личность может проявить свою индивидуальность, поскольку в ней одновременно задействованы все ее сферы – когнитивная, аффективная, волевая. Другими словами, художественно-эстетическая деятельность в наибольшей мере способствует развитию интеллектуальных и эмоциональных возможностей человека, которые выступают главным фактором формирования его духовного мира. Они выражаются в следующем:

1. Эмоционально-оценочная деятельность, где художественный образ выступает как опредмеченная оценка.
2. Коммуникативная, использующая язык искусства.
3. Познавательная, в которой искусство является художественным воспроизведением модели жизни.
4. Преобразовательная деятельность, ценностно-ориентирующая и обогащающая духовный мир человека.

Отсюда следует, что процесс эстетической коммуникации можно представить как информативно-коммуникативную модель, состоящую из 3-х этапов формирования эстетического отношения к коммуникативной ситуации как самодостаточной ценности:

- *предкоммуникативного*, главный компонент которого – эстетический интерес;
- *коммуникативного*, связанного с эстетическим восприятием информации;
- *посткоммуникативного* – оценочного, выявляющего уровень развития эстетического опыта личности – вкуса и навыков творческого самовыражения в диалоге.

По сути, эстетическая коммуникация – это тип межкультурной художественной коммуникации, который может стать средством интегрированного, рефлексивного и многопланового взаимодействия. При этом необходимо учитывать, что соприкосновение разных картин мира, разных сознаний, логик, ценностных ориентаций способно обострить культурное восприятие и

может возникнуть непонимание, а эстетическая оценка будет не приемлема. Во избежание таких столкновений, необходима особая подача ключевого образа, чтобы он не вызывал тех ассоциаций, которые связаны с противоположной сферой чувств воспринимающего.

Все сказанное подтверждает мысль о том, что эстетическая коммуникация, будучи двусторонним процессом, структурирует культурно-информационное поле личности, обеспечивает существование и развитие взаимодействия коммуникантов. Расширенные знания, развитые коммуникативные способности, навыки самовыражения представляют собой особую ценность в межкультурной коммуникации, поскольку рефлексия над различиями «своей» и «чужой» культурами в сопоставляемых явлениях способно привести к выработке новых знаний, приобретению новых смыслов, обогащающих жизненно-художественный опыт личности на поведенческом уровне. Тогда возможно не подражание или неприятие, а «преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто свое» [2].

Таким образом, диалоги о культуре и культура диалога, тесно связаны с процессами овладения языком искусства, узнавания специфики иной культуры, исследования принципов ее эстетического измерения, которые позволяют глубже осмыслить и осознать особенности собственных культурных ценностей. Их сопоставление, принятие разницы между ними делают возможным преодоление разноязычия и приобретение новых способов трансформации отношения к миру. В результате чего исчезает не разница между культурами, а непонимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев П.В., Алексеева А.А.* «Запад – Россия – Восток» в системе духовных координат русской культуры XIX века // Диалог культур: поэтика локального текста / Под ред. Н.С. Гребенниковой. – Горно-Алтайск, 2012. – С. 73.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 292.
3. *Бабаян А.Г.* Обогащение жизненно-художественного опыта как условие развития креативности личности // «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания». К 120-летию со дня рож-

- дения Л.С. Выготского. – М.: МПГУ, 2016. – СС. 388–395.
4. *Борев Ю.Б.* Эстетика. Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 704 с.
5. *Hall E.* The silent language. – New York: Doubleday, 1959. – 240 p.

ԱՐՎԵՍԻ ԼԵԶՈՒՆ ԻՐԵՆ ԵՎ «ՄՅՈՒՄԻՆ» ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Ա.Գ. Բաբայան

anush_babayan@mail.ru

*Բ.գ.թ., դոցենտ,
Հումանիտար գիտությունների ինստիտուտի
հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ
Հայ-Ռուսական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է միջանձային և խմբային հարաբերություններում՝ արվեստի միջոցով բանավոր և ոչ բանավոր փոխազդեցության կազմակերպման մոդելը: Ցույց է տրված, թե ինչպես արվեստի լեզուն կարող է նպաստել այլ մշակութային արժեքների երկխոսության ընկալմանն այդ գործընթացում: Օգտագործելով արժեքաբանական մոտեցումը՝ մենք փորձեցինք ապացուցել, որ արվեստի լեզուն կոնտակտների հաստատման ունիվերսալ միջոց է, քանի որ անդրադարձը բանաստեղծական տեքստերին, գեղանկարչական սյուժեներին, երաժշտական թեմաներին թույլ է տալիս հաղթահարել միջմշակութային հաղորդակցության լեզվական արգելքները: Համամարդկային փոխաբերությունների և դրանց արժեքների միջոցով ի հայտ են գալիս տարբեր մշա-

կույթների շփման ընդհանուր եզրեր: Ներկայացված է գեղագիտական հաղորդակցության մոդելը, որպես միջմշակութային երկխոսության մեթոդ:

Բանալի բառեր՝ միջմշակութային հաղորդակցություն, արվեստի լեզու, երկխոսության մշակույթ, մշակույթների երկխոսություն:

THE LANGUAGE OF ART IN THE SYSTEM OF MEANS OF PERCEPTION OF ONESELF AND THE «OTHER»

A. Babayan

anush_babayan@mail.ru

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology of the Institute of Humanities
Russian-Armenian University
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

This article presents a model of the organization of verbal and non-verbal interaction through art in interpersonal and group relationships. It shows how the language of art helps to overcome some boundaries of misunderstanding in the experience of dialogical perception of the values of another culture. Using an axiological approach, we have proved that, firstly, the language of art is a universal way of establishing contacts, since the appeal to poetic texts, pictorial subjects, musical themes allows us to overcome the language barrier in intercultural communication. With the help of general cultural metaphors, universal values, common points of contact between different cultures are identified. The model of aesthetic communication as a method of dialogical interaction in intercultural dialogue is presented.

Keywords: intercultural communication, language of art, culture of dialogue, dialogue of cultures.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 04 мая 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Рузанна Эдвардовна Геворгян

ruzanna.gevorgyan84@gmail.com

*Ассистент кафедры № 1 английского языка,
факультета европейских языков и коммуникации
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

Лусине Арменовна Саргсян

*Преподаватель кафедры № 1 английского языка,
факультета европейских языков и коммуникации
Ереванский государственный университет,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

В статье показано, что анализ текста на иностранном языке требует соответствующего уровня языковых, лексико-стилистических знаний, а также умения работать с современными интерактивными методами и приемами. Обоснована эффективность использования графических организаторов при анализе текста, так как использование графических организаторов повышает уровень вовлеченности студентов, помогает им свободно мыслить, что является основой любой аналитической деятельности.

Ключевые слова: графический организатор, профессиональный текст, концептуальная карта, литературный анализ, филологический анализ, интерактивный, художественный текст, методический прием.

Օտարալեզու տեքստի շուրջ աշխատանքի ընթացքում լայնորեն կիրառվում են գծագրական դասակարգիչներ: Համապատասխան գրականության վերլուծությունը ցույց է տալիս (Առնաուդյան, Գյուլբուդադյան Խաչատրյան [1], DeMeo [2: 540–546], Dye [3: 72–76], Fisher [4: 116–120], Hawk [5: 81–87], Kim, Vaughn, Wanzek, Wei [6: 105–118], Robinson, Katayama, Beth, Odom, Hsieh, & Vanderveen [7: 103–111]), որ դեռևս նախորդ դարի 70-ական թվականներից մեթոդիստները մշակել են մեծ քանակությամբ գծագրական (graphic) կամ իմաստաբանական դասակարգիչներ (semantic organizers), որոնք լայնորեն կիրառվում են գեղարվեստական և ոչ գեղարվեստական, լրագրական, գիտական, տեխնիկական և այլ բնույթի տեքստերի վերլուծության ընթացքում:

Անգլերենի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում (ESP), անգլերենի ուսուցման լսարանային ժամերի սղությունը որոշակի դժվարություններ են առաջացնում: Ուսանողները սիրով ընթերցում են օտարալեզու մասնագիտական տեքստեր և հիմնականում փորձում են թարգմանել: Գծագրական դասակարգիչների կիրառումը հնարավորություն է ընթեռում դասերը դարձնել փոխներգործուն: Տարբեր զուգորդումների միջոցով ուսանողներն ավելի լավ են յուրացնում ուսումնական նյութը:

Արդյունավետ է, երբ ուսանողները ինքնուրույն ուսումնասիրում են գծագրական դասակարգիչները, ուսումնասիրելով գծագրական դասակարգիչների մասին համապատասխան գրականություն հայերեն և անգլերեն լեզուներով: Անգլերենով գիտամեթոդական հոդվածների ընթերցանությունը նույնպես ներկայացնում է որոշակի, հիմնականում եզրույթաբանական բնույթի դժվարություններ: Որոշ ընթացակարգերի պարզաբանումը կարևոր է, քանի որ ուսանողները հիմնականում չունեն գծագրական դասակարգիչների կիրառման փորձ: Անգամ T-աձև աղյուսակի օգտագործումը կարող է դժվար թվալ, չնայած խնդիր է դրվում համեմատել միևնույն հասկացության, խնդրի երկու կողմերը: «Մա գծագրական դասակարգիչներից ամենապարզն է և՛ կազմակերպական ձևով, և՛ կա-

ռուցվածքով: Այն, ինչպես նախորդ ձևերը, կարող է կիրառվել անհատապես կամ խմբով աշխատելիս: Իր ձևով T տառը հիշեցնող աղյուսակը կազմված է երկու բաժնից, որտեղ գրանցվում են միևնույն հասկացության, խնդրի հակադիր որակները, դրական կամ բացասական կողմերը» [1]:

Դրական կողմեր

Բացասական կողմեր

Ուսանողներին առաջարկվում է որևէ տեքստ ընթերցելուց հետո համեմատել նույն հերոսների դրական և բացասական կողմերը, կամ տարբեր հերոսների դրական բացասական կողմերը:

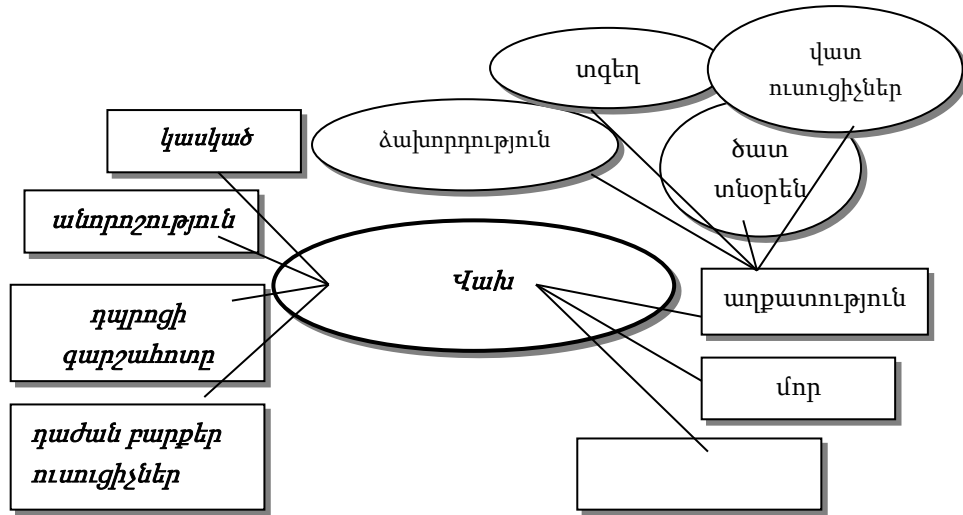
Հաջորդ փուլում ավելի բարդ գծագրական դասակարգիչ է առաջարկվում կիրառել: Ուսանողները փորձում են կիրառել m-աձև աղյուսակ: Ըստ այդ աղյուսակի՝ ուսանողները երեք տարբեր վերաբերմունք (դրական, բացասական, չեզոք) են արտահայտում:

Դրական կողմեր

Չեզոք կողմեր

Բացասական կողմեր

Տեքստերի վերլուծության ընթացքում արդյունավետ է կիրառել հասկացությունների քարտեզ (concepts map): Ուսանողներին առաջարկվում է ընթերցել Վիլյամի Մարոյանի «Պ» պատմվածքը: Ուսանողները շրջանի մեջ են առնում պատմվածքի այն հանգուցային բառ/եր/ը և առնչվող բառերն ու գաղափարները: Օրինակ՝ «Առաջին օրը դպրոցում» /The first day of school/ պատմվածքը ընթերցելուց հետո, ուսանողները առանձանցում են այն բառերը, որոնք վերաբերում են հերոսի հոգեվիճակին:

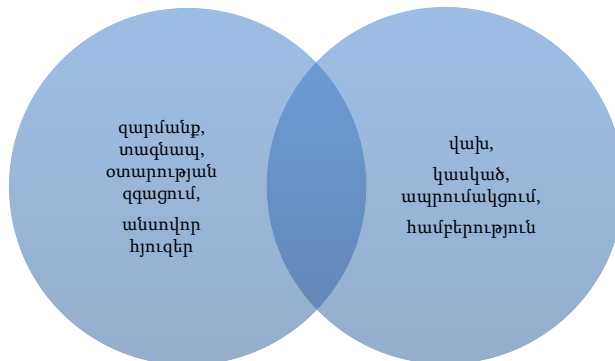


Վենի դիագրամի միջոցով ուսանողները կարող են համեմատել հերոսներին, նրանց մոտեցումները, մտքերը, հոգեվիճակները, բացահայտել դրանց ընդհանրությունները և տարբերությունները: Կարելի է համեմատել Ջիմի և տնտեսուհու զգացմունքները կամ մտքերը, բացահայտել դրանց նմանությունները և տարբերությունները Վենի դիագրամայի միջոցով [1: 47]:

Նկար 1.

Ջիմի զգացմունքները

Տնտեսուհու զգացմունքները



Հաջորդ փուլում ուսանողները դուրս են գրում համեմատվող կերպարների ընդհանրությունները և տարբերությունները:

Քառաբաժանը նույնպես արդյունավետ գծագրական դասակարգիչ է և կիրառվում է հատկապես տեքստի վերլուծության և վերլուծության ուսուցման ժամանակ: Այն նույնպես կիրառվում է մեծ կամ փոքր խմբերով: Ինչպես հայտնի է, այն հիմնականում գրավոր աշխատանքի ձև է: Սովորողները ըստ առաջադրանքի գրառում են իրենց մտքերը նախապես առանձնացրած չորս բաժնում:

Կարելի է հանձնարարել, որ սովորողներն ընթերցեն տվյալ պատմվածքը, հետո որևէ վերլուծական հոդված այդ պատմվածքի մասին: Հաջորդ փուլում նրանք լրացնում են առանձնացրած բաժինները ըստ նախօրոք մշակված հարցերի: Օրինակ՝ նրանք ընթերցում են Ուիլյամ Սարոյանի «Դաշնամուր պատմվածքը», հետո ռճաժանրային որևէ վերլուծություն ներկայացնող հոդված, տեքստ անգլերենով: Դա հեշտացնում է ուսանողների աշխատանքը: Նրանք հեշտությամբ են ներկայացնում հերոսների հույզերը, զգացմունքները, մտքերը, կարծրատիպերը, սովորույթները, դիրքորոշումները, հոգեվիճակը և այլն, երբ մինչ ընթերցումը կամ ընթերցման ընթացքում ուսումնասիրում են անգլերենով լույս տեսնող որոշակի գրականագիտական-վերլուծական գրականություն:

Piano by William Saroyan

Text Analysis

Saroyan, William (1908–1981) was a successful playwright. The eccentric, spirited author was born in Fresno, California, where his Armenian parents were fruit farmers and where he worked at odd jobs before gaining fame as a short story writer. He came to playgoers' attention with *My Heart's in the Highlands* but became famous with his much lauded *The Time of Your Life*, which won the Pulitzer Prize, although Saroyan noisily rejected it. His later works included *Love's Old Sweet Song* (1940); *The Beautiful People*; *Across the Board on Tomorrow Morning* and *Talking to You*; *Hello, Out There*; *Get Away Old Man*; and *The Cave Dwellers*. Wolcott Gibbs called the writer “the most completely undisciplined talent in American letters,” and Brooks Atkinson, in a preface to Saroyan's public-

shed plays, noted, “When he writes out of general relish, usually in isolated scenes, [he] is at his best and made a definite contribution to the mood of these times, [but] when he permits himself to discuss ideas he can write some of the worst nonsense that ever clattered out of a typewriter” [9: 108].

Ուսանողների տրվում են հետևյալ հարցերը.

Ինչ էք տեսնում, զգում, մտածում պատմվածքը ընթերցելիս: Նրանք փորձում են հասկանալ գործողությունների ենթատեքստը, կապել իրենց անձնական կյանքի, կենսակերպի հետ: Կարևոր է, որ նրանք առաջարկեն իրենց վերնագրերը, ամփոփեն կամ ընդհանրացնեն վերլուծության արդյունքները:

Աղյուսակ 1.

Ա)

<p>1. Ի՞նչ էիք տեսնում պատմվածքը կարդալիս:</p> <p>զգայություններ</p> <ul style="list-style-type: none"> • տեսողական • լսողական • զգացողական • համի և հոտի 	<p>2. Ի՞նչ էիք զգում պատմվածքը կարդալիս:</p> <p>վերաբերմունք</p> <ul style="list-style-type: none"> • հույզեր • զգացմունքներ
<p>3. Կապը ձեր և իրական կյանքի հետ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ասոցիացիաներ • առնչություններ • օրինակներ 	<p>4. Նոր վերնագիր:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ընդհանրացում • վերախմաստավորում • գնահատում

Նրանք փորձում են անզլերեն բառերով ներկայացնել այն ձայները, որ լսել են, հաղորդել պատմվածքի տրամադրությունը, առանձնացնել երկու կամ երեք հիմնաբառ և վերատադրել պատմվածքի բովանդակությունը, թեման սեփական բառերով:

Պատմվածքի ձայները ներկայացնելու համար, սովորողները դուրս են գրում տեքստից այն բառերը, որոնք օգնում են ներկայացնել այդ ձայները: Նույն ձևով նրանք փորձում են ներկայացնել պատմվածքի տրամադրությունը: Այդ փուլում կարելի է առանձնացնել տեքստում տեղ գտած ռճաարտահայտչական միջոցները՝ համեմատությունները, փոխաբերությունները, մակդիրները, կրկնությունները և այլն: Եթե բուն պատմվածքի ընթերցանությունն օգնում է սովորողներին յուրացնել համապատասխան բառապաշարը, ապա նրան վերաբերող վերլուծությունն օգնում է յուրացնել այն եզրույթները, որոնք անհրաժեշտ են անգլերենով տեքստը վերլուծելու համար: Օրինակ՝

- narrative, descriptive and dialogical sequences
- technique of rendering
- a covert narrator
- neutral voice
- a fixed focalization
- the third-person narrative
- The simplicity of the plot
- a straight-line narrative
- elements of flashback
- is inexplicable to the protagonist
- expresses her feelings with the first chance
- interlocutor's way
- by means of flashback
- touches upon the theme
- constitutes the climax
- has an open text structure
- to resonate with the readers
- an outer exposition of the inner state

Առանձնացված արտահայտությունների թարգմանությունը հնարավորություն է ընձեռում ամրապնդել տեքստի վերլուծության համար անհրաժեշտ բառապաշարը. կիրառել դրանք նոր տեքստեր վերլուծելիս:

Մի կողմից՝ սովորողները յուրացնում են պատմվածքում տեղ գտած նոր բառապաշարը: Մյուս կողմից՝ նրանք յուրացնում են այն վերլուծելու համար անհրաժեշտ բառապաշարը, գրականագիտական և բանասիրական վերլուծության եզրույթները:

Ավելի ինտերակտիվ բնույթ ունի խորանարդումը, քանի որ սովորողները փորձում են նկարագրել, համեմատել, զուգուրդել, վերլուծել, կիրառել և՛ թեր, և՛ դեմ փաստարկներ բերել: Մյուս առավելությունն այն է, որ սովորողներն առաջադրանքը կարող են կատարվել բանավոր կամ գրավոր: Ամեն մի ուսանող կարող է կիրառել մեկ կամ ավել խորանարդներ:

Փոխներգործուն բնույթը տվյալ մեթոդական հնարի բացատրվում է այն հանգամանքով, որ ամբողջ խումբը հաջորդաբար անդրադառնում է խորանարդի բոլոր նիստերին: Մեթոդիստները նշում են, որ այս մեթոդը նպատակահարմար է կիրառել միայն ծանոթ թեմաների քննարկման դեպքում:

Աղյուսակ 2.

Name: _____ Per. _____

T.A.P.

Topic	Audience	Purpose
What am I writing about?	Who will read what I write?	What am I writing about?
What do I know about this topic?	What does my audience already know about the topic?	What do I know about this topic?

<p>What additional information do I need to write about this topic?</p>	<p>What opinions will my audience have on the topic?</p>	<p>What additional information do I need to write about this topic?</p>
<p>Where will I find this information?</p>	<p>How will the intended audience influence what I write and the way I write it?</p>	<p>Where will I find this information?</p>

Ուսանողներին առաջարկվում է վերլուծել Օ՝ Հենրիի «Վերջին տերևը»: Նրանք սկզբում կարդում են այն և ընդգծում անձանոթ բառերը: Հետո ըստ «Խորանարդ» մեթոդի առաջադրանքների պատասխանում հարցերին: Պատմվածքը ներկայացնում է Ջոնսի և Սյուի ընկերության մասին է: Ջոնսին Կալիֆորնիայից է և չի դիմանում կամ հարմարվում Նյու Յորքի ցուրտ, խոնավ եղանակին: Նա հիվանդանում է թոքաբորբով: Ջոնսին ապրելու հույս չունի: Տան կենվորները իմանում են, որ նա հուսահատված է և մտածում է, եթե վերջին տերևն ընկնի, ինքը կմեռնի: Ծեր կենվոր, Միստր Բերմանը նկարում է տերև դրսի կողմից ապակու վրա: Վերջին տերևը չի ընկնում: Այն ապրելու ուժ է տալիս Ջոնսիին: Սակայն ծեր նկարիչը մրսում է և մահանում:

Ընթերցանությունից հետո ուսանողները նկարագրում են հերոսներին, նրանց ներաշխարհը, ապրած տեղանքը, նրանց հարաբերությունները: Հետո զուգորդում են, վերագրելով նրանց այս կամ այն որակները, փորձում են կապ տեսնել հեղինակների և հերոսների միջև, անել թեր և դեմ փաստարկներ:

Հաջորդ փուլում կիրառվում է «Փոխներգործուն գրառումների համակարգ /ՓԳՀ/ մեթոդը»:

Ինչպես հայտնի է, ընթերցելով տվյալ տեքստը՝ սովորողները նշումներ են կատարում՝ օգտագործելով ՓԳՀ-ի հետևյալ նշանները.

- V = հաստատում է իմ իմացածը(գիտեմ)
 + = նոր տեղեկատվություն է (չգիտեմ)
 - = իմացածին հակասում է
 ? = անհասկանալի է
 ! = հետաքրքիր է, կարելի է քննարկել

ՓԳՀ նշանների առատությունը արտահայտում է ընթերցողի ակտիվության աստիճանը և տեքստի հետ կատարած աշխատանքի արդյունավետությունը: Նյութը արդյունավետ յուրացնելու համար օգտակար է, որ յուրաքանչյուր սովորող իր համար կատարի դասակարգում և կազմի աղյուսակ հետևյալ ձևով.

V	+	-	?	!

Այնուհետև կարելի է կազմակերպել զույգերով, խմբերով մտքերի փոխանակություն, նյութի քննարկում կամ բանավեճ:

Աղյուսակի երրորդ և չորրորդ բաժինները կարելի է նաև տալ որպես հանձնարարություն՝ այլ աղբյուրներից լրացուցիչ տեղեկատվություններ քաղելու և գիտելիքները խորացնելու համար:

Տեքստի վերլուծության ուսուցման ռազմավարությունները հիմնականում ներառում են համապատասխան գծագրական դասակարգիչներ: Դրանց կիրառումը նպաստում է ուսանողների վերլուծական կարողությունների զարգացմանը:

Եզրակացություն

Օտարալեզու տեքստի վերլուծությունը պահանջում է համապատասխան լեզվական մակարդակ, բառագիտական, ոճաբանական գիտելիքներ, ինչպես նաև ժամանակաից փոխներգործուն մեթոդներով և հնարներով աշխատելու կարողություններ: Գծագրական դասակարգիչները հանդես են գալիս լայն իմաստով որոպես ուսուցման մեթոդ, նեղ իմաստով, գործանական մակարդակում նրանք յուրահատուկ ուսուցման հնար են: Ուսանողը, կիրառելով այս կամ գծագրական դասակարգիչը, հնարավորություն է ստանում հնարավորինս շատ զուգորդումներ անել, շարունակաբար հարստացնել տվյալ թեմայի շրջանակներում կոնկրետ հասկացությունների իմաստային ասոցիատիվ-զուգորդական դաշտը: Գծագրական դասակարգիչների կիրառումը բարձրացնում է ուսանողների ներգրավվածության աստիճանը, օգնում է ազատ, անկաշկանդ մտածել, որը և ցանկացած վերլուծական ընթացակարգի հիմքն է կազմում:

ЛИТЕРАТУРА

1. Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար / Ա. Առնաուդյան, Ա. Գյուլբուդադյան, Ս. Խաչատրյան և ուրիշ.: – Եր.: ԿԱԻ հրատ., 2004: – 180 էջ:
2. *DeMeo S.* (2007). Constructing a graphic organizer in the classroom: Introductory students' perception of achievement using a decision map to solve aqueous acid-base equilibria problems. *Journal of Chemical Education*, 84(3). – PP. 540–546.
3. *Dye G.A.* (2000). Graphic organizers to the rescue! Helping students link-and-remember-information. *Teaching Exceptional Children*, 32(3). – PP. 72–76.
4. *Fisher A.L.* (2001). Implementing graphic organizer notebooks: The art and science of teaching content. *Reading Teacher*, 55(2). – PP. 116–120.
5. *Hawk P.P.* (1986). Using graphic organizers to increase achievement in middle school life science. *Science Education*, 70(1). – PP. 81–87.
6. *Kim A., Vaughn S., Wanzek J. & Wei S.* (2004). Graphic organizers and their reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of*

- Learning Disabilities, 37 (2). – PP. 105–118.
7. *Robinson D.H., Katayama A.D., Beth A., Odom S., Hsieh Y.P. & Vanderveen A.* (2006). Increasing text comprehension and graphic note taking using a partial graphic organizer. *Journal of Educational Research*, 100(2). – PP. 103–111.
8. *Santa C., Havens L. & Valdes B.* (2004). Project CRISS: Creating Independence through Student-owned Strategies. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
9. *Saroyan W.* (2013) Text Analysis of the Short Story Piano by: Pages: 5 (1784 words) Published: May 7, // Text Analysis of the Short Story Piano by William Saroyan Essay – 1784 Words (studymode.com).

**ԳԾԱԳՐԱԿԱՆ ԴԱՍՍԱԿԱՐԳԻՉՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄՆ
ՕՏԱՐԱԼԵԶՈՒ ՏԵՔՍՏԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ
ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Ռ.Է. Գևորջյան

ruzanna.gevorgyan84@gmail.com

*Եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի
անգլերենի թիվ N° 1 ամբիոնի ախիստենտ,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Լ.Ա. Սարգսյան

*Եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի
անգլերենի թիվ N° 1 ամբիոնի դասախոս,
Երևանի պետական համալսարան
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Սույն հոդվածում փորձ է արվում կոնկրետ տեքստերի վերլուծության օրինակներով ցույց տալ գծագրական դասակարգիչների կիրառման առանձնահատկություններն

անգլերենի մասնագիտական կողմնորոշման դասընթացում: Հիմնավորվում է գծագրական դասակարգիչների կիրառման արդյունավետությունը նախատեքստային, տեքստային, հետտեքստային վերլուծության ընթացքում: Որպես վերլուծության առարկա ընտրվել են գեղարվեստական տեքստեր, վերցրած ամերիկյան գրականությունից (Վ.Սարոյան, Օ' Հենրի և այլն):

Բանալի բառեր՝ գծագրական դասակարգիչ, մասնագիտական տեքստ, հասկացությունների քարտեզ, գրականագիտական վերլուծություն, բանասիրական վերլուծություն, փոխներգործուն, գեղարվեստական տեքստ, մեթոդական հնար:

USING GRAPHIC ORGANIZERS IN THE PROCESS OF ANALYZING A FOREIGN LANGUAGE TEXT

R. Gevorgyan

ruzanna.gevorgyan84@gmail.com

*Assistant at the English Department № 1,
Faculty of European Languages and Communication,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

L. Sargsyan

*Lecturer at the English Department № 1,
Faculty of European Languages and Communication,
Yerevan State University,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

The article shows that the analysis of a text in a foreign language requires an appropriate level of linguistic, lexical and stylistic knowledge, as well as the ability to work with modern interactive methods and techniques. The effectiveness of the use of graphic organizers in the analysis of text has been substantiated, since the use of graphic organizers increases the level of student involvement, helps them think freely, which is the basis of any analytical activity

Keywords: graphic organizer, professional text, concept map, literary analysis, philological analysis, interactive, fictional text, methodical technique.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 21 октября 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ШЕДЕВРЫ ИСКУССТВА МИЛЬФЛЕРОВ

Ануш Карапетовна Егиазарян

anush.textile@mail.ru

*Д.п.н., профессор,
профессор кафедры изобразительного искусства,
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Шпалера – это вытканый вручную стеной односторонний ковёр с сюжетной композицией. Является одним из интересных и уникальных видов декоративно-прикладного искусства. Одним из особых видов шпалеры является искусство мильфлёров, которые выделяются своим однотонным фоном, усыпанным множеством цветов (могут быть расположены очень плотно или более редко), и изображаться предельно натуралистично или стилизованно. Цветы почти что невозможно отличить от настоящих и именно в этом уникальность мильфлёров. Одной из вершин мильфлёрного искусства является знаменитый цикл из шести шпалер «Дама с единорогом».

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, шпалера, искусство мильфлёров, вердюра, декоративная композиция, символика, множество цветов, дама, единорог.

Դեկորատիվ-կիրառական արվեստը իր մեջ ընդգրկում է ստեղծագործական այն բնագավառները, որոնցում ստեղծվում են գեղարվեստական կենցաղային իրեր (կահույք, գործվածք, աշխատանքի գործիք, ինչպես նաև զգեստ, զարդ): Այն ծառայում է միջավայրի, տոնակատարությունների, հանդիսությունների, ցուցադրությունների և այլ միջոցառում-

ների գեղարվեստական ձևավորման, ինչպես նաև գեղարվեստական կենցաղային իրերի պատրաստման նպատակին և հոգևոր արժեքներ ստեղծելուն: Դեկորատիվ կիրառական արվեստի կարևորագույն ճյուղ է համարվում շպալերի արվեստը [1]:

Հին Եգիպտոսում ռեպսային միահյուսքը հայտնի էր դեռ նոր թագավորության ժամանակներից (16–11-րդ դ.մ.թ.ա.):

Շպալերի մանածագործական հնարքները լավ հայտնի էին նաև նախակոլումբոսյան Ամերիկայում: Այդ արվեստի նմուշները լավ պահպանվել են Պերուի չոր կլիմայի շնորհիվ (ամենավաղ օրինակները թվագրվում են Ք.ա. 2500թ.):

Ասիայում տեխնիկայով, որը մոտ էր շպալերի մանածագործությանը, աշխատում էին չինացի վարպետները: Որոշ աղբյուրների վկայությամբ, այն օգտագործվում էր սկսած Խան ժամանակաշրջանից: Լավ հայտնի են Սուն ժամանակաշրջանի (10–13-րդ դդ.) և ավելի ուշ ժամանակաշրջանի, ընդհուպ մինչև 18-րդ դար, վարպետների աշխատանքները:

3-րդ դարի սկզբին ճապոնացիները ծանոթացան չինական մետաքսին և Նարայի ժամանակաշրջանում սկսեցին գործել պաստառագորգային գործվածքներ:

Գեղարվեստական մանածագործությունը Արևմտյան Եվրոպա եկավ մահմեդական Արևելքից մավրիտանյան Իսպանիայի միջոցով: Խաչակիրները 11–12-րդ դդ. Հարուստ ավարով վերադարձնում էին Սուրբ Հողից, որտեղ, անկասկած, թանկարժեք իրերի հետ բերում էին նաև գորգեր և տարբեր գործվածքներ: Այդ ժամանակաշրջանից սկսվում է արևմտաեվրոպական պաստառագորգի պատմությունը: Սակայն ոչ թե Ֆրանսիայում, որը հետագայում ազդեցիկ դեր է կատարում այս արվեստի հետագա զարգացման մեջ, այլ Եվրոպայի հյուսիսում՝ Գերմանիայում: Տարբեր ժամանակներում պաստառագորգի մանածագործության առաջնության դափնիները պատկանում էին տարբեր կենտրոններին: 14-րդ դարում առաջատարը Փարիզն էր, հետո՝ Արրասը. 15-րդ դարում՝ Արրասը և Տուր-

ներ: 15–16-րդ դդ. Լուարա գետի ավազանի քաղաքները: 16-րդ դարում՝ Բրուսսելը, Անտվերպենը, Ֆլանդրիայում՝ Աուդենարդեն, Իտալիայում՝ Ֆերրարան և Ֆլորենսը:

17–18-րդ դդ. Փարիզի Թագավորական մանուֆակտուրան և Բովեի մանուֆակտուրաները դառնում են առաջատար: Մինչև 18-րդ դարը եվրոպական մանուֆակտուրաներից լավագույնները համարվում էին Ֆլամանդականներն ու ֆրանսիականները [2]:

Լուարա գետի ավազանի քաղաքներում (որտեղ Հարյուրամյա պատերազմի տարիներին տեղափոխվեցին փարիզյան շատ ջուլիակներ) 15-րդ դարի վերջին ձագեց շպալեռի հատուկ տեսակ, այսպես կոչված «միլֆլորներ» (ֆրանս. *mille fleurs* – հազարավոր գույներ):

Միլֆլորների թեմաները բավականին բազմազան են: Դրանք կարող են լինել այլաբանություններ, բարձրաշխարհիկ կյանքից հատվածներ, կրոնական կամ դիցաբանական թեմաներ: Բուսական մոտիվներից բացի հաճախ նաև պատկերվում են կենդանիներ և թռչուններ, ֆոնը լինում է կարմիր, կանաչ, մուգ կապույտ, հազվադեպ դեղին կամ սպիտակ: Ծաղիկները այս ֆոնին կարող են լինել շատ խիտ կամ ավելի նոսր, պատկերվում են հնարավորինս բնական կամ ռճային: Դժվար չի լինում գուշակել պատկերված բույսերը: Մասնագետները միլֆլորների վրա հաշվում են մոտ հարյուր տեսակի բույսեր: Նրանք բոլորը ունեն որոշակի սիմվոլիկ նշանակություն, որը հեշտությամբ ընկալվում էր դիտողի կողմից [3]:

Միլֆլորները լայն տարածում ունեն ամբողջ ֆրանկո-ֆլամունդյան տարածաշրջանի շպալեռային գործվածքում, բայց ենթադրվում է, որ ի սկզբանե նրանք հայտնվել են Ֆրանսիայում, մասնավորապես Թուրինում: Նրանց ծագումը թվագրվում է 15-րդ դարին, ֆրանսիական շպալեռների արտադրությունը հարյուրամյա պատերազմի պաճառով Փարիզից տեղափոխվեց Լուարի ավազանում տեղակայված քաղաքներ: Ենթադրվում է, որ միլֆլորները ի հայտ են եկել ավանդական սովորույթի ազդեցության հիման վրա՝ Քրիստոսի Մարմնի տոնի օրվա առթիվ ուղին զարդարվում

եր կտորներով, որոնց վրա բազմաթիվ բնական ծաղիկներ էին ամրացված:

Շպալերային արվեստի գագաթնակետերից մեկն է համարվում «Միաեղջուրով տիկին» ճանաչված շարքը: Այստեղ անհավանականորեն ձուլվում են նկարչական պատկերումը և դեկորատիվ արվեստը, ռեալիզմը և սիմվոլիկան, արվեստը և փիլիսոփայությունը:

Միաեղջուրով տիկինը» շարքը ստեղծվել է մոտավորապես 1480–1490 թթ, հավանական է Փարիզում: Ենթադրվում է, որ նրա պատվիրատուն եղել է Ժան Լևիստը, ով եղել է Փարիզի անուղղակի ժողովի պալատի նախագահը: Նրա տոհմային զինանշանը՝ լուսնի եռակի պատկերմամբ գրահը, կրկնվում է շպալերների վրա 25 անգամ: Այսպիսով կրում է հերալդիկ բնույթ: Սակայն այն հերալդիկ անվանելը կնշանակի գորգերի մասին ոչինչ չասել: Շպալերները ավելի քան հինգ հարյուր տարեկան են, իսկ արվեստագետները մինչ այժմ շփոթվում են գուշակությունների մեջ, վերլուծելով շարքը շրջապատող լեգենդներն ու գաղտնիքները [3]:

Տիկնոջ ներկայությունը բոլոր շպալերների վրա հանգեցնում է այն մտքին, որ նրանք պատվիրված են եղել հարսանիքի (պսակադրության) համար: Այդ մասին խոսում են նաև ավանդական հարսենական և սիրային նշանները՝ կաղնի, նարինջ, վարդեր, մելիակներ, անմոռուկ և այլ ծաղիկներ: Բայց այդ դեպքում շպալերներում պատկերված կլինեին երկու զինանշան այլ ոչ մեկը:

Հայտնի չէ նախանկարի հեղինակը, հստակ տեղեկություն չկա, թե որտեղ են գորգերը հյուսվել (հնարավոր է բրյուսելյան արհեստանոցում, բայց ֆրանսիական սովարաթղթերով և ֆրանսիացի պատվիրատուների համար, ինչպես երբեմն արվում էր): Մովորաբար շպալերների շարքը բաղկացած էր լինում ութ շպալերներից՝ երկուական ամեն պատի համար, բայց մեծ սրահների համար ստեղծվում էին շարքեր, որոնցում լինում էին մինչև քսան շպալերներ:

Կասկածի էր ենթարկվում նույնիսկ այն, որ գտնված շպալերները պատկանում էին նույն շարքին: Առեղծվածային է նաև շպալերների խորհրդանիշը և գաղափարը: Միայնեղջուրով տիկիկնը շպալերների շարքը բաղկացած է վեց մոտավորապես նույն չափի շպալերներից: Հինգը նրանցից հանդիսանում են զգայարանների այլաբանություններ՝ հպում, հոտառություն, համի զգացողություն, տեսողություն և լսողություն: Եզրափակում է շարքը «Իմ միակ ցանկություն» շպալերը:

Պատկերների, կենդանիների և բույսերի դասավորությունը բոլոր գորգերում համարյա միանման են, որոշակի փոփոխություններով: Ստեղծագործությունը այնքան նրբագեղ է, ներդաշնակ և պարզ, որ միանգամից չես նկատում մի յուրահատկություն՝ բոլոր գործողությունները կատարվում են պայմանական կապտա-կանաչ կղզու վրա:

Անսովոր է նաև շպալերի դեկորատիվ լուծումը: Կարմիր ֆոնի վրա՝ ծաղիկները կտրատված են և թափրտած: Կապտա-կանաչ կղզին նույնպես ամբողջը ծաղիկների մեջ է, բայց նրանք պատկերված են այլ կերպ: Եթե կարմիր ֆոնի վրա ծաղիկները ակնհայտ դեկորատիվ դեր են կատարում (ֆոն-կտոր), ապա ծաղկող ճյուղերը կղզու վրա աճում են, նրանք փարթամ են և նույնիսկ երբեմն շողք են գցում: Բացի այդ նրանք շատ խիտ են ծածկում կղզին:

Հրաշալի կղզու վրա հավաքվել են բույսեր ամբողջ աշխարհից: Բնությունը հակառակ միաժամանակ ծաղկել է և գարնանային, ամառային և աշնանային ծաղիկներ՝ հովտաշուշան, անմոռուկներ, մեխակներ, վարդեր և այլն: Ծառերը շրջապատում են յուրաքանչյուր հատվածը՝ սոճի, նարինջ, կաղնի:

Ֆոնի և կղզու գույները լոկալ չեն, խուլ են՝ նրանք կարծես շնչում են, արտահոսում տարբեր երանգներով:

Կոմպոզիցիայում կան երեք գլխավոր հերոս՝ տիկիկնը, միաեղջուրը և առյուծը: Նրանց պատկերները տեղավորվում են եռանկյան մեջ, որում կենտրոնական և գլխավոր հերոսը միշտ տիկիկնն է համարվում:

Յուրաքանչյուր դրվագում նա այլ է: Մրանք լրիվ տարբեր կանայք են՝ արտաքինով, տարիքով և բնավորությամբ: Տարբեր են նրանց մազերը և հագուստը: Չորս գորգերում ներկա է նաև սպասուհին:

Ներկայացված են բազմաթիվ կենդանիներ ու թռչուններ: Կղզով և ֆոնով վազվզում են, թռչում են, նստած են, կանգնած են (ցրված են դեկորատիվ արվեստի կանոններով) շները, աղվեսները, նապաստակները, հովազները, գառնուկները, վագրիկները, բադիկներն ու այլոք:

Կենցաղային մանրամասները շպալերներում բերված են նվագագույնին: Համեստ, նեղ երիզը մուգ գույնով է եզրագծում բոլոր գորգերը: Բոլոր գորգերի վրա գեղեցիկ, ճոխ հագնված Տիկիինը իշխում է ամենին՝ փոքրիկ աղախնին, հզոր, բայց իրեն ենթարկվող Առյուծին և Միաեղջուրին, ամբողջ կենդանական աշխարհին: Առաջին գործած շպալերում բոլոր կենդանիները վզկապներով ու շղթաներով են: Մյուս շպալերներում դա արդեն չկա: Հաշվի առնելով ոսկյա առյուծի և սպիտակ միաեղջուրի խորհուրդը, որպես արև և լուսին, կարելի է ամեն դրվագը պատկերացնել ինչպես ամբողջ աշխարհի ստեղծումը՝ մարդու գլխավորությամբ: Հնարավոր է և կղզին որոշակի մեկուսացման դրախտի նշան է: Մեր առջև ոչ թե երկրային կյանքն է այլ միայն նրանց սիմվոլիկ նախագիծը: Դեկորատիվ կարմիր ֆոն անելով հեղինակները ստիպված են եղել գործող մարմիններին երկրի վրա կանգնեցնել [4]:

Նմանատիպ բովանդակությամբ շպալեր այլևս չեն հայտնաբերել, բայց փաստաթղթերը վկայում են, որ նրանք եղել են: Նրանք լայն տարածում են ստացել Եվրոպայում XV դարի վերջում և XVI դարում:

Բայց որքան էլ, որ մտածես հիանալի շպալերների մասին՝ նրանց առեղծվածային լինելը չի նվազում: Գուցե հենց դրանում է որոշակիորեն թաքնված նրանց արտասովոր գրավչությունը: Եվ մեր աչքին հաճելի են հենց մաքուր գույները և թելերի ներդաշնակությունը, կերպարների ազնվությունը:

Հավերժ արվեստը հենց դա է, կյանքը՝ որը փայլում է իր անվերջ աննկարագրելիությամբ:

ЛИТЕРАТУРА

1. *Դավթյան Ս.Ս.* Դրվագներ հայկական միջնադարյան կիրառական արվեստի պատմության / Պատ. իմր. Կ.Վ. Սեդրոսյան: – Եր., 1981:
2. *Եղիազարյան Ա. Կ.* Գեղարվեստական գործվածքների արվեստը: – Եր.: Տիգրան Մեծ, 2010:
3. *Бирюкова Н.Ю.* Французские шпалеры конца XV–XX века в собрании Эрмитажа: Каталог / Н.Ю. Бирюкова. – Л.: Аврора, 1974. – 172 с.
4. *Коваль Р.* Очарование Мильфлёра – Декоративное искусство СССР, 1984, №5 [21с].

ՄԻԼՏԼՈՐՆԵՐԻ ԱՐՎԵՍՏԻ ԳԼՈՒԽԳՈՐԾՈՅՆԵՐԸ

Ա. Կ. Եղիազարյան

anush.textile@mail.ru

Մ.գ.դ., պրոֆեսոր,

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական
պետական մանկավարժական համալսարանի
Կերպարվեստի ամբիոնի պրոֆեսոր,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Շպալերը՝ ձեռքով հյուսված միակողմանի պատի գորգ է՝ բովանդակային հորինվածքով: Շպալերի հատուկ տեսակներից մեկն է հանդիսանում միլֆլորների արվեստը, որն աչքի է ընկնում իր մոնտիւրոմատիկ ֆոնով, ցրված բազմաթիվ ծաղիկնորով (դրանք կարող են տեղադրվել

շատ խիտ կամ ավելի հազվադեպ), որոնք պատկերված են ծայրաստիճան նատուրալիստական կամ ոճավորված եղանակով: Ծաղիկները գրեթե չեն տարբերվում իրական ծաղիկներից, և հենց դա է, որ միլիֆլերին յուրահատուկ է դարձնում: Միլիֆլեր արվեստի գլուխգործոցներից է վեց գոբելենների հայտնի շարքը՝ «Միաեղջյուրով տիկինը»:

Բանալի բառեր՝ դեկորատիվ կիրառական արվեստ, շալերի արվեստ, միլիֆլոր, վերոյուր, դեկորատիվ հորինվածք, խորհրդանիշ, միաեղջյուր, ծաղիկներ:

MILLEFLEUR MASTERPIECES

A. Yeghiazaryan

anush.textile@mail.ru

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Fine Arts,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Tapestry's are considered as handmade images. It is a decorative applied art branch and includes a lot of interesting and unique varieties. One of the sole and unique types of espalier is the milflor art, which is distinguished by the background of a single unit. There are many flowers used in the background, which are almost impossible to distinguish from reality, in which is hidden the peculiarity of the milflor art. One of the exceptional masterpieces of the milflor art is the «Lady with unicorn» series, consisting of six-dimensional espaliers.

Keywords: decorative applied art, tapestry, milflor art, verdur art, dekorativ compozition, many flowers, simbol, lady with unicorn.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 07 августа 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА И ПОЗНАНИЯ

Арташес Погосович Кешишян

keshishyan.art@gmail.com

*К.п.н., профессор кафедры изобразительного искусства,
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна,
Ереван, Республика Армения*

АННОТАЦИЯ

Творческий и познавательный процессы имеют ряд схожих и отличительных черт. Однако эти два процесса проходят следующие этапы: 1) наблюдение; 2) чувственное восприятие; 3) мышление; 4) правильная оценка окружающей нас действительности (в случае познания) и творческое воображение (в случае творческого процесса). С первого по третий этапы и творческий и познавательный процессы имея определённые сходства имеют так же некоторые различия, однако в четвёртом этапе эти различия намного выражены. Познавательный процесс завершается правильной оценкой окружающей нас действительности, а творческий процесс обобщается не только правильной оценкой действительности, но также творческим воображением, что и мы считать отличительной особенностью творческого человека, присущий художнику.

Ключевые слова: творческий и познавательный процессы, анализ и синтез, творческое воображение, чувственное восприятие в познавательной и творческой деятельности, мышления, накопленные в процессе долгих наблюдений, прогресс и развитие.

Прежде чем как мы поговорим о композиции как таковой, о творческой деятельности человека, по-моему, необходимо выяснить, что такое сам творческий процесс, из каких этапов он состоит и с чем можно его сравнить. Имея определённые сходства и различия, творческий процесс можно сравнить с процессом познания действительности и окружающей среды. В чём сходство этих двух процессов, как творческий процесс, так и процесс познания имеют четыре этапа развития и начинаются они с этапа наблюдения. И в первом и во втором случае человек наблюдает предметы окружающие его, наблюдает за явлениями, происходящими вокруг него и так далее. Однако, есть и определённые различия между наблюдением обычного и творческого человека, то есть художника. Дело в том, что для познания действительности обычный человек ведёт свои наблюдения не принуждённо, в какой-то мере нецелесообразно и нецеленаправленно. А как ведёт наблюдение художник, который не только познаёт окружающий мир, но и готовится творить, создавать, воплощать художественное произведение на холсте, в камне или в бронзе. Эти наблюдения целенаправленны, так как художник выбирает что наблюдать, как наблюдать и в какой степени наблюдать. Эти наблюдения не только познавательны, но также являются для него тем необходимым источником информации, материалом, который нужен и необходим в творческой деятельности.

Второй этап познавательной и творческой деятельности является чувственность и восприятие, то есть чувственное восприятие. В двух случаях на этапе наблюдения человек включает все свои органы чувств: осязание, обоняние, зрение, чтобы полностью воспринять окружающие его предметы и явления. Однако, на этом этапе у обычного человека полного восприятия, как такового очень трудно достичь. Иначе состоит дело у творческого человека, так как художник, который творит и готовится создать композиционную работу, на этапе видения и ощущения, не только видит и ощущает, но и одновременно как бы в мыслях рисует, сопоставляет, выбирает, фиксирует главное, отличительное, характерное. И если, например, через час, полтора или через сутки попросить обычного человека и художника рассказать о том, что они видели, то обычный человек вспомнит лишь виденное, а творческий человек, вспоминая виденное, в то же время будет вспоминать и те ощу-

щения, и те рассуждения, которые он делал на этапе восприятия. В данном случае он досконально обрисует нам не только внешние черты виденного, но и представит нам их образное описание. Например, в транспорте художник в своём воображении не только рисует многих пассажиров, но и делает рассуждения, сравнения и так далее, то же самое происходит, когда он проходит по улице: рисует в своём воображении дома, скверы, кафетерии, одновременно делая рассуждения и сравнения. Очень кстати вспомнить творчество великого мариниста Ивана Айвазовского, его творческий процесс. Айвазовский создавал свои шедевры не на берегу моря, а в своей мастерской. Долгие часы он проводил у моря, наблюдая, ощущая и воспринимая образ моря: спокойного, беспокойного, бушующего. Конечно, он делал небольшие эскизы, этюды на пленере, однако возвращаясь в мастерскую он творил, имея в своих ощущениях то воспринятое и те мышления, которые он накопил в процессе долгих наблюдений на берегу моря.

Следующий этап в познании и в творческом процессе в виде композиции лежит через мышление. Человек обязательно все воспринятое должен осмыслить, то есть должен проанализировать, а затем синтезировать из всего этого то новое, важное и определяющее. У обычного человека все эти процессы (анализ и синтез) происходят в основном на реальной базе, он в принципе не в состоянии выйти из тех реалий, в котором он находится и это в какой-то мере хорошо и правильно, так как в иной ситуации ему трудно будет жить, ориентироваться в реальной жизни. Иначе состоит дело с творческим человеком вообще и конкретно с художником, который создаёт композиционную работу. Он легко может выйти из реальной жизни, из обыденности и своим свободным мышлением синтезировать новые мысли, явления, а также новую среду и в этом новом найти себя. В процессе познания и в творческом процессе мышление переходит в этап творческого воображения, что намного развито у творческого человека. И это не случайно, так как решающую роль в создании произведения искусства играет именно развитое воображение, которое дает художнику возможность намного лучше сопоставлять полученную информацию в предшествующих этапах: наблюдения и восприятия, создавая новые образы, идеи, композиционные решения.

Таким образом процесс познания завершается правильной оценкой окружающей нас действительности, среды в которой мы живём, явлений которыми мы окружены, что даёт человеку возможность правильно ориентироваться в реальной жизни, правильно оценивать разные ситуации, которые сопровождают его в течении всей жизни. А творческий процесс завершается, когда все это осознанное пройдя через сердце и ум художника, в силу его творческого воображения кристаллизуется в произведения искусства: в скульптуре, в живописи, в графической работе. Вот почему преподаватели изобразительных искусств считают необходимым выполнение студентами домашних, самостоятельных работ по набору материалов для выполнения композиционных заданий, так как в процессе самостоятельной работы, выполнения набросков и зарисовок они вновь и вновь пройдут те важные этапы познания и творческой деятельности (наблюдение, чувственное восприятие, мышление, воображение и так далее), которые очень важны и без которых студентам будет довольно таки очень трудно заниматься творчеством. Без этих собранных материалов, без этих наблюдений, восприятий и впечатлений студентам будет трудно творчески мыслить, воображать и они тем самым станут похожими на обычных людей, которые познают окружающий нас мир и явления происходящие вокруг них лишь для того, чтобы жить в этой среде, ориентироваться, выживать и существовать. Художникам, творческим людям предписано не только вышесказанное, а также дана возможность, опираясь на свой ум и силу творческого воображения жить не только реальной жизнью, но и жить и творить в других более высших уровнях сознания, создавая свои небольшие мирки в виде художественных произведений.

Композиция в сравнении с компоновкой и с экспозицией

Прежде чем проанализировать тему, считаю нужным представить, что такое композиция в изобразительном искусстве и из каких элементов она состоит.

Композиция (лат. *compositio* – «составление, сочетание, соединение различных частей в единое целое в соответствии с какой-либо идеей»). Композиция есть особым образом осмысленная и развивающаяся во времени целостность изобразительных элементов. Такая целостность предполагает со-

здание новой художественной реальности, имеющей определённую цель и отвечающей некоторым требованиям:

1. Новизны.
2. Ясности конструктивных связей между составляющими элементами единого целого.
3. Прогресс и развитие.

Главное качество целостности в композиции – это внутренний строй произведения, чем и отличается высокохудожественное от любительского, низкопробного. Композиционный метод идёт в сравнении с дедукцией (лат. *deductio* – «выведение»), при которой целое мыслится художником как движение от общего к частному, от большого к малому, от главного к второстепенному и наоборот. Все это порождается развитием идеи, а не простым механическим сложением отдельных составляющих элементов. Первый элемент – это идея, второй элемент – это образ и третий элемент – композиционное строение. Здесь, по-моему, самое главное то, что все эти элементы зарождаются и действуют в сознании и в мыслях художника одновременно и в целом, относительно в завершённой форме, когда детали еще неясны, составляющие объекты изображения окончательно не отобраны. И только после кропотливой работы, обдумываний и разработок в эскизах, художнику, конечно, удастся создать композиционное произведение, где детали изображения обретут художественный смысл только в отношениях с целым.

А что же происходит скажем у студента, который изображает учебную постановку. В этом случае идеи как таковой здесь не существует, не существует и глубокий образный анализ. В процессе учебной работы студент наряду разных задач ставит перед собой в первую очередь главную цель: правильно скомпоновать на листе бумаги или на холсте постановку. Отсюда можно сделать вывод, что компоновка в процессе учебной работы отождествляется с композицией в творческом процессе, но только без конкретной идеи и образного мышления, чем и отличается учебная работа от творческой.

Следующее с чем можно сравнить композиционную работу – это экспозиция, скажем, художественной выставки. В этом случае человека, делающего эту работу, можно сравнить с художником, творящим в мастерской. Как мы уже отметили композиция – это составление, создание единого цело-

го из нескольких единиц вокруг одной идеи, так и в случае с экспозицией выставки происходит тоже самое. Человек, делающий экспозицию и имеющий в своём арсенале разные живописные, графические и скульптурные работы, то есть множество единиц, создает из них одно единое произведение под названием экспозиция художественных работ. Здесь он этими работами группирует, компоует, создаёт определенный ритм, симметрию, нужные акценты, а если эта тематическая выставка, то и тему, а также в некоторых случаях и конкретную идею.

Художественная выставка её экспозиция считается удавшейся, если она смотрится цельно, как и композиционная работа, если она имеет определённый ритм, правильно сочетаются друг с другом выставленные работы, обязательно дополняющие друг друга, а не унижая значимость одного из них или нескольких, если в экспозиции просматриваются оси симметрии, цветовые и тональные акценты в нужных местах.

Перечислив основные достоинства хорошей и удавшейся экспозиции, мы тем самым перечислили те необходимые качества, которыми должны обладать и композиционные работы, созданные художниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Քեշիշյան Ա. Պ.* Կերպարային մտածողության զարգացման մեթոդները (մեթոդական ցուցումներ): – Երևան, Տիտեսազետ, 1997: – 48 էջ:
2. *Голубева О.Л.* Основы композиции. – М.: Искусство, 2004. – 120 с.
3. *Корепанова О.А.* Композиция от А до Я. Ассоциативная композиция: уч.-метод. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2014. – 458 с.
4. *Шаров В.С.* Академическое обучение изобразительному искусству: уч. пособие. – М., 2013. – 648 с.

ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԵՎ ԻՄԱՑՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԵՍԱՏԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ա.Պ. Քեշիշյան

keshishyan.art@gmail.com

*Մ.գ.թ., Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական
պետական մանկավարժական համալսարանի
Կերպարվեստի ամբիոնի պրոֆեսոր,
Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Ստեղծագործական և իմացական գործընթացներն ունեն մի շարք նմանություններ և տարբերություններ: Երկու գործընթացներն էլ անցնում են հետևյալ փուլերը՝ 1) դիտում, 2) զգայական ընկալում, 3) մտածողություն, 4) մեզ շրջապատող իրականության ճիշտ գնահատում (իմացության դեպքում) և ստեղծագործական երևակայություն (ստեղծագործական գործընթացի դեպքում): Առաջինից երրորդ փուլերում և ստեղծագործական և իմացական գործընթացներն բավականին համահունչ լինելով միմյանց ունեն նաև որոշակի տարբերություններ, սակայն չորրորդ փուլում դրանց միջև տարբերությունը շատ ավելի տեսանելի է: Խոսքն այն մասին է, որ իմացական գործընթացն ավարտվում է մեզ շրջապատող իրականության ճիշտ գնահատմամբ, իսկ ստեղծագործական գործընթացն ամփոփվում է ոչ միայն իրականության ճիշտ գնահատմամբ, այլ նաև ստեղծագործական երևակայությամբ, որն էլ կարող ենք համարել ստեղծագործող մարդու մենաշնորհը:

Բանալի բառեր՝ ստեղծագործական և իմացական գործընթացներ, վերլուծություն և համադրություն (սինթեզ), ստեղծագործական երևակայությունը, զգայական ընկալումը իմացական և ստեղծագործական գործունեության մեջ, մտածողությունը կուտակված երկարատև դիտողականության արդյունքում, առաջադիմություն և զարգացում:

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE BASICS OF CREATIVE AND COGNITIVE PROCESS

A. Keshishyan

keshishyan.art@gmail.com

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Fine Arts,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Yerevan, Republic of Armenia*

ABSTRACT

Creativity and cognitive processes have a number of similarities and differences. These two processes go through the following stages: 1) observations, 2) sensory perception, 3) thinking, 4) the right evaluation of reality surrounding us, as well as creative imagination. In the first and second phases, the processes of creativity and knowledge are quite consistent with each other having certain differences, however, in the fourth stage, the difference between them is quite visible. The point is that the cognitive process ends up in the appropriate assessment of the reality surrounding us, while the creative process is summarized not only by the factual assessment of the reality but also by creative imagination, which we can be regard as creative person's monopoly.

Keywords: creativity and cognitive processes, similarities and differences, creative imagination, sensory perception in cognitive creative processes, thinking, person's monopoly.

Информация о статье:

*статья поступила в редакцию 14 августа 2021 г.,
подписана к печати в номер 8 (12) / 2021 – 29.11.2021 г.*

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Научно-методический журнал

Главный редактор

Саркисян И.Р. – д.п.н., профессор, академик Академии образования Великобритании, действительный член Академии образования и воспитания РФ; профессор кафедры русского и славянских языков Государственного университета им. В.Я. Брюсова; профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ).

Составитель, технический редактор, вёрстка и дизайн

Акопян А.С. – ст. преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского университета (РАУ); доцент кафедры языков Медицинского института имени Меграбяна.

Корректоры:

Акопян А.С., Мхитарян А.М., Мурадян К.Г., Акопян В.В.



 **ORCID: 0000-0001-9263-6791**

Адрес Редакции научных изданий
Филиала Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова в г. Ереване:
0025 РА, г. Ереван, ул. Вардананц 17
тел.: (+374 11) 900 110, (внутр. 101, 102)
e-mail: po@msu.am

Заказ № 15

Подписано к печати – 15.12.2021 г.
Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.
Объем – 15,1 печ. л. Тираж 250 экз.